



Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy

# ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG PRE 21. STOROČIE

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie



**Eva Gajdošová (ed.)**

**2012**

Eva Gajdošová (Ed.)

# **ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG PRE 21. STOROČIE**

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie  
uskutočnenej dňa 20. – 21. septembra 2012  
na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave

2012

[2]

Eva Gajdošová (Ed.)  
Školský psychológ pre 21. storočie - 1.vydanie  
Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave  
2012, 232 strán

Recenzenti:

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Prof. PhDr. Ladislav Požár, CSc.

Preklad:

Mgr. Linda Malíková

Za jazykovú a štylistickú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-89453-03-0

## OBSAH

Úvodné slovo, Eva Gajdošová .....	6
<b>I. Hlavné referáty, ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V KONTEXTE KRAJÍN EURÓPSKEJ ÚNIE</b>	
SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN TIMES OF ECONOMIC CHALLENGES IN EUROPE Marianne Kant-Schaps .....	9
ŠKOLSKÍ PSYCHOLÓGOVIA V OBDOBÍ EKONOMICKÝCH VÝZIEV V EURÓPE Marianne Kant-Schaps .....	15
THE TRAINING OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS: INTERNATIONAL PERSPECTIVES Peter Farrell .....	21
VZDELÁVANIE ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV: MEDZINÁRODNÉ PERSPEKTÍVY Peter Farrell .....	26
CURRENT STATUS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN EUROPE AND ITS INFLUENCE IN SPAIN Leopold Carreras-Truñó .....	31
SÚČASNÝ STAV EDUKAČNEJ PSYCHOLÓGIE V EURÓPE A JEJ VPLYV V ŠPANIELSKU Leopold Carreras-Truñó .....	38
SCHOOL PSYCHOLOGISTS FOR THE 21 <sup>ST</sup> CENTURY. WHAT ABOUT FRANCE? Francine Corman .....	45
ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG PRE 21. STOROČIE. AKÁ JE SITUÁCIA VO FRANCÚZSKU? Francine Corman .....	50
ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA V RUSKU Ekaterina Borisova .....	55
SUPERVISION AS A NECESSARY METHOD FOR PROFESSIONAL WORK OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN CRISIS Berhard Meissner .....	57
SUPERVÍZIA AKO POTREBNÁ METÓDA PRE ODBORNÚ PRÁCU ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV V KRÍZE Berhard Meissner .....	62
CRISIS INTERVENTION IN SCHOOLS AND CRISIS INTERVENTION TRAININGS FOR EUROPEAN SCHOOL PSYCHOLOGISTS Olanda Momcilovic .....	68
KRÍZOVÁ INTERVENČIA V ŠKOLÁCH A TRÉNINGY V KRÍZOVEJ INTERVENČIE PRE EURÓPSKYCH ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV Olanda Momcilovic .....	71
CRISIS MANAGEMENT IN SCHOOLS – (CMIS) A MODEL FOR SUPPORTIVE INTERVENTION IN SCHOOLS FOLLOWING CRISIS/DISASTROUS EVENT PRELIMINARY RESULTS OF CMIS STUDY 2010- 2012 Yehuda Shacham .....	74
KRÍZOVÝ MANAGEMENT NA ŠKOLÁCH –(CMIS). MODEL PODPORNEJ INTERVENČIE NA ŠKOLÁCH PRE OBDOBIE PO KRÍZE/ KATASTROFICKEJ UDALOSTI. PREDBEŽNÉ VÝSLEDKY ŠTÚDIE CMIS Z ROKOV 2010 - 2012 Yehuda Shacham .....	81
THE SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE INCLUSIVE SCHOOL A project concerning The Special Needs Resource Centre in the Inclusive School takes its start.....	89
Lone Gregersen	
ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE.PROJEKT TÝKAJÚCI SA CENTRA ZDROJOV PRE ŠPECIÁLNE VZDELÁVANIE.V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE.....	92
Lone Gregersen	

MULTIDISCIPLINARY COOPERATION AT SCHOOL – REAL ASSISTANCE FOR STUDENTS Žydrė Arlauskaitė .....	95
MULTIDISCIPLINÁRNA SPOLUPRÁCA V ŠKOLE – OZAJSTNÁ POMOC ŠTUDENTOM Žydrė Arlauskaitė .....	98
SCHOOL PSYCHOLOGISTS WORKING FOR SCHOOL WELLBEING Arja Sigfrids.....	101
ŠKOLSKÍ PSYCHOLÓGOVIA PRE „WELL BEING“ V ŠKOLÁCH Arja Sigfrids.....	102
THE INFLUENCE OF MOTHER TONGUE ON THE COMPREHENSION OF THEORY OF MIND BY ROMA CHILDREN Hristo Kyuchukov.....	104
<b>II. REFERÁTY V PLÉNE</b>	
ZAČIATKY ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE NA SLOVENSKU Oskár Blaškovič .....	109
ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG PRE 21. STOROČIE Eva Gajdošová .....	112
ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V SÚČASNEJ ŠKOLE Marta Valihorová .....	117
MERANIE SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY V ŠKOLE Teodor Kollárik .....	122
ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A REZILIENCIA UČITEĽOV. REZILIENCIA, SEBAREGULÁCIA, ZMYSEL PRE KOHERENCIU, SEBAÚCTA A MOŽNOSTI ICH ROZVOJA Ol'ga Orosová .....	127
AKTUÁLNE PROBLÉMY VYPLÝVAJÚCE Z AUTODIDAKTIKY ŽIAKOV A MOŽNOSTI ICH RIEŠENIA ŠKOLSKOU PSYCHOLÓGIU Ján Grác .....	131
<b>III.</b>	
<b>SEKCIA 1</b>	
<b>Školský psychológ a kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu</b>	
ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA A JEJ POMOC ŠKOLE Mária Barancová .....	140
ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ V KONTEXTE PORADIA NARODENIA A SEBAHODNOTENIA ADOLESCENTOV Eva Szobiová, Mária Ďurčová .....	142
SLOVENSKÁ VERZIA GRASHOVEJ ŠKÁLY VYUČOVACIEHO ŠTÝLU UČITEĽA Emil Komárik, Dana Malá .....	147
ÚLOHY ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA V HODNOTENÍ VZŤAHU ŽIAKA K VYUČOVACIEMU PREDMETU NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE Miroslava Adamík – Šimegová .....	157
MOTIVÁCIA ŽIAKOV K UČENIU Ivana Vasil'ová .....	163
TVORIVOSŤ A JEJ VZŤAH K ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI ŽIAKA - pilotný výskum Andrea Baranovská .....	167
PRIPRAVENOSŤ ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA PRE PRÁCU SO ŽIAKMI S POSTIHNUTÍM Katarína Cabanová, Blandína Šramová, Kvetoslava Vačková .....	172

#### **IV.**

#### **SEKCIA 2**

#### **Prevenca, diagnostika a intervencia v práci školského psychológa**

APLIKÁCIA KONCEPCIE SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE Beáta Dopjerová .....	175
DYNAMIKA SKUPINOVEJ ATMOSFÉRY V PRIEBEHU VÝCVIKOVÉHO PROGRAMU Anežka Hamranová .....	179
AKO MERAŤ KLÍMU V ŠKOLSKEJ TRIEDE? ŠTATISTIKA V PRAXI Lucia Gálová, Jana Uhláriková .....	183
MOŽNOSTI APLIKÁCIE PSYCHODIAGNOSTICKÝCH METÓD V PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA Katarína Hannelová .....	186
BULLYVICTIM – ROLA TYRANA/OBETE V JEDNEJ OSOBE Darina Havrlentová .....	189
ŠIKANOVANIE ŽIAKOV S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM Janka Lajčiaková .....	193
KOMU BY MAL ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG VENOVAŤ POZORNOSŤ? Dana Perašínová .....	197
INTERVENČNÉ AKTIVITY ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA ZAMERANÉ NA ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV Veronika Striešová .....	203
EVALUÁCIA INTERVENČNÉHO PROGRAMU ADAPTÁCIE PRE ŽIAKOV 1. ROČNÍKA STREDNEJ ŠKOLY ŠKOLSKÝMI PSYCHOLÓGMÍ Pavla Velánová, Marta Valihorová, Michaela Vaňová .....	206
VYBRANÉ PROGRAMY DROGOVEJ PREVENČIE VO SVETE Marián Huštatý, Peter Kusý .....	209
VPLYV PROGRAMU SEXUÁLNEJ VÝCHOVY NA OBLASŤ RODOVEJ IDENTITY ADOLESCENTOV/ ADOLESCENTIEK Jana Vernarcová .....	212
OSOBNOSŤ ADOLESCENTA SO ZMYSLOM PRE HUMOR V SÚČASNEJ ŠKOLE Veronika Boleková, Eva Szobiová .....	215
ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A PROBLEMATIKA EXTRÉMNEHO ŠKOLSKÉHO NÁSILIA Mgr. Elena Ištvánová .....	219
PRAX A FLEXIBILITA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA Magdaléna Pešková .....	228
KRÍZOVÁ INTERVENČIA NA SLOVENSKU V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH ŠKÔL – SKÚSENOSTI Z PRAXE Mária Anyalaiová .....	230

## ÚVODNÉ SLOVO

**Eva Gajdošová**  
**Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave**

Školská psychológia sa na začiatku 21. storočia seriózne etablovala v systéme psychologických vied so svojim vlastným špecifickým poslaním, s vlastnými cieľmi a metódami a získala jedno z významných, ba kľúčových postavení medzi aplikovanými psychologickými disciplínami v európskom kontexte.

Najnovšie dokumenty EFPA o nej uvažujú, ako o jednej z troch najvýznamnejších psychologických disciplín popri klinickej a organizačnej (pracovnej) psychológii.

Prvé roky 21. storočia boli priaznivé aj pre zakotvenie školskej psychológie a profesie školského psychológa v slovenskej legislatíve (Konceptia pedagogicko-psychologického poradenského systému zo dňa 21. marca 2007, Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o výchove a vzdelávaní (školský zákon) zo dňa 22. mája 2008, Novelizovaná Vyhláška MŠ SR č.170/2010 Z.z. platná od 1. mája 2010, Národný program starostlivosti o deti a dorasti pre roky 2008 – 2015 vlády SR).

V súčasnosti sa školská psychológia ako predmet vyučuje na všetkých univerzitách na Slovensku, školská psychológia sa stala predmetom štátnych záverečných skúšok a doktorandského štúdia a budúci školskí psychológovia sa pripravujú na univerzitách v jednodoborovom psychologickom štúdiu alebo v učiteľskom štúdiu akademických predmetov psychológia a iný predmet s absolvovaním 2-ročného špecializačného štúdia zo školskej psychológie na univerzite.

Nové problémy, ktoré prinieslo 21. storočie (výrazný nárast problémov a porúch žiakov v správaní, najmä agresie, šikanovania, intolerancie, diskriminácie a násillia medzi žiakmi, sociálnych deviácií, drogových závislostí, ale aj patologické hráčstvo, závislosti na počítačoch, mobiloch, gamblerstvo, nárast duševných chorôb u detí, najmä úzkosti a depresie, nárast demotivovaných učiteľov so syndrómom vyhorenia a s objavujúcimi sa psychickými ochoreniami, celkove problémy mentálneho zdravia v školách), si však vyžadujú výraznú modifikáciu koncepcie prípravy a ďalšieho vzdelávania školského psychológa a modifikáciu koncepcie jeho práce.

Potvrzuje sa, že je nevyhnutné, aby školský psychológ v edukačnom procese pracoval oveľa viac s celým systémom školy a s jeho podsystémami, teda nielen s jedným problémovým žiakom, ale aj s rodičmi, učiteľmi, celými ročníkmi, triedami a skupinami žiakov v triedach, riešil problémy sociálnej klímy a sociálnej atmosféry v škole, problémy humanizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a optimalizácie výchovy a vzdelávania a prispieval k zabezpečovaniu zdravého osobnostného vývinu a psychického zdravia žiakov a učiteľov v škole. Eminentný dôraz v práci školského psychológa preto patrí primárnej prevencii, príprave a realizácii longitudinálnych preventívnych programov, skupinovej práci so žiakmi a učiteľmi, skupinovému a hromadnému poradenstvu pre rodičov a učiteľov, ale aj kariérovému poradenstvu a diagnostike profesijných záujmov žiakov. Pozornosť treba venovať hľadaniu vhodných stratégií na riešenie novodobých sociálno-patologických javov v škole akými sú kyberšikana, nelátkové závislosti, psychické ochorenia detí, intolerancia, rasizmus, xenofóbia, šikanovanie učiteľov, apatia a strata zmyslu života mladých ľudí.

Ukazuje sa, že je potrebné každodenne oveľa intenzívnejšie kooperovať s ďalšími odborníkmi (poradenskými a klinickými psychológmi, školskými špeciálnymi pedagógmi, logopédmi, sociálnymi pedagógmi, koordinátormi prevencie, kariérovými poradcami, sociálnymi pracovníkmi, pedopsychiatrami, ale aj právnikmi, mediátormi, lekármi) a dôraz treba položiť na psychologickú prácu a psychologické služby pre rodinu, rodičov a širšie rodinné prostredie dieťaťa. Spolupracovať treba tiež s manželmi, partnermi pri výchove detí a riešení problémov v učení, správaní, voľbe profesie, ovládať krízový manažment a krízovú intervenciu v školách a pripraviť sa na príchod detí emigrantov, azylantov, utečencov do našich škôl, a s tým spojenú multikultúrnu toleranciu, prekonávanie predsudkov, stereotypov u našich detí, ich rodičov, ale aj učiteľov.

Práve závažné problémy školskej psychológie, prípravy psychológov do edukačného procesu, ich ďalšieho a celoživotného vzdelávania a supervíznej praxe si kladie za cieľ riešiť medzinárodná konferencia Školský psychológ pre 21. Storočie a my všetci na nej prítomní a pozitívne motivovaní súčasnú situáciu v profesii školského psychológa zlepšiť, zmeniť, skvalitniť, rozvíjať, aktívne sa za ňu zasadzovať, myslieť progresívne a perspektívne, ale vždy so srdcom na dlani.

Cieľom konferencie bolo iniciovať diskusiu o príprave, ďalšom vzdelávaní a praktickom pôsobení školských psychológov v európskom kontexte s dôrazom na edukáciu a prax psychológov na

Slovensku, tak, aby zodpovedali požiadavkám nového milénia a aktuálnym spoločenských podmienkam. Konferencia integrovala slovenské a zahraničné poznatky a skúsenosti v celoživotnom vzdelávaní školských psychológov a ich fungovaní v školách a v školských zariadeniach. Konferencia vytvorila platformu na výmenu teoretických vedomostí, výsledkov výskumu, praktických skúseností, nápadov, myšlienok, návrhov v tejto oblasti psychologickvej vedy, výskumu a praxe.

V dvojdňovom programe medzinárodnej konferencie vystúpili odborníci-školskí psychológovia zo zahraničia a zo Slovenska.

Pozvaní boli:

- špičkoví odborníci v problematike školskej a edukačnej psychológie, zapojení do prípravy a ďalšieho vzdelávania psychológov v edukačnom procese na medzinárodnej úrovni z 10 krajín Európskej únie, spolupodielajúci sa na príprave európskeho psychológa a Európskeho diplomu a na vzdelávaní psychológov pre edukačnú prax. Išlo predovšetkým o členov Medzinárodnej asociácie školskej psychológie ISPA, členov Európskej federácie psychologických asociácií EFPA, členov Európskeho vzdelávacieho centra pre školských psychológov ESPTC a expertov v oblasti školskej legislatívy, pracovníkov vysokých škôl, vzdelávacích centier, poradní a škôl,
- renomovaní slovenskí a českí psychológovia a pedagógovia, pracovníci tých vysokých škôl, fakúlt, výskumných ústavov, spoločenských organizácií, asociácií, ktorí sa svojimi aktivitami spolupodielajú na príprave a vzdelávaní psychológov v magisterskom štúdiu, experti v oblasti školskej psychológie a príprave školských psychológov, odborníci zapojení do prípravy legislatívy so zakomponovaním školského psychológa do zákonov a vyhlášok MŠ SR a MZ SR,
- predstavitelia Asociácie školskej psychológie Slovenskej a Českej republiky, Slovenskej psychologickvej spoločnosti, Slovenskej komory psychológov, Úradu verejného zdravotníctva SR a Slovenskej komory učiteľov,
- odborníci z praxe škôl a školských zariadení, podielajúci sa na aplikovaní školsko-psychologických poznatkov do každodennej práce so žiakmi, učiteľmi, rodičmi a inými odborníkmi.

**Všetky príspevky, ktoré na konferencii odzneli, sú v zborníku zoradené do 4 oblastí:**

- I. Hlavné referáty:** Školský psychológ v kontexte krajín Európskej únie (referáty pozvaných školských psychológov z 12 krajín EÚ a sveta aj s ich prekladom do slovenčiny pre potreby jazykovej prípravy študentov FP PEVS)
- II. Referáty v pléne:** Školský psychológ pre 21. storočie
- III. Sekcia 1:** Školský psychológ a kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu
- IV. Sekcia 2:** Prevencia, diagnostika a intervencia v práci školského psychológa

Celkove možno konštatovať, že konferencia a príspevky odborníkov priniesli nové, aktuálne poznatky a informácie o príprave a vzdelávaní školských psychológov v národnom a európskom kontexte, o základnom a aplikovanom výskume v školskej a edukačnej psychológii a jeho najnovších výsledkoch, o supervíznej praxi psychológov a školských psychológov, o nových metódach a programoch v práci školských psychológov a o spolupráci školských psychológov s inými odborníkmi pri školsko-psychologickej činnosti a viaceré špecifiká a nové nápady pri preventívnej, diagnostickej a intervenčnej činnosti školského psychológa v 21. storočí.



## **I. Hlavné referáty**

# **ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V KONTEXTE KRAJÍN EURÓPSKEJ ÚNIE**

## **SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN TIMES OF ECONOMIC CHALLENGES IN EUROPE**

**Marianne Kant-Schaps**  
**EFPA, Belgium**

Thank you very much for the invitation to this conference and for giving me the chance to present the work of the Network of European Psychologists in Education, which is a Standing Committee of EFPA, the European Federation of Psychology Associations.

Talking to our colleagues in Europe, I can hear everywhere the one frequent complaint: Shrinking budgets risk that school psychologists lose jobs and that our profession slowly disappears. Instead of the internationally recommended proportion of 1 school psychologist per 1000 students, we see in Europe this:

The „average“ European School Psychologist (~ 50.000)

- women
- 40 ans +
- public administration
- 37-40h per week;
- salary ~ secondary school teacher
- 10-30 schools
- 2100 students and 180 teachers
- master degree after 5 years psychology study
- rarely prof. experience outside home country
- hardly any gratification for continued professional development
- 

What can an employer expect to get under such job conditions? Asking for instance our colleague Jelena from Latvia, she would say: Behaviour challenges Learning difficulties Personal , family and school crisis Mental health promotion School and career pathways School leadership and teaching skills School development plans Teachers health promotion As a school psychologist I work at an individual, group, school system or societal level on questions of Prevention Intervention Evaluation

“As a school psychologist, I work with individuals, with groups, with an entire organization of a school and also at society level. I prevent, I evaluate and I intervene in questions of school and career pathways, school leadership, teaching skills, school development plans, promotion of teacher’s health, behavior challenges, learning difficulties, personal, family and school crisis ( later you will hear a lot more about crisis intervention in schools), with promotion of mental health.”

I would conclude that a school psychologist in Europe is a quite low-cost employee. A school psychological service in Berlin/Germany once made the calculation: If a school psychologist achieves in one school year to prevent 10 students from repeating/ doubling a class, she would have earned her annual income.

Now the one million Euro question, especially for politicians in this room today: Is it economically and politically wise to waive jobs of school psychologists? Is it economically and politically wise to waive jobs of school psychologists in times of economic downturns? ? 1.000.000.000

As representative of a European professional organization, you will not wonder that we say NO! N.E.P.E.S. and EFPA say instead we like to see 1 psychologist for each school in Europe. NO! One psychologist for each school in Europe!

I can imagine, what you think now – but no, we are no dreamers like he might be. We say that because we are realists, because we care about the well-being of children like him and also the welfare of our countries.

Good news for school psychologists come from Europe – currently there are more bad news in general, but for school psychologists there is hope: I do not need to tell you that Europe is facing major challenges and that we have to ask, how the European Union may remain a competitive economy.

The EU found one answer in the “Agenda 2020”, which counts on growth through knowledge. This is good news for school psychologists as the EU will invest primarily in education, research and information/communication technology during the next years. EU AGENDA 2020 invests in • Education • Research • Information and Communication Technology

In March 2011 the Council of the European Union bringing together ministers of education, culture and youth agreed that European Council Conclusion 4. March 2011 "Education is key to achieving the 'Europe 2020' goals by equipping citizens with the skills and competences which the European economy and European society need in order to remain competitive and innovative, but also by helping to promote social cohesion and inclusion. Investing efficiently in high quality, modernised and reformed education is urgent because it will lay the foundations for Europe's long-term prosperity...."

*Education is key to achieving the 'Europe 2020' goals by equipping citizens with the skills and competences which the European economy and European society need in order to remain competitive and innovative, but also by helping to promote social cohesion and inclusion. Investing efficiently in high quality, modernised and reformed education is urgent because it will lay the foundations for Europe's long-term prosperity ... "*

What does that mean in terms of funding? The proposed EU budget 2014-2020 provides 15.2 billion €. This is the highest increase in a particular EU budget ever and demonstrates the importance Europe is paying to education.

Proposition EC EU Budget 2014-2020 Provision of €15.2 billion for the educational sector

If you are investing such a huge amount of money, you would like to make sure what you will get for it. Thus the EU has defined 5 benchmarks, which should be achieved by 2020. 5 EU Benchmarks 2020 in education • The share of low-achieving 15-years olds in reading, mathematics and science should be less than 15% • Max. 10% early school leavers • At least 95 % children between the age of 4 and school participating in early childhood education • At least 15 % adults having participated in lifelong learning programmes • At least 40% of people aged 30 to 34 having completed tertiary education.

The first two are especially important for school psychologists:

- The share of low-achieving 15-years olds in reading, mathematics and science should be less than 15%
- Max. 10% early school leavers

These are important benchmarks for our profession as school psychologists contribute to the quality and equity dimension of education. School psychologists help students to achieve reading and math skills, they support disadvantaged students.

How is the Slovak Republic doing according to these two benchmarks?

For the benchmark early school leavers, it looks good, way less of 10% early school leavers.

Low achievers in reading: More than 15% Slovak 15 year old students are low achievers in reading, even more than the European average- here you will need the support of school psychologists.

Source: OECD, PISA Database 2009

Especially worrying is the following statistics from OECD, where academic performance has been matched with the socio-economic and cultural status of students. This is interesting as one social benchmark of the EU Agenda 2020 is to release at least 20 million people from the risk of poverty and social exclusion: Germany Belgium United Kingdom Singapore Sweden Israel Austria Hungary Czech Republic France New Zealand Australia Japan Norway Netherlands Switzerland Denmark Luxembourg Chinese Taipei Poland Greece Slovak Republic Ireland United States Slovenia Iceland Italy Liechtenstein Macao-China Latvia Croatia Finland Turkey Canada Portugal Spain Mexico Korea Hong Kong-China Estonia Chile Shanghai-China 400 450 500 550 600 0 10 20 30 40 50 60 OECD average OECD Average BFL Above average Below average Performance written comprehension Performance differences linked with socio economic indicator and cultural status 2009 Performance and role of social economic environment Low performance Low social equity High performance Low social equity High performance High social equity Low performance High social equity

There are 4 boxes:

- Upper right high performing students and high social equity
- Lower right low performing students, high social equity
- Upper left high performing students, low social equity
- Lower right low performing students, low social equity.

Unfortunately we find Slovakia in the lower left box meaning that students coming from high socio-economic background, do better in school than students from poor socio-economic background. The educational system does not really compensate a disadvantage to be born into a poor family. Meaning

that there will be a continuous vicious circle of poverty- academic underachievement- health comprising behavior- unemployment- socials exclusion and again poverty. Thus there are still efforts necessary to improve equity and performance in the Slovak educational system.

School psychologists cannot only help to improve academic achievement and well-being, no they also function as an effective savings box for national economies. Why? Please think of the little dreamer and the 1 million € question:

According to a very well-known economic study of Hanushek and Woessmann, the aggregate gains for the EU economy range at the incredible amount of € 21 trillion for reaching the first benchmark of less than 15% low-achievers in basic skills by 2020. The Cost of Low Educational Achievement in the European Union, Eric A. Hanushek Hoover Institution, Stanford University, CESifo, and NBER, Ludger Woessmann Ifo Institute for Economic Research at the University of Munich <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Hanushek1.pdf> "The aggregate gains for the EU economy range at € 21 trillion for reaching the official EU benchmark of less than 15% low-achievers in basic skills by 2020."

Dr. MacKay, one of our European educational psychologists, ran a 10 years, multi-component early intervention study, known as the West Dunbartonshire Literacy Initiative. The aim was to address social inclusion, underachievement and illiteracy which was a huge problem in Scotland. In 1997 21 % students left secondary school functionally illiterate. The study involved intensive individual programs for failing readers, detailed assessment and evaluation measures and high levels of training, monitoring and school staff support. In 2007 only 0.5 % students remained to have low scores in reading. Literacy Initiative 1997 - 2007 2007 Illiteracy has effectively been eradicated. 21 % students left secondary school functionally illiterate. 0.5 % students had low scores in reading 1997

If the achievement of the European benchmark of 15% will bring a gain of 21 Trillion €, imagine, how much costs Dr. Mac Kay saved for the Scottish society reducing the percentage of low achieving students to 0.5%. An evaluation proved this initiative to be highly cost efficient. Thus we can conclude that school psychologists are saving long term costs for national economies.

You might think: o.k. school psychologists can improve academic success, but there is more... I study psychology because I want to help children to feel o.k., to be happy. Yes, there is more:

Psychologists in the educational system can be compared to general medical doctors in the health system. They have a main function in primary prevention and support coordination. Due to the global approach a school psychologist is the only professional in education to coordinate support across at least three sectors: social affairs, health and education. As an educational psychologist I apply a holistic approach and I work at an individual, group, school system and societal level concerning questions of .... Prevention Intervention Evaluation Behavior Learning difficulties Personal, family, school crisis School and Career Guidance Mental health promotion including teacher's health School Development Plans Teaching skills, Management skills

An example: Hannah, student of a 1nd primary class in Belgium has difficulties learning to read and write. The school psychologist will assess Hannah and talk to her parents to identify barriers to her academic performance. He eventually discovers that her Ophthalmologist Visual training Social assistant Education grant Form teacher SEN teacher/ class asistent eyes are not team working as well as her having low self esteem. Thus he would refer Hannah to an ophthalmologist for further assessment and treatment. Hannah's parents are unemployed and do not have sufficient financial means to pay Hannah's treatment. Thus the school psychologist works together with the social assistant to figure out available financial support from the state. He would also talk to Hannah's teachers to explain the background of her learning difficulties and to organize together with the school team learning support and also the implementation of a social emotional learning program in the class room. The school psychologist would then evaluate after a reasonable period of time the effects of the interventions and will act accordingly.

What in real life happened to Hannah is this: her form teacher called in a speech therapist working frequently with the school, who assessed Hannah and voted for speech therapy including support in reading and writing skills. Despite no major progress of Hannah's reading and writing skills by the end of school term, the teacher wrote a very positive report about Hannah's development as she felt responsible for the provision of extra help for Hannah and for Hannah's learning progress. The speech therapist also confirmed a positive development as a result of her work. What does the child learn about how the world functions?

You can see from this example that coordination by a school psychologist is a strong position, if members of the school community recognize the global approach, the neutral position and the value of coordination. The position is rather weak, if responsibilities in schools are not clarified and if a coordinating role is not assumed. Under such conditions the work of psychologists in schools is highly competitive with other professions. A Belgian study by the Liege University on "What are typical professional activities of psychologists" confirmed the highly competitive role of school psychologists by documenting that nearly 70% of school psychologist's activities are also provided by other professionals.

Coming back to Hannah's low self esteem. From EU studies on mental health, we can conclude that the case of Hannah is a rather typical one for Europe: Generally about 80% of young EU people enjoy good health. About 10-20% of EU youth present with mental health issues. Whereby only 10-15% of these young people receive help from 1 in 5 European children and adolescents experiences mental health problems (10-20% increasing) 10-15% of young people in Europe with mental health problems receive help from existing psycho-social services Anxiety Disorder  $\sim$ 10% Depression 4-8% Conduct disorders  $\sim$ 7.5% Psychotic Disorders less 1% ADHD 4.4 % existing psycho-social services. This is worrying as we know that early intervention is necessary to prevent the development of serious mental health problems in adulthood. This is not a minor issue:

In 2010 according to a study of the European Brain Council, health costs caused by mental disorders in the EU were 450 bn €, still increasing, with an estimation that by 2030 depression will be the most common disease of the European population. Therefore prevention through early intervention is one of the most cost efficient strategy in European health policies.

We know at least since the study of Heckman that investment in disadvantaged children as early as possible is not only beneficial for children themselves, but also for their children and society at large. Heckman found substantial evidence that early interventions can reverse some effects of disadvantage and have a high economic return for national economies.

School Psychologists offer preventive services during the life span of these cost effective interventions. Thus a school psychologist is one of the most important professions to contribute to save evitable long-term costs for society by enhancing academic success and also mental health.

School psychologists

- Help to reduce efficiently the impact of mental health problems on student's lives and increase their well-being
- improve student's performance and transitions in education (infancy to schools, primary to secondary, compulsory to vocational/ higher education);
- Are in a key position to identify signs of children's mental health problems and barriers to academic achievement early and to provide appropriate next steps
- Support the development, implementation and evaluation of mental health promotion and lifelong learning policies in schools European Pact for Mental Health and Well-Being

I would like to shortly mention here that the EU funded ESPIL project, - which N.E.P.E.S. ran two years ago- resulted in the conclusion, that school psychologists across Europe are triple A partners for EU lifelong learning and health policies: ALERTDr. Ludwig Bilz/D Dr. Claire Leconte/F Dr. Carmel Cefai/MT ADVICE Dr. Louise Rowling Mind Matters Dr. Christina Salmivalli APPLICATION

They alert politicians, society, school communities, they give advice and they applicate policies. Claire Leconte research the biorhythm of children and matched the results with the school rhythm, which initiated a major debate in France on school times. Ludwig Bilz researched school risk factors for mental health of students and he is still wondering, why no politician wants to further fund his research. Cemal Cefai wrote a practical guide for teachers, how to promote resilience of students in the classroom. He also created the ENSEC network gathering scientists and practicionars across Europe to build knowledge and share best practice to enhance social emotional competences. Dr. Rawling developed the Mind Matters programme to promote mental health in schools. This programme has been evaluated by WHO as highly efficient. Dr. Salmivalli developed the Kiva programme, preventing bullying in schools. The programme proved to be very successful by reducing school bullying by 60% so that the programme is nowadays applied in 90% of Finnish Schools. Our Finnish Colleague will go later into details, how psychologists promote mental health and well-being in schools.

Now coming back to our two friends psychology and economy: A study by Martin Knapp LSE on the costs of prevention of mental disorders concludes that an investment in school-based social-emotional

learning programs does not only improve health and academic success of students, but also achieves the highest return rates for national economies.

He states that one invested Pound Sterling in the prevention of conduct disorders at the age of 10 through school-based social – emotional learning programs returns after at least 6 years 34 Pound Sterling to society. The main gains happen in the social justice system due to the reduction of crimes. According to these results we can conclude that the application of evidence based social-emotional learning programs like Mind Matter and Kiva developed and implemented by school psychologists contributes to social stability and prosperity of societies.

Now we can frankly answer the 1 million € question based on evidence and not on dreams:

Investment in school psychology during times of financial crisis is □cost effective prevention to improve resources in at least 3 sectors ( educational, social and health) saving important evitable long term costs for society □an investment in the present and the future positive development of our youth □an investment in social and economic stability of Europe over the coming decades.

The contribution of school psychologists to European Policies has an impact on our profession. The results of the ESPIL project on future development of the profession can be summarized in the picture of school psychology as a construction site. I will mention several N.E.P.E.S. projects and you are more than welcomed to become a partner and to contribute. Messages can be sent to the N.E.P.E.S. website at [info@nepes.eu](mailto:info@nepes.eu).

In order to respond to the current changes in our professional field, we need to develop a comparable professional school support infrastructure across Europe with integrated services of at least the educational, health and social sector including school psychological services (SPS). This corresponds to European Policies Council Conclusion May 2010 on the social dimension of education and training: “ Education is neither the sole cause of, nor the sole solution to social exclusion. Educational measures alone are unlikely to alleviate the impact of multiple disadvantage, and so multi-sectoral approaches are needed which can articulate such measures with wider social and economic policies.”

This longterm objective includes the following steps:

- Develop an EU professional profile of bachelors and masters, including the role of SP in integrated services
- Develop EU Quality standards of SP’s education and training according to the benchmark ‘Europsy’ , including curricula based on professional competences.
- Develop European collaborative structures of continued professional training
- Enhance further European collaboration among school psychologists including study visits, job shadowing, common EU projects, exchange of best practice.

Development of a comparable professional school support infrastructure across Europe with integrated services of at least the educational, health and social sector including SPS.

#### **Ad 1)**

EFPA has developed a professional profile of psychologists working in the educational systems across Europe: with the three functions prevention, evaluation, intervention at different levels, individual, group, system and society. What we can see now according to times of shrinking public budgets with less posts for school psychologists and a political focus on early prevention and cross-sectoral service integration, there is a trend towards preventive multiprofessional services and more systemic work with schools as an organisation. I will not go into details as I guess that our Latvian colleague will talk later on multidisciplinary cooperation in schools. What I can add at this point is that we need to continue developing core areas of school psychological work under this matrix, especially in the prevention line, so that we can define basic professional competences and activities each school psychologist in Europe will provide. Such a specification will be especially important, if school psychologists will work in the future in integrated multidisciplinary and multiprofessional teams. We see the most efficient role of school psychologists in such settings in coordination and mediation. Society System Group Individual Prevention Evaluation Intervention P/SY P/SO P/GR P/I E/SO E/SY E/GR E/I I/SO I/SY I/GR I/I EFPA Matrix Professional Profile of Psychologists in Education across Europe.

I can give you a brand new example from Belgium: Due to the publication of the ESPIL report the Educational Ministry of the German Speaking Community Belgium has asked N.E.P.E.S. to advice the brand-new reform project to integrate services from the health and social sector with services of school psychologists into one service in order to improve coordination and efficiency in the promotion

of a healthy development of youth. Currently we are looking for partners to hand in an EU project, which will share practice and knowledge of innovative integrated services for children, adolescents and their families as well as for schools.

**Ad 2)**

We are about to develop a European project proposal on models of a European Master School Psychology, which should be comparable to the Europsy model with 5 years of psychology studies, 1 year supervised practice and lifelong participation in continued professional development. We are still looking for partners for this project.

**Ad 3)**

Due to shrinking budgets we think that it would make sense to open up trainings for school psychologists to Europe. We think that it should be possible for instance for an Austrian school psychologist to participate in training courses in Germany or vice versa. This would be very enriching, this would provide more expertise and it would be cost saving for each country. Later on Bernhard Meissner will give you an example of a European collaborative structure for training courses.

**Ad 4)**

It's your choice! <http://www.nepes.eu>

How can we improve our work? We can continue complaining, we can try to motivate ourself, to build resilience towards difficult working conditions, we can collaborate and find solutions together. Anyway, after 6 years we see in N.E.P.E.S. that European collaboration is still something on the Mars. It is not obvious for each school psychologist that European policies are influencing directly his/her work and that collaboration with colleagues from other countries is beneficial for daily work. It is true that school psychology is different in each country – but what we have learnt from the last 6 years European collaboration is:

- that we have more in common than we often think
- that sharing professional experience with colleagues from other countries is part of professionalism – you get a clearer picture of your professional identity when you can compare to others
- that we can make a difference if we speak with one voice.

*An example:*

Our Portuguese colleague could prove to his educational ministry that school psychologists have better working conditions in other European country through the ESPIL report. In return the ministry created last year 100 posts more for school psychologists than in the year before.

Currently N.E.P.E.S. is establishing a European working group on inclusive education as this has been identified as THE hot topic presently for school psychologists across Europe. It is planned to develop a position paper of European school psychologists for the EFPA congress July 2013 in Stockholm. We would be happy, if you contribute to this paper and support the working group with best practice examples of school psychological work for inclusive education. Again messages can be sent to [info@nepes.eu](mailto:info@nepes.eu). We will compile the examples in a European brochure and publish at the website. I could go on and on, but others also like to say something. So – Thank you <http://www.nepes.eu> Thank you very much for your attention! Stay in contact !

Your N.E.P.E.S. TEAM 2012

## ŠKOLSKÍ PSYCHOLÓGOVIA V OBDOBÍ EKONOMICKÝCH VÝZIEV V EURÓPE

**Marianne Kant-Schaps**  
**EFPA, Belgicko**

Ďakujem za pozvanie na túto konferenciu a za možnosť prezentovať prácu N.E.P.E.S. (Sieť európskych psychológov v edukačnom systéme), ktorá je stálym výborom EFPA (Európska federácia psychologických asociácií).

Keď sa rozprávam s našimi kolegami z európskych krajín, často sa sťažujú na to, že v dôsledku znižovania rozpočtov hrozí školským psychológom strata pracovného miesta a objavuje sa riziko, že táto profesia postupne zanikne. Namiesto medzinárodne odporúčaného pomeru 1 školský psychológ na 1000 študentov je v Európe nasledujúca situácia:

„Priemerný“ európsky školský psychológ (~ 50.000):

- žena
- vek 40+
- pracuje vo verejnej správe
- plat ~ stredoškolský učiteľ
- 10 – 30 škôl
- 2100 žiakov a 180 učiteľov
- magisterský titul po 5 rokoch štúdia psychológie
- zriedkavo má profesijné skúsenosti mimo svojej vlasti
- minimálne finančné zohľadnenie kontinuálneho profesijného vývoja

Áké očakávania môže mať zamestnávateľ pri takýchto pracovných podmienkach? Na túto otázku by napríklad kolegyňa Jelena z Litvy odpovedala takto: „Ako školská psychologička pracujem s jednotlivcami, skupinami a so školou ako so systémom na úrovni spoločnosti. Moja práca spočíva v prevencii, evaluácii a intervencii v otázkach vzdelávania a profesijného smerovania, vedenia školy, učiteľských zručností, plánov školského rozvoja, učebných problémov, osobných, rodinných a školských kríz a propagujem tiež duševné zdravie“.

Povedala by som, že školský psychológ v Európe je v podstate finančne výhodný zamestnanec. Školské psychologické služby v Berlíne pred časom urobili nasledovnú kalkuláciu: Ak sa školskému psychológovi podarí počas jedného školského roka zamedziť tomu, aby 10 žiakov muselo opakovať ročník, odpracoval si tým svoj ročný plat.

Teraz Vám položím otázku za milión eur a adresujem ju najmä politikom, ktorí tu sedia s nami v sále: Je z ekonomického a politického hľadiska rozumné nechať zaniknúť pracovné miesta školských psychológov? Z pozície zástupcu profesionálnej európskej inštitúcie sa určite nebudete čudovať, že odpovedám: NIE! Organizácie N.E.P.E.S a EFPA zas hovoria, že by bolo skôr vhodné zariadiť, aby na každú školu v Európe pripadal jeden psychológ.

Viem si predstaviť, čo si asi teraz myslíte – my však na rozdiel od dieťaťa zmyslíame reálne a nežijeme v snoch. Hovoríme o tom práve preto, že sme realisti a záleží nám na spokojnosti detí na prosperite krajín.

Je tu jedna dobrá správa pre školských psychológov z Európy. Určite Vám nemusím hovoriť, že Európa čelí veľkým výzvam a že je potrebné zamýšľať sa nad otázkou, ako sa EÚ udrží v pozícii konkurencieschopnej ekonomiky. EÚ našla jednu možnosť v „Agende 2020“, ktorá chce dosiahnuť prosperitu prostredníctvom vzdelania. Je to dobrá správa pre školských psychológov, pretože EÚ plánuje počas nasledujúcich rokov vďaka tomuto rozhodnutiu investovať najmä do vzdelávania, výskumu a informačnej komunikačnej technológie.

Zasadnutie Rady EÚ, na ktorej sa zišli ministri školstva, kultúry a mládeže v marci 2011, zverejnilo vyhlásenie: „Vzdelanie má kľúčový význam pri dosahovaní cieľov ‘Europe 2020’, pretože občanom poskytuje zručnosti a kompetencie, ktoré európska ekonomika a spoločnosť potrebuje, ak si chce udržať konkurencieschopnosť a inovatívnosť, a tiež pomáha propagovať sociálnu súdržnosť a inklúziu. Efektívne investovanie do vysoko kvalitného a reformovaného vzdelávania je naliehavou úlohou, pretože vytvára základy pre dlhodobú prosperitu Európy...“

Čo toto vyhlásenie znamená pre financovanie? Z navrhovaného rozpočtu EÚ na roky 2014 – 2020 je na vzdelávanie vyčlenená suma 15,2 miliárd €. Táto suma demonštruje dôležitosť, akú Európa



prisudzuje vzdelávaniu. Ak investujete takýto veľký objem peňazí, chcete presne vedieť, čo za ne dostanete. EÚ preto stanovila ukazovatele, ktoré by sa mali dosiahnuť do roku 2020.

Prvé dva sú zvlášť dôležité pre školských psychológov:

- podiel 15-ročných žiakov dosahujúcich nízke znalosti v čítaní, matematike a prírodných vedách by mal byť menší ako 15%
- podiel žiakov, ktorí predčasne ukončia vzdelávanie a odbornú prípravu by mal byť maximálne 10%

Tieto ukazovatele sú dôležité pre našu profesiu, pretože školskí psychológovia prispievajú ku kvalite a rovnoprávnosti vo vzdelávaní. Školskí psychológovia pomáhajú žiakom nadobudnúť zručnosti v čítaní a matematike a podporujú znevýhodnených žiakov.

Ako tieto dva ukazovatele spĺňa Slovenská republika? Čo sa týka ukazovateľa predčasného ukončenia vzdelávania a odbornej prípravy, výsledok je veľmi dobrý – takýchto žiakov je menej ako 10%. A teraz sa pozrime na ukazovateľ žiakov s nízkymi znalosťami v čítaní: Viac ako 15% slovenských 15-ročných žiakov má problémy s čítaním, čo je dokonca viac ako európsky priemer – tu bude potrebná podpora školských psychológov.

Zvlášť znepokojujúca je nasledujúca štatistika OECD, porovnávajúca školský prospech so sociálno-ekonomickým a kultúrnym statusom žiakov. Je to zaujímavé vzhľadom na skutočnosť, že jeden ukazovateľ sociálneho statusu Agendy 2020 zbaví aspoň 20 miliónov ľudí rizika chudoby a vyčlenenia zo spoločnosti.

Sú tu 4 rámčeky:

- Právý horný: žiaci s výborným prospechom, vysoká sociálna spravodlivosť
- Dolný pravý: žiaci so slabým prospechom, vysoká sociálna spravodlivosť
- Horný ľavý: žiaci s výborným prospechom, nízka sociálna spravodlivosť
- Dolný ľavý: žiaci so slabým prospechom, nízka sociálna spravodlivosť

Slovensko sa žiaľ nachádza v dolnom ľavom rámčeku, čo znamená, že žiaci pochádzajúci z dobrého sociálno-ekonomického prostredia majú lepšie študijné výsledky ako žiaci zo slabého sociálno-ekonomického prostredia. Vzdelávací systém teda nekompensuje nevýhodu narodenia sa do nemajetnej rodiny. Znamená to vytváranie začarovaného kruhu: chudoba – učebná podvýkonnosť – problémové správanie – nezamestnanosť – vyčlenenie zo spoločnosti a znova chudoba. Je preto stále potrebné snažiť zlepšiť sociálnu spravodlivosť a prospech žiakov v slovenskom inštitucionálnom systéme vzdelávania.

Školskí psychológovia môžu nielen pomôcť zlepšiť učebný prospech a atmosféru na škole, ale tiež dokážu národnej ekonomike efektívne ušetriť finančné prostriedky. Pýtate sa, ako? Spomeňte si na fotografiu snívajúceho chlapca a otázku za milión eur: Podľa známej ekonomickej štúdie, ktorú vypracoval Hanusek a Woessmann, je celkový zisk ekonomiky EÚ na hranici neuveriteľných 21 triliónov € za dosiahnutie prvého ukazovateľa, ktorý znamená zabezpečiť, aby do roku 2020 dosahovalo nízku úroveň znalostí v základných spôsobilostiach menej ako 15% žiakov.

Školský psychológ Dr. MacKay viedol 10 rokov trvajúcu štúdiu zaoberajúcu sa včasnou intervenciou, známu pod názvom Program pre gramotnosť oblasti West Dunbartonshire. Štúdia bola zameraná na sociálnu inklúziu, učebnú podvýkonnosť a negramotnosť, ktoré v tom období predstavovali v Škótsku veľký problém. V roku 1997 21% žiakov opúšťalo stredné školy prakticky negramotných. Štúdia zahŕňala vypracovanie intenzívnych individuálnych programov pre žiakov s problémami v čítaní, presné stupnice pre diagnostické hodnotenie a evaluáciu, ako aj početné školenia, monitoring a podporu učiteľského zboru. V roku 2007 boli problémy s čítaním zistené len u 0,5% žiakov.

Ak dosiahnutie ukazovateľa EÚ s hodnotou 15% prinesie zisk 21 triliónov eur, len si predstavte, koľko finančných prostriedkov ušetril Dr. MacKay Škótsku tým, že znížil percento slabo prosperujúcich žiakov na 0,5%. Evaluácia potvrdila, že táto iniciatíva bola vysoko efektívna vzhľadom na ušetrenie nákladov. Môžeme z toho vyvodiť záver, že školskí psychológovia šetria národným ekonomikám dlhodobé náklady.

Možno si pomyslíte: V poriadku, školskí psychológovia môžu zlepšiť školský výkon žiakov, ale to nie je všetko... študujem psychológiu, pretože chcem pomáhať deťom, aby sa cítili dobre a boli šťastné.

### **Áno, je tu ešte niečo:**

Psychológov v inštitucionálnom systéme vzdelávania možno prirovnať ku všeobecným lekárom v systéme zdravotníctva. Ich hlavnou úlohou je vykonávať základnú prevenciu a podporu koordinácie. Vzhľadom na globálny prístup je školský psychológ jediným odborníkom vo sfére vzdelávania, ktorý môže koordinovať podporu medzi minimálne tromi sektormi: sociálne záležitosti, zdravotníctvo a vzdelávanie. Pozrime sa na tento príklad: Hannah, žiačka 1. triedy základnej školy v Belgicku, má problémy s osvojovaním si schopnosti čítať a písať. Školská psychologička posúdi jej školské výsledky a skontaktuje sa s jej rodičmi, aby identifikovala prekážky, ktoré jej bránia v dosahovaní lepšieho prospechu. Zistí, že žiačka má očné chyby a nízku sebaúctu. Odporučí rodičom návštevu očnému lekárovi, ktorý posúdi jej stav a navrhne liečbu. Hannini rodičia sú nezamestnaní a nemajú dostatok finančných prostriedkov na zaplatenie dcérinej liečby. Školská psychologička preto v spolupráci so sociálnym pracovníkom hľadá možnosti získania finančnej podpory od štátu. Porozpráva sa tiež s Hanninými učiteľmi a vysvetlí im príčinu žiačkiných problémov s učením, a spolu s nimi zabezpečí pre žiačku tímovú pedagogickú podporu v učení a implementáciu programu sociálneho a emocionálneho učenia do vyučovania. Po uplynutí primeraného časového obdobia školská psychologička posúdi účinok intervencií a stanoví ďalší postup. Teraz Vám poviem, ako sa tento prípad riešil v realite: Hannina triedna učiteľka sa skontaktovala s logopedičkou, ktorá s danou školou spolupracuje. Logopedička po posúdení Hanniných problémov navrhla rečovú terapiu vrátane špecializovanej pomoci s osvojovaním si schopnosti čítať a písať. Napriek skutočnosti, že Hannah neurobila žiadne výrazné pokroky v čítaní a písaní, triedna učiteľka napísala veľmi pozitívnu hodnotiacu správu o žiačkinom napredovaní, pretože sa cítila zodpovedná za zabezpečenie extra pomoci. Logopedička tiež potvrdila pozitívny vývoj ako výsledok svojej práce. Aký dojem o fungovaní sveta pri takomto prístupe dieťa nadobudne?

Ako môžete vidieť z uvedeného príkladu, školský psychológ zastáva v koordinácii významnú pozíciu, predpokladom však je, aby školská obec zaujala globálny prístup, neutrálnu pozíciu a pochopila užitočnosť koordinácie. A naopak, pozíciu školského psychológa veľmi oslabí nedostatočná informovanosť zodpovedných pracovníkov v škole a ak mu nepriznajú koordinačnú rolu. Za takýchto podmienok má práca školských psychológov konkurencieschopnosť voči inými profesiám. Belgická štúdia na tému „Typické pracovné činnosti psychológov“, ktorú vypracovala Liege University, potvrdila túto vysoko konkurencieschopnú rolu školských psychológov zdokumentovaním faktu, že takmer 70% ich činností vykonávajú aj iní odborníci.

Vráťme sa ešte k Hanninej nízkej sebaúcte. Na základe štúdií EÚ o duševnom zdraví môžeme povedať, že Hannin prípad je vzhľadom na Európu dosť typický. Vo všeobecnosti má okolo 80% mladých ľudí v krajinách EÚ dobrý zdravotný stav. Približne 10-20% mladých občanov krajín EÚ má v súčasnosti problémy s duševným zdravím, pričom len 10-15% týchto mladých ľudí získa pomoc psychologicko-sociálnych služieb. Je to veľmi znepokojujúca skutočnosť, keďže vieme, že len včasná intervencia dokáže zabrániť rozvoju vážnych problémov duševného zdravia v dospelosti. Nie je to len okrajový problém. Európska rada pre výskum mozgu v roku 2010 uviedla, že náklady na liečbu duševných ochorení v EU dosiahli sumu 450 miliárd € a stále vzrastajú. Odhaduje sa, že v roku 2030 bude najčastejším ochorením európskej populácie práve depresia. Z tohto dôvodu je prevencia prostredníctvom včasnej intervencie jednou z finančne najvýhodnejších stratégií v európskej zdravotnej politike.

Heckmanova štúdia ukázala, že včasnou investíciou do znevýhodnených detí nepodporíme len tieto deti, ale aj ich deti a celú spoločnosť. Heckman priniesol dodatočný dôkaz, že včasné intervencie dokážu zvrátiť niektoré dôsledky znevýhodneného prostredia a pre národné ekonomiky majú tieto investície vysokú ekonomickú návratnosť.

Školskí psychológovia poskytujú služby preventívneho charakteru počas priebehu týchto finančne efektívnych intervencií. Školský psychológ zastáva z tohto hľadiska jednu z najdôležitejších profesií, ktoré prispievajú k šetreniu dlhodobých nákladov na spoločnosť tým, že zlepšujú vzdelávacie schopnosti a duševné zdravie občanov. Podkladová štúdia pre Európsky pakt za duševné zdravie a pohodu definuje rolu školského psychológa pri podpore duševného zdravia nasledovne:

Školskí psychológovia:

- pomáhajú efektívne redukovať vplyv problémov duševného zdravia na život žiakov a pomáhajú zvyšovať ich pohodu

- zlepšujú školský výkon žiakov a ich vzdelávací prechod (nástup do školy, prechod zo základnej na strednú školu, z povinnej školskej dochádzky na odbornú prípravu na povolanie/vyššie vzdelávanie)
- zastávajú kľúčovú pozíciu pri včasnom identifikovaní príznakov problémov s duševným zdravím a bariér v školskom výkone a podnikajú vhodné ďalšie opatrenia
- podporujú vývoj, implementáciu a evaluáciu podpory duševného zdravia a politik celoživotného vzdelávania na školách

V tejto súvislosti by som sa rada v krátkosti zmienila o tom, že v závere projektu ESPIL, financovaného Európskou úniou, ktorý pred dvoma rokmi viedla inštitúcia N.E.P.E.S, sa uvádza, že školskí psychológovia v celej Európe sú ideálnymi partnermi pre politiku celoživotného vzdelávania a zdravia EÚ: sprostredkujú varovné hlásenia politikom, spoločnosti a školským komunitám, poskytujú poradenstvo a uplatňujú strategické postupy.

Výskum Claire Leconte, ktorá biorytmus detí porovnávala so školským rytmom, vyvolal vo Francúzsku veľkú diskusiu o období školskej dochádzky. Ludwig Bilz skúmal, ktorými rizikovými faktormi škola disponuje vzhľadom na duševné zdravie žiakov a zatiaľ stále nenašiel politika, ktorý by ďalej financoval jeho výskum. Cemal Cefai napísal praktickú príručku pre učiteľov, v ktorej sa dozvedia, ako môžu podporiť psychickú odolnosť žiakov v triede. Vytvoril tiež sieť ENSEC, združujúcu vedcov a praktických lekárov z celej Európy, umožňujúcu sústrediť poznatky a zdieľať najužitočnejšie skúsenosti s cieľom zvýšiť sociálne a emocionálne kompetencie. Dr. Rawling vytvoril program Mind Matters za účelom podpory duševného zdravia na školách. Svetová zdravotnícka organizácia tento program ohodnotila ako vysoko efektívny. Dr. Salmivalli vyvinul program Kiva, ktorý má predchádzať šikanovaniu na školách. Vysoká úspešnosť programu bola preukázaná redukovaním školskej šikany o 60% a tento program sa v súčasnosti aplikuje na 90% fínskych škôl.

Teraz sa vráťme k našim známym témam – k psychológii a ekonómii. Štúdia LSE, zaoberajúca sa nákladmi na prevenciu duševných porúch, ktorú vypracoval Martin Knapp, ukázala, že investícia do programov rozvoja sociálnych a emocionálnych kompetencií realizovaných na školách nielen zlepšuje zdravotný stav a školský výkon žiakov, ale tiež tieto programy umožňujú národným ekonomikám dosiahnuť veľmi vysokú mieru návratnosti. Autor v štúdiu konštatuje, že jedna investovaná libra do prevencie porúch správania u detí vo veku 10 rokov v rámci učebných programov rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností sa po minimálne 6 rokoch spoločnosti vráti vo výške 34 libier. Najväčší zisk pritom zaznamenáva systém sociálnej spravodlivosti z dôvodu zníženia počtu kriminálnych prípadov. Na základe uvedených výsledkov môžeme skonštatovať, že realizácia preventívnych programov rozvoja sociálno-emocionálnych zručností, akými sú Mind Matter a Kiva, vyvinuté a implementované školskými psychológmi, prispieva k sociálnej stabilite a prosperite spoločnosti.

Teraz už môžeme odpovedať na otázku za milión eur podložiť dôkazmi a nemusíme sa opierať o sny:

Investícia do školskej psychológie počas obdobia finančnej krízy je:

- rentabilná prevencia na zlepšenie zdrojov v minimálne troch sektoroch (sektor vzdelávania, sociálny sektor a sektor zdravotníctva), ktorá ušetrí dôležité dlhodobé náklady na spoločnosť, ktorým je možné sa vyhnúť
- investíciou v prítomnosti, ktorá v budúcnosti prinesie pozitívny vývoj mladých ľudí
- investovaním do sociálnej a ekonomickej stability v Európe počas nadchádzajúcich dekád

Podieľanie sa školských psychológov na európskych politikách má dopad na našu profesiu.

Výsledky projektu ESPIL, ktorý sa zaoberal budúcim vývojom profesie školských psychológov, môžeme zhrnúť tak, že si školskú psychológiu zobrazíme ako základný prvok, ktorý sa musí ďalej rozvíjať. Uvediem niekoľko projektov organizácie N.E.P.E.S. a budem veľmi rada, ak budete s touto organizáciou spolupracovať a stanete sa jej partnerom. S N.E.P.E.S. sa môžete skontaktovať cez oficiálnu webstránku na [info@nepes.eu](mailto:info@nepes.eu).

Aby sme mohli reagovať na súčasné zmeny v našom odbore, musíme vytvoriť porovnateľnú profesionálnu infraštruktúru na podporu škôl, ktorá bude fungovať v rámci celej Európy, so zabezpečením integrovaných služieb, a to minimálne zo vzdelávacieho, zdravotného a sociálneho sektora, vrátane služieb školskej psychológie (SPS). Tento postup je v súlade s európskymi politikami.

Záver Rady Európy z mája 2010 o sociálnom rozmere vzdelávania a odborných školení:

„Vzdelávanie nie je jediná príčina, ani jediné riešenie sociálnej exklúzie. Je veľmi nepravdepodobné, aby samotné vzdelávacie opatrenia zmiernili dopad mnohonásobných nevýhod, a preto sú potrebné multisektorálne prístupy, prostredníctvom ktorých je možné vyjadriť takéto opatrenia v rámci širších sociálnych a ekonomických politík.“

Tento dlhodobý cieľ sa skladá z nasledujúcich krokov:

- Rozvoj porovnateľnej profesionálnej infraštruktúry na podporu škôl, ktorá bude fungovať v rámci celej Európy, so zabezpečením integrovaných služieb, a to minimálne zo vzdelávacieho, zdravotného a sociálneho sektora, vrátane služieb školskej psychológie.
  - Vytvoriť profesný profil Európskej Únie pre bakalárov a magistrov, vrátane roly školského psychológa v integrovaných službách.
  - Vytvoriť štandardy pre vzdelávanie a odborné školenia školských psychológov, dosahujúce kvalitu noriem EÚ, podľa vzoru certifikátu „Europsy“, vrátane študijných osnov, ktoré boli vytvorené na základe odborných kompetencií.
  - Vytvoriť európske štruktúry spolupráce pre usporadúvanie kontinuálnych odborných školení.
  - Podporiť a rozvinúť ďalšiu spoluprácu medzi školskými psychológmi v rámci Európy, vrátane výmenných študijných pobytov, programu zaúčania sa do práce pozorovaním skúseného pracovníka pri danej práci („job shadowing“), spoločných projektov EÚ, výmeny najlepších skúseností.
- 1) EFPA vytvorila profesný profil psychológov, pracujúcich v rámci edukačných systémov v celej Európe: s tromi funkciami, ktorými sú prevencia, diagnostika a intervencia na rôznych úrovniach, individuálnej, skupinovej, systémovej a spoločenskej. Keďže v súčasnosti dochádza k znižovaniu verejných rozpočtov, vytvára sa menej pracovných miest pre školských psychológov a politické opatrenia sa zameriavajú na včasnú prevenciu a integráciu medzisektorovej služby, objavil sa trend smerujúci k vytvoreniu preventívnych multiprofesionálnych služieb a systematickejšej práci so školami, tak, akoby to boli organizácie. Dodávam však, že musíme aj naďalej pokračovať v rozvíjaní základných oblastí práce školských psychológov, najmä čo sa týka prevencie, aby sme mohli definovať základné profesionálne kompetencie a aktivity, ktoré bude poskytovať každý školský psychológ v Európe. Takáto špecifikácia bude dôležitá najmä vtedy, ak školskí psychológovia budú v budúcnosti pracovať v integrovaných multidisciplinárnych a multiprofesionálnych tímoch. Najefektívnejšia rola školských psychológov v takomto prostredí je, že sa zaoberajú koordináciou a mediáciou.
- Môžem uviesť úplne nový príklad z Belgicka: Pri príležitosti publikovania správy projektu ESPIL, Ministerstvo školstva nemecky hovoriacej komunity v Belgicku požiadalo organizáciu N.E.P.E.S., aby sa v úplne novej projektovej reforme spojili služby zdravotného a sociálneho sektora so službami školských psychológov a vytvorili jednu službu, za účelom zlepšenia koordinácie a účinnosti aktivít s cieľom propagovania a podporenia zdravého vývoja mládeže. V súčasnosti hľadáme partnerov, aby sme im odovzdali projekt EÚ, ktorý sa bude zaoberať skúsenosťami a znalosťami ohľadom inovatívnych integrovaných služieb pre deti, dospievajúcu mládež a ich rodiny, ako aj pre školy.
- 2) Chystáme sa vytvoriť návrh európskeho projektu podľa vzorov Magisterského štúdia školskej psychológie v Európe, ktorý by mal byť porovnateľný s modelom Europsy, - t.j. 5-ročné štúdium psychológie, 1 rok supervíznej praxe a celoživotné vzdelávanie a kontinuálny profesijný rozvoj. Ešte stále hľadáme partnerov pre tento projekt.
- 3) Z dôvodu znižujúcich sa rozpočtov si myslíme, že by malo význam zriadiť odborné školenia pre školských psychológov v Európe. Nazdávame sa, že by bolo možné, aby sa napr. rakúsky školský psychológ zúčastnil na odborných kurzoch v Nemecku alebo naopak. Vďaka takejto

forme školení by školskí psychologovia získali viac odborných znalostí, nadobudli by veľa nových skúseností a každá krajina by zároveň ušetrila na výdavkoch. Bernhard Meissner vám neskôr ukáže príklad štruktúry európskej spolupráce vrámci odborných kurzov.

- 4) Ako môžeme zlepšiť našu prácu? Môžeme sa naďalej sťažovať, môžeme sa skúsiť sami motivovať, vytvoriť si odolnosť voči ťažkým pracovným podmienkam, alebo môžeme spolupracovať a spolu hľadať riešenia. Avšak, aj po uplynutí 6 rokov vidíme, že európska spolupráca nefunguje tak, ako by mala. Nie každý školský psychológ chápe, že európske politiky majú priamy dopad na jeho prácu a že spolupráca s kolegami z iných krajín je z tohto hľadiska užitočná. Je síce pravda, že v každej krajine funguje školská psychológia inak (ŠP majú odlišnú náplň práce a pod.), ale počas uplynulých 6 rokov európskej spolupráce sme zistili, že:

- máme viac spoločného, ako si zvyčajne myslíme,
- výmena odborných skúseností s kolegami z iných krajín je súčasťou profesionality – keď sa môžeme porovnávať s inými kolegami, získame jasnejší obraz našej profesionálnej identity,
- ak naše požiadavky vyjadríme jednohlasne, dosiahneme zmenu.

*Príklad:*

Náš kolega z Portugalska na základe správy z ESPIL dokázal Ministerstvu školstva, že školskí psychologovia v iných krajinách majú lepšie pracovné podmienky. Ministerstvo reagovalo tým, že minulý rok vytvorilo pre školských psychológov o 100 pracovných pozícií viac, ako rok predtým.

N.E.P.E.S. v súčasnosti pracuje na zostavení európskej pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie, pretože táto téma je pre školských psychológov v súčasnosti najaktuálnejšia. Plánuje sa vytvorenie pozičného dokumentu európskych školských psychológov pre kongres EFPA, ktorý sa uskutoční v júli 2013 v Štokholme. Boli by sme radi, keby ste sa aj vy podieľali na príprave tohto dokumentu a podporili pracovnú skupinu tak, že uvediete najlepšie príklady z praxe, ako prebieha práca školských psychológov ohľadom inkluzívneho vzdelávania. Adresa, na ktorú môžete poselať správy, je [info@nepes.eu](mailto:info@nepes.eu). Na základe zaslaných príkladov bude zostavená európska brožúrka, a tieto príklady budú publikované aj na našej webstránke. Mohla by som ešte pokračovať, ale teraz už dám slovo ostatným. Ďakujem vám veľmi pekne za pozornosť a zostaňte v kontakte.

Váš tím z N.E.P.E.S.,2012

# **THE TRAINING OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS: INTERNATIONAL PERSPECTIVES**

**Peter Farrell**

**School of Education, University of Manchester, Great Britain**

## **Introduction**

Over the past twenty years the profession of school psychology has become more firmly established throughout the world. This is reflected in recent papers by Cook, Jimerson & Begany, (2010), and Farrell (2010) and in the International Handbook of School Psychology (Jimerson, Oakland & Farrell, 2006). Indeed a study by Jimerson et al, (2008) indicated that the profession of school psychology was practiced in as many as 83 different countries. However these authors also point out that the development of the profession is extremely uneven. In some countries the profession is licensed with accredited training, clear roles and functions, job security and a recognisable career structure. In other countries the profession is still at an early stage with few school psychologists being employed, no recognised training route and an uncertain career structure. But despite some continuing uncertainties about the future of school psychology, overall, recent developments suggest that the profession is undergoing a period of growth and expansion, that children teachers and parents value the support and advice that school psychologist offer and that governments are increasingly recognising that they can pay a vital role in supporting vulnerable young people, their families, schools and communities.

In a review of the chapters in the International Handbook of School Psychology, Farrell, Jimerson and Oakland (2006) suggest that there are a number of key factors that need to be in place within a country in order for the profession of school psychology to become firmly established. One of the most important of these is the presence of active and influential national organisations representing the interests of school psychologists. There are number of important tasks that a professional associations can perform all of which are crucial in helping to define and publicize the distinctive nature of school psychology practice. These include the following: -

- Defining criteria for professional training and accreditation including monitoring standards of training,
- Setting standards for the certification and licensing of school psychologists,
- Promoting links with local and national government,
- Producing high quality professional and academic journals,
- Raising the profile of school psychology work in local authorities, and at central government level.

These and other key tasks are central to the overall mission of professional organizations representing school psychologists in many countries including the UK, USA, Hong Kong, France, Greece and Australia.

A second key factor that is vital to support the profession of school psychology is the presence of recognized and accredited school psychology training programmes (Farrell, et al, op cit). In all countries where the profession is well established, the route to becoming a school psychologist is well known and understood by employers, trainers and school psychologists themselves. Only school psychologists who have successfully completed such programmes can apply to become licensed. Hence the existence of structured and universally recognized training programmes leads to the profession gaining credibly among employers and the general public and provides a vital platform that can lead to its further growth and development.

In the remainder of this paper I will consider current trends in the training of school psychologists in different countries and discuss the emerging role of the International School Psychology Association (ISPA) in developing international standards for training and practice in school psychology and in accrediting school psychology programmes.

### **The current status of school psychology training internationally**

The chapters in the International handbook of School Psychology illustrate the considerable variation that exists within and between different countries in the entry criteria for preparing school psychologists, the length of preparation, the nature and duration of practical work and internship and the final degree required (e.g., bachelors, masters, specialist or doctoral degree).

In terms of entry criteria to the profession, the length of training and final qualification, all countries that employ school psychologists first require applicants to obtain a high school education as a prerequisite to entering a university undergraduate programme. For some countries such students can gain their professional qualification in a four to five year undergraduate programme. The first and second years often focus on general psychology, and the third and fourth years often focus on acquiring applied and generic knowledge and skills important to the professional practice of psychology. A fifth year may be used for an internship. In other countries students are required to have an undergraduate degree (3 or 4 years full time), usually in psychology or where psychology is a significant component. They then can apply to join a graduate-level school psychology programme although acceptance onto such programmes is by no means guaranteed. These graduate programmes are typically at a master's level (normally one to two years of full time study). In the United States, one also can obtain a specialist degree (often two years of full time graduate study plus a one year internship). Doctoral degrees are offered in the UK (36 months), Brazil (48 months) and on some programmes in the United States, where such degrees typically involve a four- to five-year programme that includes three years of coursework a one-year supervised internship.

Following the recommendations of a European Union Task force on training in applied psychology (Lunt, 2002), EFPA – the European Federation of Psychologists' Association – has given National Associations representing school psychologists the power to award the EuroPsy certificate to suitably qualified school psychologists. The European Certificate in Psychology (EuroPsy) was launched in 2010 and shows that the holder has received a high standard of education and training in school psychology and is designed to supplement national standards rather than replace them. According to the British Psychological Society (2012) thirteen national associations across Europe have been approved to grant EuroPsy and there are 10 more in the pipeline.

A basic requirement for school psychologists seeking the EuroPsy certificate is that they have completed a three-year undergraduate degree in psychology followed by a three-year professional training programme that includes a one-year internship.

Some countries or regions of a country require school psychologists to have a background in teaching prior to, or in conjunction with, their training in school psychology. For example, the German state of Bavaria requires school psychologists to receive their training as part of their professional preparation to become a teacher. Thus, students become qualified as a teacher and school psychologist and can fulfill both roles. Other countries, (e.g. Australia, New Zealand, England, South Africa,) have required school psychologists to have prior training and experience as a teacher before entering a graduate school psychology programme. However this requirement has now been dropped in England and Wales and may be dropped in Australia. Most countries do not require training and experience in teaching although most prefer entrants to have some professional experience working with children.

Despite these variations in the route to training as a school psychologist, the academic content of professional preparation programmes in school psychology is similar. Although some differences in emphasis appear, all programmes feature courses on child development, individual differences, disabilities, treatment methods, assessment, research, and statistics. Hence, despite differences in the length and patterns of preparation and the title of the degree, schools psychologists internationally generally have taken similar courses and have had one or more practicum (typically supervised experiences during coursework) or internship (typically a half to full year supervised experience following the completion of coursework). However, school psychology programmes differ in the courses they offer and in the depth of their coverage. These differences are due, in part, to their length, degree of specialization and whether they are at the undergraduate, masters, specialist, or doctoral levels. Undergraduate degrees tend to offer more foundation courses in the academic discipline of psychology, given the belief that these courses are relevant to students seeking all applied psychology specializations (e.g., clinical, community, school, industrial/organizational). Undergraduate students may specialize in their clinical area of interest (e.g., school psychology) during their fourth or fifth year. Programmes designed to link academic and professional preparation with applied practice are more likely to be offered at the master's and specialist levels. Longer programmes typically provide greater depth and more research training.

## **The role of the International School Psychology Association in developing international standards for training and practice in school psychology**

The International School Psychology association (ISPA) was established in 1982 and since then has successfully promoted the spread of school psychology, particularly in countries where the profession was not fully established. This process has been facilitated through a number of its activities. Most notable among these is its annual conference held each year in a different country. This gathering of professionals from around the world has an impact on the development of the profession in the host country as well as providing an important forum for discussion and debate. In addition ISPA has for many years been associated with *School Psychology International*, a highly rated academic and professional journal, and more recently has established a new journal, the *International Journal of school and Educational psychology* which will be launched in 2013. ISPA is also affiliated with the United Nations which, in 2004, granted it special consultative status.

A further key mission for ISPA is to promote high standards in the training and preparation of school psychologists. In pursuit of this mission ISPA has developed a set of standards for school psychology programmes that indicate the achievement levels that all new entrants to the profession should attain in order to work successfully as a school psychologist (ISPA, 2009).

The standards are founded on the assumption that all school psychology programmes should lead to a recognized degree from a university providing an organized, sequential school psychology programme in a department of psychology or educational psychology (or its equivalent), in a school of education or an administrative unit in a professional school or college. The standards do not specify the final degree level qualification that the programme offers (e.g., undergraduate, masters, specialist, doctoral degree).

There following are some of the key programme characteristics that are set out in the standards:

- There should be an integrated, organized sequence of study, that places primary emphasis on applied psychology and provides a strong emphasis on education.
- There should be key staff/faculty who are suitably qualified in school psychology and have primary responsibility for the management, delivery, and periodic review of the programme and for the selection and evaluation of its students.
- There should be an identifiable body of students who have been accepted into the programme, having met appropriate admission guidelines.

The programme of study should include a core curriculum that contains academic content in basic goals of psychology and education, professional content important to the practice of psychology, and information relevant to work in culturally diverse settings.

Professional content should provide preparation, including supervised field experiences in assessment, intervention, consultation, organizational and programme development, supervision, and research. Students should acquire knowledge and experiences working in various settings in which school psychological services may be delivered. Students should acquire knowledge of various assessment and intervention models and methods.

The standards are linked to five core goals of training. At the completion of their programme students are expected to possess knowledge and skills associated with each of these standards. Hence for each standard there is a set of knowledge and performance indicators that provide examples of the work a student should be able to undertake if they were to meet the standard. The five goals and associated standards are presented in Table 1 below and they provide a brief overview of the areas that should be covered on a school psychology training programme and of the range of knowledge and skills that students should possess when they have completed it. See ISPA (2009) for more detailed information, including a complete list of the knowledge and performance indicators linked to the standards.



**Table 1 – ISPA Goals and Standards for professional training in school psychology**

<p><b>Goal 1 – Core Knowledge in Psychology and Education</b></p> <p><u>Standards:</u> Cognition and Learning Social and Emotional Development Individual Differences</p>
<p><b>Goal 2 – Assessment and Intervention of Children with Problems in Learning and/or Social and Emotional Development</b></p> <p><u>Standards:</u> Assessment and intervention with individual children Assessment and intervention with groups of children Assessment and intervention with schools, families and other settings</p>
<p><b>Goal 3 - Professional Practice of School Psychologists</b></p> <p><u>Standards:</u> Role and Functions of school psychologists nationally and internationally Working with children and families in culturally diverse communities Legislation that Impacts on Education Policy and Practice Home-School-Community Collaboration Ethical Issues in Professional Practice Report Writing</p>
<p><b>Goal 4 - Interpersonal Skills</b></p> <p><u>Standards:</u> Self awareness and reflection Skills in interviewing, consultation and counseling Working and collaborating with different professionals, children and parents Time management</p>
<p><b>Goal 5 - Research Methods</b></p> <p><u>Standard:</u> Research and Programme Evaluation</p>

In the last two years ISPA has offered to accredit school psychology programmes. Accreditation is voluntary and intended to evaluate, enhance and publicly recognize quality institutions and programmes in higher education. The process of accreditation encourages self-study, leads to changes, assists programme staff in their effort to establish suitable preparation standards and to acquire additional needed resources, and unites school psychology programmes in a common mission. ISPA considers that accredited programmes that acquire international recognition will be more attractive to students seeking admission and facilitate student and staff exchange, particularly between countries.

The accreditation process involves evaluating the degree to which a programme has developed goals consistent with those of a profession as well as the degree to which a programme's goals have been achieved. Hence, in order for a programme to be accredited by ISPA, its goals and standards should match those that have been set out by the Association. However, when viewed internationally, diversity in programme goals and policies can be expected in light of differences between countries in their histories, cultures, political policies, university structures, professional entry levels, licensure requirements, educational needs and services, legal standards, and other important defining qualities. Thus, accreditation procedures would recognize and anticipate programme differences.

ISPA's involvement in accreditation is still at an early stage. Up to now two programmes have been accredited, a third will be accredited this year and we have received a request from one other to be accredited during 2013. The two programmes that have been accredited have been universally positive about the impact that it has had on improving the quality of their programme, on raising its status both within the institution and among employers of school psychologists. We consider that the ISPA standards set an important benchmark for improving the overall quality of training in school Psychology around the world and for providing a basis whereby programmes can gain international recognition for the achievements of their students.

### **Conclusion**

Developments in the training of school psychologists around the world have reached an important stage. The continuing and welcome expansion of the profession in an increasing number of countries has, in part, been led by the growth in the numbers of professional training programmes. These programmes contribute to a greater understanding about the skills and knowledge that school psychologists should possess and help to set standards for professional practice. The introduction of the EuroPsy certificate has also made an important contribution to regularising professional training in psychology across Europe. Finally ISPA's standards for professional training in school psychology and the accreditation of school psychology programmes offered by the Association provide further impetus for ensuring the growth and quality of professional training throughout the world.

### **References**

- British Psychological Society (2012) EuroPsy: Guaranteeing psychology education and training standards across Europe <http://www.bps.org.uk/news/europsy-guaranteeing-psychology-education-and-training-standards-across-europe> (accessed 20/08/12)
- Cook, C. R., Jimerson, S. R. & Begany, J.C. (2010) A model for predicting the presence of school psychology: An international examination of socio-cultural, socio-political and socioeconomic influences. *School Psychology International*, 31(4), 438-461.
- Farrell, P, Jimerson, S. & Oakland, T. (2006) School Psychology Internationally: A synthesis of Findings. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell, (Eds.) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage
- Farrell, P. (2010) School psychology: learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31 (6) 581-598
- ISPA (2001) The Accreditation of School Psychology Programs. (Available from the author)
- Jimerson, S., Oakland, T. & Farrell, P. (Eds) (2006) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage
- Jimerson, S., Skokut, M., Cardenas, S. Malone, H. & Stewart, K. (2008) Where in the world is school psychology? *School Psychology International*, 29: 131- 144
- Lunt I. (2002). A common framework for the training of psychologists in Europe. *European Psychologist*, 7 (3), 180-191

# VZDELÁVANIE ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV: MEDZINÁRODNÉ PERSPEKTÍVY

Peter Farrell

Pedagogická fakulta, Manchesterská univerzita, Veľká Británia

## Úvod

Za posledných dvadsať rokov si profesia školského psychológa našla svoje stabilné uplatnenie v krajinách celého sveta. O tejto skutočnosti píšú vo svojich najnovších príspevkoch autori Cook, Jimerson a Begany, (2010), a Farrell (2010), a zaoberá sa tým aj Medzinárodná príručka školskej psychológie (Jimerson, Oakland a Farrell, 2006). Podľa štúdie, ktorú napísal Jimerson s kolektívom ďalších autorov (2008), sa profesia školskej psychológie vykonáva až v 83 rôznych krajinách sveta. Autori však poukazujú na skutočnosť, že rozvoj tejto profesie je veľmi nerovnomerný. V niektorých krajinách sa môže vykonávať len po absolvovaní akreditovaného odborného výcviku a školskí psychológovia majú jasne určené svoje úlohy a funkcie, pracovnú istotu a kariérny postup. Sú však krajiny, kde sa táto profesia ešte len začína vyvíjať, školských psychológov je tam málo, neorganizujú sa pre nich žiadne významnejšie odborné výcviky a ich kariérny postup je neistý. Avšak aj napriek niekoľkým pretrvávajúcim pochybnostiam ohľadom budúcnosti školskej psychológie, jej vývoj za posledné obdobie svedčí o tom, že táto profesia sa stále rozvíja a rozširuje, že učitelia a rodičia oceňujú podporu a rady od školských psychológov a vlády jednotlivých štátov si čoraz viac uvedomujú, že školskí psychológovia majú nesmierne dôležitú úlohu v pomoci zraniteľným mladým ľuďom, ich rodinám, školám a komunitám.

V Medzinárodnej príručke školskej psychológie vrámci zhrnutia kapitol autori Farrell, Jimerson a Oakland (2006) uvádzajú, že v krajine musí fungovať niekoľko kľúčových faktorov, aby si v nej profesia školskej psychológie mohla nájsť stabilné uplatnenie. Jedným z najdôležitejších faktorov je prítomnosť aktívnych a vplyvných národných organizácií, ktoré reprezentujú záujmy školských psychológov. Profesionálne asociácie môžu vykonávať rôzne dôležité úlohy, ktoré však majú kľúčový význam pri definovaní a propagovaní rozmanitej praxe školskej psychológie. Ide o nasledovné úlohy:

- Definovanie kritérií pre odborný výcvik a akreditáciu vrátane sledovania úrovne štandardov výcviku,
- Zavedenie noriem pre udeľovanie certifikátov a licencií školským psychológom,
- Rozvíjanie kontaktov s miestnymi a národnými vládami,
- Tvorba vysokokvalitných odborných a akademických periodík,
- Vyzdvihovanie užitočnosti školskej psychológie na obecných úradoch a u vládnych orgánov

Uviedli sme niektoré zo základných a najdôležitejších úloh, ktoré vykonávajú profesionálne organizácie, zastupujúce školských psychológov v mnohých krajinách, ako napr. Veľká Británia, USA, Hong Kong, Francúzsko, Grécko a Austrália.

Druhým kľúčovým faktorom, ktorý je nevyhnutný pre podporu profesie školskej psychológie, sú uznávané a akreditované programy odborného výcviku zo školskej psychológie (Farrell a kol, op cit). V krajinách, kde už má profesia školského psychológa svoju pevnú pozíciu, sú zamestnávateľia, inštruktori aj samotní školskí psychológovia dôkladne oboznámení s procesom, ktorým záujemca musí prejsť, aby sa stal školským psychológom. Žiadosť o vydanie licencie si môžu podať len tí školskí psychológovia, ktorí úspešne absolvovali takéto programy odborného výcviku. Vďaka existencii štrukturovaných a všeobecne uznávaných programov odborného výcviku si profesia školského psychológa získava dôveru u zamestnávateľov a verejnosti a vytvára sa tak pevný základ pre jej ďalšie rozšírenie a vývoj.

V ďalšej časti môjho príspevku sa budem venovať súčasným trendom v odbornom výcviku školských psychológov v rôznych krajinách a porozprávam o novovznikajúcej úlohe pre Medzinárodnú asociáciu školskej psychológie (ISPA) v rozvíjaní medzinárodných štandardov pre odborný výcvik a prax v odbore školská psychológia a ohľadom akreditácie programov školskej psychológie.

## Odborný výcvik školských psychológov a jeho súčasný stav z medzinárodného hľadiska

Ako uvádza Medzinárodná príručka školskej psychológie, v jednotlivých krajinách sa vyskytujú značné rozdiely ohľadom vstupných kritérií pre prípravu školských psychológov, dĺžky ich prípravy, formy

a trvania praxe a stáže a požadovaného akademického titulu dosiahnutého na konci štúdia (napr. bakalársky, magisterský, titul diplomovaného špecialistu alebo doktorský titul).

Pokiaľ ide o vstupné kritériá, ktoré musia byť splnené pre výkon profesie, dĺžku odborného výcviku a záverečnú kvalifikáciu, vo všetkých krajinách musí mať uchádzač o štúdium ukončené stredoškolské vzdelanie, čo je nevyhnutnou podmienkou vysokoškolského štúdia. V niektorých krajinách môžu študenti získať odbornú kvalifikáciu po ukončení 4- až 5- ročného vysokoškolského štúdia. Prvý a druhý ročník štúdia je zvyčajne venovaný všeobecnej psychológii a tretí a štvrtý ročník je zameraný na získanie aplikovaných a generických znalostí a zručností, dôležitých pre odbornú psychologickú prax. V rámci piateho ročníka sa môže uskutočniť stáž. V niektorých krajinách sa od študentov vyžaduje, aby mali absolvovaný nižší stupeň vysokoškolského vzdelania (pregraduálny, napr. bakalársky titul, získaný po ukončení 3 alebo 4 ročníkoch denného štúdia), zvyčajne zo psychológie, alebo z odboru, kde psychológia tvorí hlavnú súčasť študijných osnôv. Po splnení tejto podmienky si môžu podať prihlášku na postgraduálne štúdium školskej psychológie, to však neznamená, že budú automaticky prijatí. Takáto forma postgraduálneho štúdia je zväčša na magisterskej úrovni (magisterský titul) a ide o 1- až 2- ročné denné štúdium. V Spojených štátoch je možné získať titul diplomovaného špecialistu (po absolvovaní postgraduálneho denného štúdia, ktoré trvá zvyčajne 2 roky a nasleduje jeden rok stáže). Doktorský titul je možné získať vo Veľkej Británii (36 mesiacov štúdia), v Brazílii (48 mesiacov štúdia) a v rámci niektorých študijných programov v Spojených štátoch, kde k získaniu doktorského titulu treba absolvovať 4- až 5- ročné štúdium, ktoré zahŕňa 3 roky výučby v kurzoch a jeden rok supervidovanej stáže.

Na základe odporúčaní Pracovnej skupiny Európskej Únie pre odborný výcvik v aplikovanej psychológii (Lunt, 2002), udelila Európska federácia psychologických asociácií (EFPA) národným združeniam zastupujúcim školských psychológov povolenie vydávať EuroPsy certifikáty školským psychológom, ktorí majú adekvátnu kvalifikáciu. Európsky certifikát zo psychológie (EuroPsy), ktorý sa vydáva od roku 2010, potvrdzuje, že jeho držiteľ absolvoval vysokokvalitné štúdium a odborný výcvik zo školskej psychológie, pričom nenahrádza národné štandardy, iba ich dopĺňa.

Základnou požiadavkou, ktorú musia splniť školskí psychológovia, ak majú záujem o EuroPsy certifikát, je ukončenie trojročného nižšieho stupňa vysokoškolského štúdia v odbore psychológia a následné absolvovanie trojročného programu odborného výcviku, ktorý zahŕňa stáž v trvaní jedného roka.

V niektorých krajinách alebo regiónoch sa od školských psychológov vyžaduje, aby mali absolvované štúdium učiteľstva predtým, ako podstúpia odborný výcvik zo školskej psychológie, alebo sa mu venovali zároveň. Napríklad, v nemeckom Bavorsku musia školskí psychológovia absolvovať odborné vzdelávanie z pedagogiky ako súčasť odbornej prípravy, aby sa stali učiteľmi. Študenti teda získajú kvalifikáciu učiteľa aj školského psychológa a môžu sa uplatniť v oboch odboroch. V iných krajinách (napr. v Austrálii, Novom Zélande, Anglicku, Južnej Afrike) musia školskí psychológovia najprv absolvovať odborný výcvik a získať prax ako učelia, až potom môžu začať študovať školskú psychológiu formou postgraduálneho štúdia. Od tejto požiadavky sa v Anglicku a vo Walese už upúšťa, a pravdepodobne sa tak stane aj v Austrálii. Vo väčšine krajín nemusia školskí psychológovia absolvovať odborný výcvik a učiteľskú prax. V mnohých krajinách však preferujú takých uchádzačov o štúdium školskej psychológie, ktorí už majú odborné skúsenosti s prácou s deťmi.

Napriek rozdielom v odbornej príprave, ktoré sme práve uviedli, študijné programy v rámci odboru školskej psychológie sú podobné. Určité rozdiely sa síce vyskytnú, ale všetky kurzy študijných programov sú zamerané na vývoj dieťaťa, individuálne rozdiely u detí, formy vývojových porúch, liečebné metódy, diagnostické hodnotenie, výskum a štatistiky. Aj napriek rozdielnej dĺžke štúdia, odlišným formám prípravy a získaného titulu, školskí psychológovia na celom svete prechádzajú podobnými kurzami a absolvujú jedno alebo viacero praktík (zvyčajne pod dohľadom pedagógov v rámci kurzov), alebo stáží (obyčajne v trvaní pol- až jedného roka pod odborným dohľadom, po splnení zápočtov). Študijné programy odboru školskej psychológie sa však líšia ohľadom ponúkaných kurzov a obsažnosti preberanej problematiky. Tieto rozdiely sú zapríčinené nielen dĺžkou programov, ich špecializovanosťou, ale aj tým, či ide o pregraduálnu, magisterskú úroveň štúdia, úroveň diplomovaného špecialistu alebo doktorskú úroveň štúdia. Študijný program pregraduálnej úrovne je viac zameraný na základné kurzy akademickej disciplíny psychológie, keďže tieto kurzy sú vhodné pre študentov akéhokoľvek z aplikovaných odborov psychológie (napr. klinickej, spoločenskej, školskej, pracovnej / organizačnej). Študenti pregraduálneho štúdia sa môžu vo štvrtom alebo piatom ročníku špecializovať na klinickú oblasť, ktorá ich zaujíma (napr. školská psychológia). Študijné programy, v ktorých sa spája akademická a odborná príprava s aplikovanou praxou, sú k dispozícii v rámci magisterskej úrovne a úrovne diplomovaného špecialistu. Študijné programy rozvrhnuté na dlhšie

časové rozpätie sa venujú danej problematike detailnejšie a zahŕňajú viacej výcvikov zameraných na výskum.

### **Úloha Medzinárodnej asociácie školskej psychológie pri vytváraní medzinárodných štandardov pre odborný výcvik a prax v školskej psychológii**

Medzinárodná asociácia školskej psychológie (ISPA) bola založená v roku 1982 a odvtedy úspešne podporuje rozvoj školskej psychológie, najmä v krajinách, kde táto profesia ešte nemá stabilné uplatnenie. Tento proces sa jej podarilo uskutočňovať prostredníctvom mnohých aktivít, ktorým sa venuje. Najvýznamnejšou z nich je konferencia, ktorá sa koná každý rok vždy v inej krajine. Stretnú sa na nej odborníci z celého sveta, a to má vplyv nielen na rozvoj tejto profesie v hostiteľskej krajine, ale vytvorí sa tak dôležité fórum, kde sa odohrávajú diskusie a debaty.

Okrem toho, táto Medzinárodná asociácia školskej psychológie dlhé roky publikovala uznávané akademické a odborné periodikum Školská psychológia vo svete (School Psychology International), a nedávno vytvorila nové periodikum, Medzinárodný denník pre školskú a edukačnú psychológiu (International Journal of School and Educational Psychology), ktoré začne vychádzať v roku 2013. Medzinárodná asociácia školskej psychológie je tiež pridružená k Organizácii spojených národov, ktorá jej v roku 2004 udelila špeciálny konzultatívny štatút.

Dalšou kľúčovou úlohou pre Medzinárodnú asociáciu školskej psychológie je, aby podporovala stanovenie vysokých štandardov pre odborný výcvik a prípravu školských psychológov. Aby sa podarilo splniť túto úlohu, Asociácia vytvorila súbor štandardov pre študijné programy zo školskej psychológie, ktoré stanovujú, aké úrovne vo výsledkoch vzdelávania by mali všetci noví absolventi tohto odboru dosiahnuť, aby mohli úspešne pracovať ako školskí psychológovia (ISPA, 2009).

Pri tvorbe štandardov sa vychádzalo z predpokladu, že všetky študijné programy zo školskej psychológie by mali byť ukončené získaním uznávaného titulu z univerzity, poskytujúcej systematický študijný program zo školskej psychológie na katedre psychológie alebo edukačnej psychológie (alebo ekvivalentnej katedre), na vzdelávacej inštitúcii alebo na odbornej škole či kolégiu. V štandardoch nie je stanovené, aký finálny stupeň kvalifikácie má absolvent dosiahnuť (napr. pregraduálny-bakalársky, magisterský, titul diplomovaného špecialistu, doktorský titul).

Nižšie uvádzame niektoré z kľúčových charakteristík študijných programov, tak, ako ich vymedzujú štandardy:

- Štúdium by malo prebiehať v integrovanej, organizovanej postupnosti, pričom hlavný dôraz sa musí klásť na aplikovanú psychológiu, ako aj na vzdelávanie.
- Je potrebné zabezpečiť učiteľov s kvalifikáciou zo školskej psychológie, ktorí by mali hlavnú zodpovednosť za manažment, zavedenie a pravidelné revidovanie študijného programu a za výber a hodnotenie študentov.
- Na štúdium by mal byť prijatý dostatočný počet študentov, ktorí splnili podmienky pre prijatie.

Jadro študijného programu by mali tvoriť učebné osnovy obsahujúce teoretickú prípravu, t.j. uvedenie základných cieľov psychológie a vzdelávania, a odbornú prípravu, dôležitú pre psychologickú prax, a informácie potrebné pre prácu v kultúrno rozmanitom prostredí.

Odborná príprava by mala obsahovať prípravu vrátane získania supervidovaných praktických skúseností z hodnotenia, intervencie, konzultácií, organizačného rozvoja a rozvoja študijného programu, supervízie a výskumu. Študenti by mali získať poznatky a skúsenosti prácou v rôznom prostredí, kde sa môžu poskytovať psychologické služby. Mali by tiež získať znalosti ohľadom rozličných hodnotiacich a intervenčných modeloch a metódach.

Uvedené štandardy sú spojené s piatimi hlavnými cieľmi odborného výcviku. Keď študenti ukončia štúdium, očakáva sa od nich, že ovládajú znalosti a zručnosti, ktoré sú obsiahnuté v každom z týchto štandardov. Pre každý štandard je zostavený súbor vedomostí a ukazovateľov výkonu s príkladmi, akú prácu by mal byť študent schopný vykonať, aby spĺňal daný štandard. V Tabuľke č.1 je uvedených päť cieľov odborného výcviku spolu s príslušnými štandardmi. Ide o stručný prehľad okruhov, ktoré by mal obsahovať program odborného výcviku zo školskej psychológie a rozsah vedomostí a zručností, ktoré by mali študenti po absolvovaní programu ovládať. Podrobnejšie informácie, vrátane kompletného zoznamu vedomostí a ukazovateľov výkonu vrámci štandardov uvádza Medzinárodná asociácia školskej psychológie (ISPA, 2009).

**Tabuľka č. 1 – Ciele a štandardy pre odborný výcvik zo školskej psychológie, stanovené Medzinárodnou asociáciou školskej psychológie (ISPA)**

<p><b>1. Cieľ – Základné znalosti zo psychológie a vzdelávania</b></p> <p><u>Štandardy:</u> Poznávanie a učenie sa Sociálny a emocionálny vývoj Individuálne rozdiely</p>
<p><b>2. Cieľ – Hodnotenie a intervencia detí, ktoré majú problémy s učením a/alebo oneskorený sociálny a emocionálny vývoj</b></p> <p><u>Štandardy:</u> Hodnotenie a intervencia s deťmi individuálnou formou Hodnotenie a intervencia so skupinami detí Hodnotenie a intervencia v školách, rodinách a v inom prostredí</p>
<p><b>3. Cieľ – Profesionálna prax školských psychológov</b></p> <p><u>Štandardy:</u> Úloha a funkcie školských psychológov z národného a medzinárodného hľadiska Práca s deťmi a rodinami v kultúrne rozmanitých komunitách Legislatíva týkajúca sa politiky vzdelávania a praxe Spolupráca medzi rodinou, školou a komunitou Etické otázky v profesionálnej praxi Tvorba reportov</p>
<p><b>4. Cieľ – Interpersonálne zručnosti</b></p> <p><u>Štandardy:</u> Sebauvedomenie a reflexia Zručnosti potrebné pre vedenie rozhovoru, konzultácií a poradenstva Práca a spolupráca s rôznymi odborníkmi, deťmi a rodičmi Časový manažment</p>
<p><b>5. Cieľ – Výskumné metódy</b></p> <p><u>Štandard:</u> Výskum a hodnotenie programu</p>

Počas uplynulých dvoch rokov Medzinárodná asociácia školskej psychológie ponúkla poskytnutie akreditácie študijných programov školskej psychológie. Akreditácia je dobrovoľná a jej účelom je ohodnotenie, zlepšenie a verejné uznanie kvalitných inštitúcií poskytujúcich vysokoškolské vzdelávanie a ich študijných programov. Proces akreditácie podporuje samoštúdium, vedie k rôznym zmenám, slúži ako pomôcka pre učiteľov študijného programu pri tvorbe a zavádzaní vhodných štandardov prípravy a získavaní ďalších potrebných zdrojov, a spája študijné programy školskej psychológie v spoločnom poslaní. Medzinárodná asociácia sa domnieva, že akreditované programy, ktoré si získajú medzinárodné uznanie, budú pre uchádzačov o štúdium atraktívnejšie a umožnia uskutočňovať študentské výmeny a výmeny zamestnancov, najmä medzi rôznymi krajinami.

Pri procese akreditácie sa hodnotí, či titul, pre získanie ktorého sú zostavené ciele programu, je v súlade s potrebami profesie, a tiež to, na akej úrovni boli ciele programu dosiahnuté. Aby Medzinárodná asociácia určitý študijný program akreditovala, jeho ciele a štandardy by mali byť v súlade s tými, ktoré táto Asociácia stanovila. Avšak z medzinárodného hľadiska môžeme očakávať rôznorodosť vrámci cieľov študijných programov a plánov, ak vezmeme do úvahy rozdiely medzi krajinami, čo sa týka histórie, kultúry, politiky, štruktúry univerzít, dosiahnutej úrovne vzdelania u absolventov, potrebnej pre výkon profesie, licenčných podmienok, vzdelávacích potrieb a služieb, právnych štandardov, a ďalších dôležitých kritérií. Pri akreditačnom procese sa však očakávajú rozdiely v študijných programoch a budú uznané.

Zaangažovanie Medzinárodnej asociácie do akreditácie je ešte len v začiatkovej fáze. Doteraz boli akreditované dva študijné programy, akreditácia tretieho programu sa uskutoční tento rok a dostali sme žiadosť o akreditovanie ďalšieho v roku 2013. Ohľadom dvoch už akreditovaných programov sa pozitívny vplyv akreditácie prejavil na zvýšení ich kvality a status týchto programov stúpol nielen vrámci danej vzdelávacej inštitúcie, ale aj u zamestnávateľov školských psychológov. Nazdávame sa, že štandardy, ktoré stanovila Medzinárodná asociácia, nastavujú dôležitú latku pre zlepšenie celkovej kvality odborných výcvikov zo školskej psychológie na celom svete a predstavujú základ, vďaka ktorému môžu programy získať medzinárodné uznanie kvôli úspechom svojich študentov.

## **Záver**

Rozvoj v oblasti odborného výcviku školských psychológov na celom svete dosiahol vysoké štádium. Stále pribúda počet krajín, kde sa rozvíja táto profesia, a tento rozvoj je z časti zapríčinený nárastom v počte programov odborného výcviku. Pomocou týchto programov je možné lepšie pochopiť, aké zručnosti a znalosti by mal mať školský psychológ, a stanoviť štandardy pre výkon odbornej praxe. Aj zavedenie EuroPsy certifikátu prispelo významnou mierou k štandardizovaniu odborného výcviku zo psychológie v európskych krajinách. A v konečnom dôsledku, štandardy pre odborný výcvik zo školskej psychológie, ktoré stanovila Medzinárodná asociácia školskej psychológie (ISPA) a akreditácia programov školskej psychológie, na ktorú sa táto Asociácia podujala, sú ďalším impulzom na zabezpečenie zvyšujúceho sa počtu a kvality odborných výcvikov po celom svete.

## **Literatúra**

- British Psychological Society (2012) EuroPsy: Guaranteeing psychology education and training standards across Europe <http://www.bps.org.uk/news/europsy-guaranteeing-psychology-education-and-training-standards-across-europe> (accessed 20/08/12)
- Cook, C. R., Jimerson, S. R. & Begany, J.C. (2010) A model for predicting the presence of school psychology: An international examination of socio-cultural, socio-political and socioeconomic influences. *School Psychology International*, 31(4), 438-461.
- Farrell, P, Jimerson, S. & Oakland, T. (2006) School Psychology Internationally: A synthesis of Findings. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell, (Eds.) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage
- Farrell, P. (2010) School psychology: learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31 (6) 581-598
- ISPA (2001) The Accreditation of School Psychology Programs. (Available from the author)
- Jimerson, S., Oakland, T. & Farrell, P. (Eds) (2006) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage
- Jimerson, S., Skokut, M., Cardenas, S. Malone, H. & Stewart, K. (2008) Where in the world is school psychology? *School Psychology International*, 29: 131- 144
- Lunt I. (2002). A common framework for the training of psychologists in Europe. *European Psychologist*, 7 (3), 180-191

# CURRENT STATUS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN EUROPE AND ITS INFLUENCE IN SPAIN

Leopold Carreras-Truñó  
Spain

Psychologist

Spanish Delegate of ISPA (International School Psychologists Association)

Ex Spanish Delegate of NEPES (Network of European Psychologists in the Educational System)

Adviser (Counselor) of the Area of Educational Psychology of the

General Council of Colleges (Associations) of Psychologists of Spain (CGCOP)

Member of the Board of Education Section of the COPC (Official Association of Psychologists of Catalonia)

Member of the Social Council of the COPC

Spanish Delegate of the World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)

Founder Member of the Iberoamerican Federation of the World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT)

## INTRODUCTION

Given the widespread confusion we observe that there is about who supports educational psychologists and from what point of view it does, I have considered necessary to conduct a brief introduction and clarification on various major associations currently working in this field nationally and internationally, in order to try to clarify a little the existing landscape.

First of all, we have the **International School Psychology Association (ISPA)**. As the name suggests, this association includes school psychologists around the world, which, above all, are partners involved individually, but they also accept into its ranks associations wishing to be part of it. The term **school psychologist** generally is used to refer to «those trained professionals in psychology and education that are recognized as specialists in providing psychological services to children and youth in the context of schools, families and other environments that may affect growth and development».

While still using the term school psychologist, ISPA Policy and virtually all partners agree that it is much more accurate and precise to use **educational psychologist**, for its scope –as we can see from the definition used– is not carried out only in schools, but they still use the old term because in America there is a difference between the work and the formation of an educational psychologist and a school psychologist. Although the terms "educational psychology" and "school psychology" are often used synonymously, theorists and researchers in North America prefer to be identified as educational psychologists, whereas practitioners specifically performing their work in schools or school-related tasks are there identified as school psychologists. Although ISPA is an international organization, it was founded in the United States. Hence, to avoid problems that would introduce a change in the name of a historic partnership like this, because it has been running since the early seventies, it has been decided to continue with this term. Currently, the General Council of Colleges (Associations) of Psychologists of Spain (CGCOP) has become a member of ISPA.

Second, there is the **National Association of School Psychologists (NASP)**, in which its members are solely individuals (psychologists), and they do not accept associations. Although its scope is only for North America (USA & Canada), I thought that it was necessary to include it in this summary because of the enormous influence that it has over other international associations. For the NASP, **school psychologists** are «those that help children and youth succeed academically, socially, behavioral and emotional. They collaborate with educators, parents and other professionals to create safe, healthy and supportive learning environments, which strengthen connections between home, school and the community for all students. School psychologists are highly trained professionals in both psychology and education, and have had to complete at least a specialty program (at least sixty semester hours of a master or a postgraduate program) that includes a supervised practicum of a one year minimum. This training emphasizes preparation in mental health and educational interventions,



child development, learning, behavior, motivation, curriculum and instruction, assessment, consultation, collaboration, education laws and systems». As we can see, this definition encompasses and extends slightly the one offered by ISPA, in the sense that specifies the training that should be done by the school psychologist. And, of course, since its scope is America, they also keep the term "school psychologist" for the same reasons that ISPA.

### **SITUATION IN EUROPE**

In Europe, we have **EFPA, the European Federation of Psychologists' Associations**, within which there is a Task Force called **NEPES (Network of European Psychologists in the Educational System)**, that since the summer of 2011 has become a Standing Committee of EFPA. EFPA, unlike the NASP, within it only supports national psychological associations, what means that they don't accept individual members. In Spain, who performs this function is the General Council of Colleges (Associations) of Psychologists of Spain (CGCOP). For EFPA, the **psychologist in the educational system** is a «professional psychologist with a degree in psychology, a master in educational psychology and experience in the field of education (EFPA, 2001)». Subsequently, NEPES added that «psychologists in the educational system have a key position as a bridge between the mental health sector, the education sector and the social sector» (NEPES, 2010).

The main services offered from NEPES are, first, to present the whole broad field of knowledge of educational psychology, the basis of this, and all the experiences, studies, etc., at a European level, so that it is available to any interested person; secondly, NEPES seeks to clarify and strengthen the role of the educational psychologist in Europe and their differentiation in relation to other professionals working in the same area (pedagogues, psychologists, etc.); third, NEPES promote professional exchange between European educational psychologists; fourth, NEPES promote the use of psychology as a means of improving the welfare of all those whom these psychologists offer their services; fifth, promote the rights of children, and finally, increase contacts with politicians and relevant organizations to both regional and European level.

Consequently, NEPES is the representing association for us who are dedicated to educational psychology in Europe. However, we must remember that in the CGCOP (General Council of Colleges of Psychologists of Spain) there is also the Area of Educational Psychology, that very soon will become the Division of Educational Psychology, as their statutes are already approved by the Board of Direction, and this is the association that will ensure the future of our profession in Spain. Similarly, many of the Psychological Associations (we call them «Colleges») that exist in Spain have in their structure a Section of Educational Psychology, which is precisely the entity to which we have to head first to resolve any questions that we may have as educational psychologists.

As we have seen, the definitions being used today worldwide differ little between them, being complementary to each other. In all of them it is highlighted the need for specific training and we will see how now, in Spain, there is also a widespread view in the same direction.

### **SITUATION IN SPAIN**

If there is a date that those of us that work in the field of educational psychology should remember, is January 31, 2009. That day, and under the **First National Meeting of Professionals of the Educational Psychology**, organized by the Department of Educational Psychology of the General Council of Colleges of Psychologists (CGCOP), and held in the newly released COPC headquarters (Official College of Psychologists of Catalonia), we laid the groundwork for the future of our profession on four major areas: basic training, work inside institutes and schools, lifelong learning programs and post-graduate formation (masters).

At that meeting we defined the **educational psychologist** as a «professional of the psychology whose work is the reflection and intervention on human behavior in educational settings, by developing the capacities of individuals, groups and institutions. It is understood the term **education** in the broadest sense (formal and informal), so it is recommended to stop using the term school psychology to refer to educational psychology, as the former refers only to educational psychology in school settings».

We analyzed why there was (in 2009) a progressive deterioration of the image of the educational psychologist, primarily within the school, and the answer given was focused on three main reasons:

1. the boom of the psychopedagogy in the academic field and the psychopedagogues, with a limited psychological training;
2. misidentification between educational psychologist and counselor, and
3. the impairment in the exercise of his profession, especially, I might add, due to the fact that, even though the psychologist is a socially respected figure and highly demanded, with a profile and a recognized professional skills, different education authorities have been diluting this figure, equating our professional qualifications with professionals of other fields clearly distinct from the educational psychologist, and forcing us to work many times more as a teacher of any subject (maths, english, etc.) than as psychologists, with our roles and professional profile clearly defined.

### **Profile clearly defined?**

It might seem that it is not as clear as we would like the profile that should have an educational psychologist. Even over the past fifteen years there have been various «Conferences about the role, profile and tasks of the “professor” of psychology and pedagogy on secondary education» in Barcelona to discuss precisely this issue. But this dilemma has been given not only in Spain, but also in Europe, as the employment situation of educational psychologists was (and is) being questioned –in the sense of re-profiled– in throughout the European Community. Countries like Sweden, Germany, Denmark, Slovakia, Czech Republic, Lithuania, France, Malta, Luxembourg and the UK, among others, have already overtaken us (I mean, in Spain) in terms of creating new education laws with specific skills and needs to be addressed by the psychologist in the school system, among other factors, thanks to the pressing of NEPES (EFPA) in some of those countries, while in Spain has yet to emerge a law that clearly demarcates this profile, despite all the changes that have recently undergone education laws.

On the other hand, it is true that, little by little, it seems that something is moving, for the month of March, 2010, the General Council of Colleges of Psychologists (CGCOP) along with the Conference of Deans of Spanish Universities of Psychology (CDPUE), produced a **Report on educational psychology in the Spanish educational system** to present to the Ministry of Education in order to be added to the «Social and political Pact for the education». This report analyzes the needs of the educational system and the current status of the educational psychology in the system, in order to properly define the role and functions of the educational psychologist.

Subsequently, in September 2010, we reached an «**Agreement of insertion of educational psychologists in non-university education**», which is an agreement to defend the professional qualifications and parliamentary initiatives in improving educational quality, done by some of the leading representatives from education, such as the Federation of Managers of Public Schools (FEDADI), the Spanish Confederation of Associations of Parents of Students (APEC), the National Catholic Confederation of Parents (CONCAPA), the General Council of Colleges of Psychologists of Spain (CGCOP) and the Conference of Deans of Spanish Universities of Psychology (CDPUE), who publicly revealed that there were some felt and expressed needs within the Spanish schools that requires, for proper solution, the exercise of professionals specially trained, being one of these professionals the educational psychologist: with a degree (or graduate) in psychology and a specific master's degree in educational psychology (aspect that will have to be achieved in the near future, we hope).

In May 2011, there was a non-legislative proposal in urging the Government to the inclusion of the educational psychologist in the organization of schools. However, this proposal was rejected by a few votes of difference, because almost all the political parties, except the majority party of the government in that time, agreed with it, so our «struggle» in achieving this important –vital– goal for our subsistence in adequate conditions of our job as educational psychologists must continue. In fact, the current Area of Educational Psychology of Spain has provided several meetings to explore and determine how to continue to promote our lawful objectives.

Well, all these laws of different countries are clustered around certain basic aspects, foremost among them the educational psychologist considered as a key professional within the educational systems of each country in order to achieve an improvement in the quality of such systems. To achieve this goal, each country has developed its own models on the profile that must have these psychologists, although it should be mentioned that, in general, these profiles coincide in most countries –and also those proposed by the CGCOP and the CDPUE–, being the basic objectives that an educational psychologist must have the following:

- Improve the quality of student learning, in preschool as well as in primary and secondary.
- Diagnose and intervene before any type of disorder (emotional, behavioral, personality, etc.) that may affect a student in his health or learning process.
- Prevent, detect and assess any problems related to education that are likely to be enhanced by psychological intervention, personal and group or institutional.
- Contribute to the inclusion of pupils with some degree of disability.
- Participate in career guidance for secondary students.
- Participate in the organization and operation of the aspects of school life related to educational projects.
- Advice to parents, teachers, students and school staff and community.
- Research related to education issues.
- Mediate in school conflicts (personal, group or institutional).
- Crisis Intervention.

As outlined below, these aspects are very similar to those outlined in the **Report on educational psychology in the Spanish educational system**, indicating that the educational psychologist should conduct, as fundamental aspects in the education system, the tasks of detection, assessment, diagnosis, counseling and intervention with both students and families, teachers and institutions. And it continues saying that «The educational psychologist should be able to perform, without prejudice to those carried out by other professionals, those features:

- a) Advice to individuals, groups and institutions from their expertise in psychology.
- b) Mediation between contexts, institutions, groups and individuals to facilitate agreements.
- c) Orientation of the person throughout their life cycle in psychological, behavioral and professional aspects.
- d) Intervention in different contexts: school, family, community, etc.
- e) Data collection, analysis and assessment of the relevant information on the various elements involved in the teaching/learning.
- f) Evaluation and psychological diagnosis, reporting, and guidance or intervention proposals.
- g) Prevention and early detection of mental health problems, refer and monitoring.
- h) Mediation for the circumstances that generate contextual problems, and to equip people with the right skills so that they can successfully tackle problematic situations.
- i) Intervention from a systemic or global approach from which the subject is addressed in relation to his socio-family and school context.
- j) Participation in the process of integral development and promotion of the potential of each person.
- k) Design, planning and selection of techniques and resources for intervention and research.
- l) Respond to the demands of institutions and educational authorities on reports and opinions, especially those relating to pupils with special educational needs.
- m) Collaboration, within his specialist knowledge, in organizational interventions aimed at assessing and improving the quality of education.

Subsequently, the report delves further, stating that «in a more specific field», the educational psychologist is able to:

1. Make the subject's psychological evaluation, using instruments and specific psychological techniques, and the development of corresponding psychological report.
2. Make early detection and diagnosis of developmental disorders.
3. Diagnose:
  - Mental disabilities: mental retardation and developmental delay.
  - High Intellectual Abilities (giftedness, talents...).
  - Disorders of behavior and emotions.
  - Specific learning disorders.
4. Make a psychological intervention to those students with sensory and motor disabilities who require it.
5. Perform a psychological intervention with students or with groups in conflict situations: school violence, bullying, aggressive behavior, etc.
6. Advise teachers to group management: conflict resolution, improving social skills, bullying, etc.
7. Advising teachers, families and students on problems and psychological processes that affect learning: sleep disorders, eating disorders, sphincter control and other behavioral disorders.
8. Advise families, teachers and students who have been exposed to traumatic events, such as bereavement, physical abuse, sexual abuse, terrorism, disasters, etc., with further intervention and/or referral.

The necessary adjustment of these competences to educational settings recommend that the professionals that work with it, develop basic training in psychology and overcome, as well, the specialized training necessary to ensure the adequacy of their knowledge and their practice.»

Given this, it is clear that for the exercise of these functions it is necessary a psychology degree and an additional training gained through a specialized postgraduate master in educational psychology, a master that empowers the capabilities and competencies outlined, so we cannot allow that things keep happening as today, that anyone with the secondary master –that means, in Spain, that anyone with a degree of any university career (either a lawyer, or an economist, or a philologist, or a mathematic, etc.) can have access to this master–, can work as counselor and conduct, therefore, the role of an educational psychologist.

It is also important to acknowledge that over the years 2008-2010 has been carried out a project on the topic of lifelong learning education for school psychologists and to lay the foundation for what should be the psychologist's professional profile of education in European countries, and to improve the quality of education/continuing education that must receive these psychologists, all of which form the basis of the **ESPIL project** (European School Psychologists Improve Lifelong Learning), sponsored by the European Union and conducted by NEPES (Network of European Psychologists in the Educational System) under the shelter of EFPA, the European Federation of Psychologists' Associations. This project has been done by psychologists' expert in educational psychology of 22 European countries, which already indicates the importance that is being given today to our profession. And it is worth to comment that we can confirm that all the data we have so far lead us to conclude that across Europe there are efforts in exactly the same direction as the proposals outlined in this report, if they have not been carried out by now, as it has happened in the countries named before.

The Resolution 2004 of the Council of the EU about «Strengthening policies, systems and practices for lifelong guidance in Europe» places orientation as a priority level as a key strategic component for the implementation of lifelong learning strategies (LLL or Lifelong Learning) at regional and national levels. Psychologists in the Education System (PES) work throughout the life cycle of learning and also provide guidance and counseling, education and training of teachers. So EFPA founded, in 2007, the European Network of Psychologists in the Educational System (NEPES, with 22 European National Psychology Associations members) to support lifelong learning policies across the EU to improve the organization of the PES.

EFPA has developed since 2001 the European Certificate in Psychology (**EuroPsy**), funded by the EU as a reference to EU quality education for psychologists, which is currently used in several EU Member States. So, EFPA wanted that through the ESPIL project:

- NEPES awareness from the impact of the evolution of EU policies in education/training during the last decade.
- Encourage its member associations to study the consequences of these policies on education, training and provision of educational psychologists, including job profiles, skills and qualifications in the new paradigm of lifelong learning.
- The joint development of policy recommendations based on the results of the discussion on two important areas in lifelong learning:
  1. Improving the quality of education/training of PES.
  2. Improving the quality of service delivery in permanent training. It is included the point of view of the stakeholders interested in education in this process.

This project aims to prepare PES National Associations to play a proactive role in implementing the recommendations of the EU's education and training nationwide. The project has resulted in a report on the current state of psychology in the educational system in Europe, including a statement of EFPA's position on reforms in education, training, professional profile, and the provision services of the educational psychologists. The content of this document is also based on the presentations and the results of two ESPIL conferences, the first in January 2010 in Brussels and the second in July 2010 in Dublin.

Therefore, for all this to take place in a regulated way in Spain, it is necessary –as the CGCOP and the CDPUE perfectly exposed– that the Ministry of Education takes action on this matter and that the «Social and political Pact for the education» generates a normative development, by any standards deemed appropriate.

I therefore urge from my position as adviser of the Educational Psychology Area of the CGCOP and as a representative in Spain of ISPA and ex-delegate of NEPES, to put pressure even higher than we are doing now for, once and for all, recognize and respected legally –because individually I think that nobody has any doubt about the work that psychologists are doing in schools– our profession and let us work with full guarantees and in a dignified way. The rest of the Western world is working on it. For our part, associations of parents and heads of schools, such as the Conference of Deans of Faculties of Psychology, associations of educational psychologists and the General Council of Colleges (Associations) of Psychologists of Spain –that is, most social agents involved in our profession– have already spoken in favor of this need for legal recognition. The question then is clear: when will the politicians reflect the social clamor and will also work in this direction?

As J. F. Kennedy said:

*„There is only one thing in the long run more expensive than education: no education.“*

## REFERENCES

- Conclusiones del Encuentro Nacional de Profesionales de Psicología de la Educación. Barcelona, 30 y 31 de enero de 2009: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2254](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2254)
- [www.nepes.eu](http://www.nepes.eu):
  - EFPA Task Force, Psychologists in the Educational System, Report 2001: <http://www.nepes.eu/?q=node/18>
  - <http://www.nepes.eu/files/DRAFT%20JULY%202010%20EFPA%20POLICY%20PA PER.pdf>
- Carreras, L. (2010). Conclusiones del Network of Psychologists in the Educational System (NEPES), grupo de trabajo de la Red de psicólogos educativos de la European Federation of Psychologists' Associations (EFPA). Bratislava, 4 y 5 de diciembre de 2009. Infocop, 19/01/2010: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2721](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2721)
- León, J.A. (2011). El psicólogo educativo en Europa. Revista de Psicología Educativa, 17, 1, 65-83.
- Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación. Ministerio de Educación.
- <http://www.copbizkaia.org/castellano/uploads/Informe%20Psicologia%20educativa%20en%20el%20Sistema%20Educativo%20Espa%F1ol%2015-03-10.pdf>

## RECOMMENDED BIBLIOGRAPHY

- Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006:

Real Decreto 1834/2008 por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

- Borrador del Estatuto del funcionario docente no universitario (2007): «Propuesta de enmiendas relativas a la especialidad de orientación educativa y a los servicios de apoyo educativo»:  
[http://www.csi-csif.es/ense/modules/2007/20071005\\_mec\\_borrador\\_de\\_estatuto\\_del\\_funcionario\\_docente\\_no\\_universitario.pdf](http://www.csi-csif.es/ense/modules/2007/20071005_mec_borrador_de_estatuto_del_funcionario_docente_no_universitario.pdf)
- Informe «Panorama de la Educación». OCDE, 2009:  
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90>
- Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo español. Consejo Escolar del Estado, Julio 2009:  
<http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe-2009-2010-2.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db>
- Informe de la Fundación Instituto Empresa: La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Febrero 2009: <http://www.asp-research.com/pdf/documento%20completo%20final%20docentes.pdf>
- Estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey). Julio, 2009:  
<http://www.oecd.org/edu/talis>
- Proyecto de formación del profesorado en competencias y habilidades "Golden5" dirigido a la mejora del Clima Escolar. <http://www.golden5.org>
- Situación del Sistema Educativo en España y el papel de la Psicología. VII Desayuno de INFOCOP. Madrid, 27 de octubre de 2009.  
[http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2616](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2616)

## SÚČASNÝ STAV EDUKAČNEJ PSYCHOLÓGIE V EURÓPE A JEJ VPLYV V ŠPANIELSKU

Leopold Carreras-Truñó  
Španielsko

Psychológ

Španielsky delegát z Medzinárodnej Asociácie Školských Psychológov (ISPA)

Bývalý španielsky delegát zo Siete Európskych Psychológov v Edukačnom Systéme (NEPES)

Poradca (Konzultant) pre Oblasť Edukačnej Psychológie Generálnej Rady Kolégií (Asociácií) španielskych psychológov (CGCOP)

Člen Rady pre vzdelávanie, vrámci Oficiálnej Asociácie Psychológov z Katalánska (COPC)

Člen Sociálnej Rady Oficiálnej Asociácie Psychológov z Katalánska (COPC)

Španielsky delegát Svetovej rady pre nadané a talentované deti (WCGTC)

Zakladajúci člen Iberoamerického združenia Svetovej rady pre nadané a talentované deti (FICOMUNDYT)

### ÚVOD

Vzhľadom na rozšírený zmätok, ktorý panuje ohľadom otázky, kto a akým spôsobom podporuje edukačných psychológov, som považoval za potrebné vypracovať krátky úvod k tejto problematike a predstaviť rôzne významné asociácie, ktoré v súčasnosti pracujú v tejto oblasti z národného a medzinárodného hľadiska, aby som danú situáciu trochu objasnil.

V prvom rade musím spomenúť **Medzinárodnú asociáciu školských psychológov (ISPA)**. Ako vyplýva z názvu, táto Asociácia združuje školských psychológov z celého sveta, pričom ide predovšetkým o individuálnych psychológov, avšak jej členmi sa môžu stať aj asociácie. Termín **školský psychológ** sa vo všeobecnosti používa na označenie «tých kvalifikovaných odborníkov zo psychológie a vzdelávania, ktorí sú uznávaní ako špecialisti pre poskytovanie psychologických služieb deťom a mládeži na školách, v rodinách a v inom prostredí, ktoré môže mať vplyv na ich rast a vývoj».

Hoci Medzinárodná asociácia školských psychológov a prakticky všetky jej partnerské organizácie a členovia stále používajú termín školský psychológ, súhlasia, že oveľa výstižnejší a presnejší je z hľadiska významového rozsahu termín **edukačný psychológ**, pretože, ako je zrejmé z uvedenej definície, títo odborníci nevykonávajú svoju profesiu len na školách. V praxi sa však stále používa starý termín, pretože v Amerike je rozdiel medzi pracovnou činnosťou a vzdelávaním edukačného a školského psychológa. Hoci termíny "edukačná psychológia" a "školská psychológia" sa často používajú synonymicky, teoretici a výskumníci v Severnej Amerike chcú byť nazývaní ako edukační psychológovia, pričom praktici profesie, vykonávajúci svoju prácu iba na školách, alebo ktorých pracovné úlohy úzko súvisia so školou, sa v Amerike označujú za školských psychológov. ISPA je síce medzinárodnou organizáciou, ale vznikla v Spojených Štátoch. Aby sa predišlo problémom, ktoré by spôsobila zmena v názve tejto historicky významnej asociácie, ktorá začala svoju činnosť začiatkom 70tych rokov, rozhodlo sa o ponechaní termínu „školský psychológ“. Jej najnovším členom sa nedávno stala Generálna rada kolégií (asociácií) španielskych psychológov (CGCOP).

Ako druhú môžeme uviesť **Národnú spoločnosť školských psychológov (NASP)**, ktorej členmi sú výlučne jednotlivci (psychológovia), asociácie sa neprijímajú. Hoci táto Asociácia pôsobí len vrámci Severnej Ameriky (USA a Kanada), považoval som za potrebné zahrnúť ju do tohto prehľadu, pretože má obrovský vplyv na iné medzinárodné asociácie. Z pohľadu Národnej spoločnosti školských psychológov sú **školskí psychológovia** tí, ktorí «pomáhajú deťom a mladým ľuďom, aby mali dobré školské výsledky a aby prospievali zo sociálneho, behaviorálneho a emocionálneho hľadiska. Spolupracujú s pedagógmi, rodičmi a inými odborníkmi za účelom vytvorenia bezpečného, zdravého a príjemného školského prostredia, a ktoré u všetkých študentov upevňuje vzťahy medzi domovom, školou a rodinou. Školskí psychológovia sú vysokokvalifikovaní odborníci v oblasti psychológie a vzdelávania a musia mať ukončený minimálne špecializačný študijný program (aspoň 60 hodín

semestrálnej výučby vrámci magisterského alebo postgraduálneho štúdia), ktorý zahŕňa supervidovanú prax v trvaní minimálne 1 rok. Toto odborné školenie kladie dôraz na prípravu ohľadom duševného zdravia a vzdelávacích intervencií, rozvoja dieťaťa, učenia, správania sa, motivácie, didaktiky, konzultácií, spolupráce, školských zákonov a systémov». Ako vidíme, táto definícia zahŕňa a mierne rozširuje definíciu stanovenú Medzinárodnou asociáciou (ISPA), tým, že bližšie špecifikuje odborné školenie, ktoré by mal školský psychológ absolvovať. A pretože Národná spoločnosť školských psychológov (NASP) pôsobí v Amerike, tiež sa rozhodla, z rovnakých dôvodov ako Medzinárodná asociácia (ISPA), naďalej používať termín "školský psychológ".

## SITUÁCIA V EURÓPE

V Európe máme **Európsku federáciu psychologických asociácií (EFPA)**, vrámci ktorej pôsobí Pracovná skupina nazvaná **Sieť európskych psychológov v edukačnom systéme (NEPES)**, ktorá sa v lete roku 2011 stala Stálym výborom Európskej federácie EFPA. Na rozdiel od Národnej spoločnosti školských psychológov (NASP), Európska federácia EFPA podporuje len národné psychologické asociácie, jej členmi sa teda nemôžu stať jednotlivci. V Španielsku túto funkciu vykonáva Generálna rada kolégií (asociácií) španielskych psychológov (CGCOP). Európska federácia psychologických asociácií (EFPA) definuje **psychológa vo vzdelávacom systéme** ako «profesionálneho psychológa s kvalifikáciou zo psychológie, ktorý je magistrom v odbore edukačná psychológia a má prax v oblasti vzdelávania (EFPA, 2001)». NEPES následne doplnila, že «psychológovia v inštitucionálnom systéme vzdelávania majú kľúčovú pozíciu ako spojivo medzi oblasťou duševného zdravia, sektorom vzdelávania a sociálnym sektorom» (NEPES, 2010).

Hlavné činnosti, ktorými sa NEPES zaoberá, je, po prvé, prezentovať široké spektrum poznatkov edukačnej psychológie, jej základ, a všetky skúsenosti, štúdie atď. na európskej úrovni, aby boli k dispozícii pre všetkých záujemcov; po druhé, NEPES sa snaží objasniť a posilniť funkciu edukačných psychológov v Európe a odlíšiť ich od iných odborníkov, pracujúcich v tej istej oblasti (pedagógovia, psychológovia atď.); po tretie, NEPES podporuje výmeny medzi európskymi edukačnými psychológmi; po štvrté, NEPES podporuje využitie psychológie ako prostriedku na zlepšenie prosperity všetkých, ktorým psychológovia ponúkajú svoje služby; po piate, NEPES podporuje práva detí, a poslednou činnosťou je zintenzívnenie kontaktov s politikmi a príslušnými organizáciami na regionálnej a európskej úrovni.

Okrem uvedeného, NEPES reprezentuje asociácie, ktoré sa zaoberajú edukačnou psychológiou v Európe. Musíme však mať na pamäti, že aj vrámci Generálnej rady kolégií (asociácií) španielskych psychológov (CGCOP) je vytvorená Oblasť edukačnej psychológie, ktorá sa už čoskoro stane Divíziou edukačnej psychológie, nakoľko jej štatút už schválila Rada vedenia, a táto asociácia zabezpečí budúcnosť našej profesie v Španielsku. A podobne, mnohé Psychologické asociácie (nazývame ich «Kolégiá»), ktoré pôsobia v Španielsku, majú vo svojej štruktúre Sekciu edukačnej psychológie, a práve na ňu sa musíme najprv obrátiť, ak potrebujeme vyriešiť akékoľvek otázky / problémy ako edukační psychológovia.

Ako sme si ukázali, definície, ktoré sa dnes vo svete používajú, sa od seba mierne líšia, pričom sa však vzájomne dopĺňajú. Každá z týchto definícií zdôrazňuje nutnosť odborného školenia. Teraz sa zameriame na situáciu v Španielsku, kde tiež môžeme pozorovať značnú nejednotnosť v definíciách ohľadom danej problematiky.

## SITUÁCIA V ŠPANIELSKU

Každý, kto pracuje v oblasti edukačnej psychológie, by si mal pamätať tento dátum : 31. január 2009. V tento deň sme na **Prvom národnom stretnutí odborníkov v edukačnej psychológii**, ktorého organizátorom bol Rezort edukačnej psychológie Generálnej rady kolégií psychológov (CGCOP), a ktoré sa konalo v novootvorenom hlavnom sídle Oficiálneho kolégia psychológov z Katalánska (COPC), položili základy pre budúcnosť našej profesie ohľadom štyroch hlavných oblastí: základné školenie, práca v inštitúciách a na školách, programy celoživotného vzdelávania a postgraduálna výučba (magisterské štúdium).

Na tomto stretnutí sme definovali **edukačného psychológa** ako «odborníka zo psychológie, ktorého



prácou sú úvahy a zásahy do správania ľudí v prostrediach, kde prebieha výučba, formou rozvíjania schopností u jednotlivcov, skupín a inštitúcií. Termín **edukácia** je chápaný v jeho najširšom význame (formálna a neformálna), preto sa odporúča nepoužívať termín školská psychológia na označenie edukačnej psychológie, nakoľko školská psychológia sa vzťahuje len na edukačnú psychológiu v školskom prostredí».

Zaoberali sme sa otázkou, prečo v roku 2009 nastal, najmä na školách, postupný úpadok obrazu edukačného psychológa, a odpoveď na túto otázku uvádza tri hlavné dôvody:

1. prudký rozmach psychopedagogiky v akademickom prostredí a nárast počtu psychopedagógov, ktorí absolvovali len krátke školenie zo psychológie;
2. zamieňanie si pojmov edukačný psychológ a poradca,
3. podceňovanie výkonu profesie edukačného psychológa, a môžem dodať, že najmä z dôvodu, že aj keď sú psychológovia spoločensky uznávanými a žiadanými osobnosťami, majú stanovený profil svojej činnosti a uznávané odborné zručnosti, rôzne školské úrady ich znevažovali, a prirovnávali našu odbornú kvalifikáciu s kvalifikáciou odborníkov z iných oblastí, značne odlišných od odboru edukačného psychológa, a oveľa viac sme museli pôsobiť vo funkcii učiteľov rôznych predmetov (matematiky, angličtiny, atď.), namiesto aby sme vykonávali prácu psychológa, hoci má naša profesia jasne definované úlohy aj odborný profil.

### **Je profil edukačného psychológa jasne definovaný?**

Môže sa zdať, že profil edukačného psychológa nie je taký jasný, ako by sme chceli. Počas uplynulých pätnásť rokov sa v Barcelone konali rôzne «Konferencie o role, profile a úlohách "profesora" psychológie a pedagogiky v sekundárnom vzdelávaní», na ktorých sa diskutovalo práve na túto tému. Ale táto dilema sa netýka len Španielska, ale aj ostatných krajín Európy, nakoľko situácia v oblasti zamestnanosti edukačných psychológov sa spochybňovala (a tento stav stále trvá) – v zmysle reprofilovania v celom Európskom spoločenstve. Krajiny ako Švédsko, Nemecko, Dánsko, Slovensko, Česká republika, Litva, Francúzsko, Malta, Luxembursko a Veľká Británia nás – Španielov – už predbehli ohľadom vytvorenia nových školských zákonov, kde sú uvedené špecifické zručnosti a potreby, ktoré musí spĺňať psychológ pracujúci v školskom systéme, okrem iných faktorov, a udialo sa tak vďaka naliehaniu zo strany Siete európskych psychológov v edukačnom systéme (NEPES) (EFPA) v niektorých menovaných krajinách. V Španielsku ešte stále neexistuje zákon, ktorý by stanovoval profil edukačného psychológa, napriek všetkým zmenám, ktoré nedávno nastali v školských zákonoch.

Avšak, je pravda, že situácia sa pomaly mení. V marci roku 2010 Generálna rada kolégií (asociácií) španielskych psychológov (CGCOP) spolu s účastníkmi Konferencie dekanov univerzít psychológie v Španielsku (CDPUE) vypracovali **Správu o edukačnej psychológii v španielskom vzdelávacom systéme** a predložili ju Ministerstvu školstva s požiadavkou o jej pridanie do «Sociálnej a politickej zmluvy o vzdelávaní». Správa analyzuje potreby vzdelávacieho systému a súčasný stav edukačnej psychológie v tomto systéme, za účelom riadneho definovania roly a funkcií edukačného psychológa.

V septembri 2010 bola uzavretá «**Dohoda o začlenení edukačných psychológov do nevysokoškolského vzdelávania**». Táto dohoda podporuje odborné kvalifikácie a parlamentné iniciatívy ohľadom zlepšovania kvality vzdelávania, čo majú na starosti vedúci predstavitelia z rezortu vzdelávania, ako napr. Federácia manažérov verejných škôl (FEDADI), Španielska konfederácia združení rodičov a študentov (APEC), Národná katolícka konfederácia rodičov (CONCAPA), Generálna rada kolégií španielskych psychológov (CGCOP) a Konferencia dekanov španielskych univerzít psychológie (CDPUE). Tieto organizácie sa verejne vyjadrili, že španielske školy potrebujú odborníkov so špeciálnou kvalifikáciou, a to sú edukační psychológovia, ktorí majú špecializáciu zo psychológie a magisterský titul z odboru edukačná psychológia (dúfame, že tento aspekt sa stane v blízkej budúcnosti skutočnosťou).

V máji 2011 bol vydaný nelegislatívny návrh, ktorý vyzýval vládu, aby začlenila edukačných psychológov do organizačnej štruktúry škôl. Kvôli pár nesúhlasným hlasom bol však zamietnutý, pretože takmer všetky politické strany vo vtedajšej vláde, okrem majoritnej strany, ho prijali kladne, a preto musí pokračovať náš „boj“ o dosiahnutie tohto cieľa, nesmierne dôležitého, aby sme mohli naše povolanie edukačných psychológov vykonávať v adekvátnych podmienkach. Súčasná Oblasť edukačnej psychológie v Španielsku usporiadala niekoľko stretnutí za účelom preskúmania a určenia, ako ďalej presadzovať naše legálne ciele.

Všetky zákony k tejto téme, hoci vydané v rôznych krajinách, sa sústreďujú na určité základné aspekty, z ktorých najvýznamnejší je ten, aby bol edukačný psychológ považovaný za hlavného odborníka vrámci vzdelávacích systémov všetkých krajín, aby sa dosiahlo zlepšenie kvality týchto systémov. Každá krajina si na dosiahnutie tohto cieľa vytvorila vlastný model profilu, ktorý psychológovia musia spĺňať. Treba však dodať, že vo všeobecnosti sú tieto profily vo väčšine krajín zhodné, a takisto sa zhodujú profily, ktoré navrhla Generálna rada kolégií španielskych psychológov (CGCOP) a Konferencia dekanov španielskych univerzít psychológie (CDPUE). V súlade s týmito profilmi sa edukačný psychológ má venovať nasledovným činnostiam:

- Zlepšovať kvalitu výučby študentov, detí vrámci predškolskej výučby a žiakov na základných a stredných školách.
- Diagnostikovať akúkoľvek poruchu (emocionálnu, behaviorálnu, osobnostnú atď.), ktorá by mohla mať vplyv na zdravie študenta alebo na jeho schopnosť učenia sa, a včas zasiahnuť.
- Zistiť a diagnosticky zhodnotiť akékoľvek problémy týkajúce sa vzdelávania, ktoré by sa mohli odstrániť po psychologickej intervencii, osobnej, skupinovej alebo inštitucionálnej, a predchádzať takýmto problémom.
- Pomáhať pri inklúzii žiakov, ktorí majú nejakú formu postihnutia.
- Zúčastňovať sa na kariérovom poradenstve pre študentov stredných škôl.
- Zúčastňovať sa na organizovaní a vykonávaní povinností týkajúcich sa školského života, ktoré súvisia so vzdelávacími projektami.
- Poskytovať poradenstvo rodičom, učiteľom, študentom, zamestnancom školy.
- Venovať sa výskumu, ktorý sa týka problémov ohľadom vzdelávania.
- Pôsobiť ako mediátor pri školských konfliktoch (osobného, skupinového alebo inštitucionálneho charakteru).
- Krízová intervencia.

Ako uvádzame nižšie, tieto aspekty sú veľmi podobné tým, ktoré sú vymenované v **Správe o edukačnej psychológii v španielskom vzdelávacom systéme**. Školský psychológ by mal vykonávať tieto základné aspekty v edukačnom systéme: úlohy spojené so zisťovaním, hodnotením, diagnostikou, poradenstvom a intervenciou so študentmi a rodinami, učiteľmi a inštitúciami. V Správe sa ďalej uvádza, že «Edukačný psychológ by mal byť schopný vykonávať nasledovné činnosti, pričom nie sme nijako zaujatí voči tým činnostiam, ktoré vykonávajú iní odborníci:

- a) Poskytovať rady jednotlivcom, skupinám a inštitúciami na základe svojich odborných znalostí zo psychológie.
- b) Pôsobiť ako mediátor medzi rôznymi prostrediami, inštitúciami, skupinami a jednotlivcami za účelom ľahšieho uzavretia dohôd.
- c) Poskytovať poradenstvo ľuďom vo všetkých životných fázach ohľadom psychologických, behaviorálnych a profesionálnych aspektov.
- d) Intervencia v rozličnom prostredí: škola, rodina, komunita atď.
- e) Zber údajov, analýza a vyhodnocovanie relevantných informácií ohľadom rôznych elementov, ktoré tvoria súčasť výučby/učenia sa.
- f) Hodnotenie a psychologická diagnostika, tvorba reportov, poradenstvo alebo odporúčania na intervenciu.
- g) Prevencia a včasné zistenie problémov týkajúcich sa mentálneho zdravia, oznámenie takýchto problémov a ich ďalšie sledovanie.
- h) Pôsobiť ako mediátor pri problémoch, ktoré vznikajú z dôvodu zmeny prostredia, a naučiť ľudí potrebným zručnostiam, aby mohli úspešne riešiť problematické situácie.
- i) Intervencia zo systémového alebo globálneho prístupu, ktorý je pre daný subjekt vhodný vo vzťahu k jeho sociálno-rodinnému a školskému prostrediu.

- j) Zúčastňovanie sa na procese integrálneho rozvoja a podporovanie potenciálu u ľudí.
- k) Navrhovanie, plánovanie a výber metód, postupov a prostriedkov pre intervenciu a výskum.
- l) Reagovanie na požiadavky zo strany inštitúcií a školských úradov ohľadom vypracovania reportov a vyjadrenia názorov, najmä čo sa týka žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.
- m) Spolupráca pri organizačných intervenciách zameraných na posudzovanie a zlepšovanie kvality vzdelávania, vrámci odborného zamerania edukačného psychológa.»

Správa ďalej uvádza «špecifickejšie oblasti činností», ktoré musí vedieť vykonávať edukačný psychológ:

1. Pomocou prístrojov a špeciálnych psychologických metód a postupov vykonať psychologické hodnotenie daného subjektu, a vypracovať psychologickú správu.
2. Včas zistiť a diagnostikovať vývojové poruchy.
3. Diagnostikovať:
  - Mentálne poruchy: mentálnu retardáciu a oneskorený vývoj.
  - Vysoké intelektuálne schopnosti (nadanie, talent...).
  - Poruchy správania a výkyvy v oblasti prežívania emócií.
  - Špecifické poruchy učenia.
4. Na požiadanie vykonať psychologickú intervenciu pre študentov s poruchami zmyslového a pohybového systému.
5. Vykonať psychologickú intervenciu so študentmi alebo skupinami v prípade konfliktných situácií: násilie v škole, šikanovanie, agresívne správanie atď.
6. Poskytovať rady učiteľom ohľadom vedenia skupiny žiakov: riešenie konfliktov, zlepšovanie sociálnych zručností, odstránenie šikanovania atď.
7. Poskytovať rady učiteľom, rodinám a študentom pri problémoch a psychologických procesoch, ktoré majú vplyv na učenie: poruchy spánku, poruchy prijímania potravy, poruchy vyprázdňovania a iné poruchy správania sa.
8. Poskytovať rady rodinám, učiteľom a študentom, ktorí prežili traumatické udalosti, ako napr. úmrtie v rodine, telesné zneužívanie, sexuálne zneužívanie, terorizmus, katastrofická udalosť atď., so zabezpečením ďalšej intervencie a/alebo podaním správy o danom prípade.

Aby sme mohli tieto kompetencie uplatniť vo výučbovom prostredí, odporúča sa, aby odborníci – edukační psychológovia absolvovali nielen základné odborné vzdelávanie zo psychológie, ale aj špecializované vzdelávanie, kde získajú potrebné znalosti a prax .»

Z uvedeného jasne vyplýva, že pre výkon týchto funkcií je potrebné mať ukončené štúdium psychológie a absolvovať ďalšie odborné vzdelávanie formou špecializovaného postgraduálneho magisterského štúdia v odbore edukačná psychológia, t.j. magister, ktorý skutočne disponuje horeuvedenými schopnosťami a kompetenciami. Musíme zabrániť, aby absolvent akéhokoľvek vysokoškolského štúdia, teda s titulom z akejkolvek univerzity (právnik, ekonóm, filológ, matematik, atď.), mal možnosť študovať odbor edukačnej psychológie a pracovať ako poradca a vykonávať profesiu edukačného psychológa, ako sa to v súčasnosti deje v Španielsku.

Je takisto dôležité uviesť, že v rokoch 2008 – 2010 bol vypracovaný projekt na tému celoživotného vzdelávania pre školských psychológov, čím sa vyšpecifikovalo, ako by mal vyzerat' odborný profil vzdelávania psychológov v európskych krajinách, a ako zlepšiť kvalitu vzdelávania/kontinuálneho vzdelávania, ktoré títo psychológovia potrebujú, a toto všetko vytvára základ **projektu ESPIL** (European School Psychologists Improve Lifelong Learning - Európski školskí psychológovia zlepšujú kvalitu celoživotného vzdelávania). Sponzorom projektu je Európska Únia a zrealizovala ho Sieť európskych psychológov v edukačnom systéme (NEPES) pod záštitou Európskej federácie psychologických asociácií (EFPA). Projekt vypracovali psychologickí experti v odbore edukačná psychológia, z 22 krajín Európy, a tento samotný fakt je dôkazom, akú dôležitosť má dnes naša profesia. Na základe všetkých údajov, ktoré sme doteraz získali, môžeme urobiť záver, že v Európe sú

tendencie v oblasti edukačnej psychológie v súlade s odporúčaniami, ktoré uvádza spomínaná Správa, a mnohé z nich už boli aj zrealizované, ako sa to stalo v krajinách, ktoré som už vymenoval.

Vyhláška Rady Európskej Únie o «Posilňovaní politík, systémov a praktík pre celoživotné poradenstvo v Európe» kladie profesijnú orientáciu na prioritnú úroveň ako strategický kľúčový komponent pre implementáciu stratégií celoživotného vzdelávania (v angličtine skratka LLL alebo termín Lifelong Learning – celoživotné vzdelávanie) na regionálnej a národnej úrovni. Psychológovia v edukačnom systéme (PES) sa zaoberajú životným cyklom vzdelávania, a okrem toho poskytujú poradenstvo, vzdelávanie a odborné školenia pre učiteľov. EFPA v roku 2007 vytvorila Sieť európskych psychológov v edukačnom systéme (NEPES, kde pôsobí 22 členov z Európskych národných psychologických asociácií), aby podporila politiky celoživotného vzdelávania sa vrámci celej EÚ a zlepšila organizovanie Psychológov v edukačnom systéme (PES).

V roku 2001 EFPA vytvorila Európsky certifikát zo psychológie (**EuroPsy**), ktorý financovala EÚ a je zárukou kvalitného vzdelávania pre psychológov na úrovni EÚ. V súčasnosti sa tento certifikát vydáva vo viacerých členských krajinách EÚ. Prostredníctvom projektu ESPIL chcela EFPA dosiahnuť:

- Upozorniť NEPES na vplyv politík EÚ na oblasť vzdelávania / odborných školení za posledné desaťročie.
- Podnietiť jej členské organizácie, aby sa oboznámili s dôsledkami týchto politík na vzdelávanie, odborné školenia a poskytovanie služieb edukačných psychológov, vrátane profilov pracovných pozícií, zručností a kvalifikácií v novej paradigme celoživotného vzdelávania.
- Spoločné rozvíjanie odporúčaných politík, na základe záverov z diskusie ohľadom dvoch dôležitých oblastí vrámci celoživotného vzdelávania sa:
  1. Zvyšovanie kvality vzdelávania/odborných školení Psychológov v edukačnom systéme (PES).
  2. Zvyšovanie kvality poskytovania služieb týkajúcich sa permanentného školenia. Zahŕňajú sa sem názory investorov.
  - 3.

Cieľom tohto projektu je pripraviť Psychológov v edukačnom systéme (PES) Národných asociácií, aby pôsobili proaktívne pri implementácii odporúčaní EÚ ohľadom vzdelávania a odborných školení, a to s celoštátnou pôsobnosťou. Výsledkom projektu bola správa, v ktorej sa hovorí o súčasnom stave psychológie v európskom vzdelávacom systéme, vrátane uvedenia stanoviska EFPA ohľadom reforiem vo vzdelávaní, odborných školení, profesného profilu a poskytovania služieb edukačných psychológov. Obsah tohto dokumentu je vytvorený aj na základe prezentácií a výsledkov z dvoch konferencií ESPIL: prvá sa konala v januári 2010 v Bruseli a druhá v júli toho istého roka v Dubline.

Ako nám ukázali organizácie CGCOP a CDPUE, ak chceme dosiahnuť, aby sa v Španielsku právoplatne zaviedli uvedené výsledky, je potrebné, aby Ministerstvo školstva podniklo potrebné kroky v tejto oblasti a aby sa «Sociálna a politická zmluva o vzdelávaní» stala normatívnym dokumentom podľa akýchkoľvek vhodných štandardov.

Z pozície poradcu pre Oblasť edukačnej psychológie CGCOP, zástupcu ISPA v Španielsku a bývalého delegáta NEPES preto naliehavo žiadam, aby sme ešte viac ako doteraz trvali na uznaní a legálnom uzákonení našich požiadaviek. Osobne sa nazdávam, že nikto nepochybuje o dôležitosti práce psychológov na školách – o dôležitosti našej psychologickéj profesie – a preto chceme mať isté záruky a byť rešpektovaní. Západné krajiny už v tomto smere konajú. Pokiaľ ide o Španielsko, asociácie rodičov a zástupcovia škôl, ako napr. Konferencia dekanov psychologických fakúlt, asociácie edukačných psychológov a Generálna rada kolégií (asociácií) španielskych psychológov, t.j. väčšina sociálnych agentov zaoberajúcich sa našou profesiou, sa už vyjadrili v prospech legálneho uznania našich požiadaviek. Otázka je teda jasná: kedy politici zareagujú na toto volanie a pomôžu nám dosiahnuť naše ciele?

Ako povedal J. F. Kennedy:

*„Z dlhodobého hľadiska existuje len jedna vec, ktorá je drahšia ako vzdelanie: nevzdelanosť.“*

## POUŽITÉ ZDROJE

- Conclusiones del Encuentro Nacional de Profesionales de Psicología de la Educación. Barcelona, 30 y 31 de enero de 2009: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2254](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2254)
- [www.nepes.eu](http://www.nepes.eu):  
  
EFPA Task Force, Psychologists in the Educational System, Report 2001:  
<http://www.nepes.eu/?q=node/18>  
<http://www.nepes.eu/files/DRAFT%20JULY%202010%20EFPA%20POLICY%20PAPER.pdf>
- Carreras, L. (2010). Conclusiones del Network of Psychologists in the Educational System (NEPES), grupo de trabajo de la Red de psicólogos educativos de la European Federation of Psychologists' Associations (EFPA). Bratislava, 4 y 5 de diciembre de 2009. Infocop, 19/01/2010: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2721](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2721)
- León, J.A. (2011). El psicólogo educativo en Europa. Revista de Psicología Educativa, 17, 1, 65-83.
- «Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación. Ministerio de Educación.»:  
  
<http://www.copbizkaia.org/castellano/uploads/Informe%20Psicologia%20educativa%20en%20el%20Sistema%20Educativo%20Espa%F1ol%2015-03-10.pdf>

## ODPORÚČANÉ PRAMENE

- Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006:  
Real Decreto 1834/2008 por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.  
<http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>
- Borrador del Estatuto del funcionario docente no universitario (2007): «Propuesta de enmiendas relativas a la especialidad de orientación educativa y a los servicios de apoyo educativo»:  
[http://www.csi-csif.es/ense/modules/2007/20071005\\_mec\\_borrador\\_de\\_estatuto\\_del\\_funcionario\\_docente\\_no\\_universitario.pdf](http://www.csi-csif.es/ense/modules/2007/20071005_mec_borrador_de_estatuto_del_funcionario_docente_no_universitario.pdf)
- Informe «Panorama de la Educación». OCDE, 2009:  
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informee-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90>
- Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo español. Consejo Escolar del Estado, Julio 2009:  
<http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe-2009-2010-2.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db>
- Informe de la Fundación Instituto Empresa: La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Febrero 2009: <http://www.asp-research.com/pdf/documento%20completo%20final%20docentes.pdf>
- Estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey). Julio, 2009:  
<http://www.oecd.org/edu/talis>
- Proyecto de formación del profesorado en competencias y habilidades "Golden5" dirigido a la mejora del Clima Escolar. <http://www.golden5.org>
- Situación del Sistema Educativo en España y el papel de la Psicología. VII Desayuno de INFOCOP. Madrid, 27 de octubre de 2009.  
[http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2616](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2616)

## **SCHOOL PSYCHOLOGISTS FOR THE 21<sup>ST</sup> CENTURY. WHAT ABOUT FRANCE?**

**Francine Corman  
France**

### **ACTUAL SITUATION**

- ≈ less than 8000 School Psychologists in France,
- three profiles of school psychologists with different professional statuses and education
- differences concerning their actions.

### **In Common**

**All are legally recognized as « Psychologists » according to the law of 1985**

**Same missions :**

- Guidance of pupils, contribution to school success (interviews with children, parents, teachers), assessments
- Participation to the elaboration of scholar and professional projects
- Information of pupils and their family
- Inclusive education for handicapped children
- Participation to school meetings
- continuous professional training of teachers

### **Differences**

**Pubic secondary School Psychologists** work with teenagers from 12 to 18 years old. Some are working in universities counseling services. They are recruited with, at least, a bachelor in Psychology. Then they benefit of two years of specialized education to prepare the State Diploma of Counselor Psychologist (DECOP). Their professional statue is counselor – psychologist. They are more involved in counselling. Information about superior classes or schools or universities can be given by teachers or by them. Because they are psychologists, their approach is focused on the pupil interests, their personality, their own abilities in a global approach. They are civil servants.

**Pubic primary School Psychologists** work with children from 2 to 12 years old. They are recruited with, at least, a bachelor in psychology and a teacher diploma and after, at least, 3 years working as a teacher. Then they benefit of one year of specialized education to prepare the state Diploma of School Psychologist (DEPS). Their professional statue is specialized teacher. They are civil servants.

**Private School Psychologists** work with pupils from 2 to 18 years old. They are recruited and paid by catholic educational authorities with a Master 2 of Psychology. They have the same missions as primary School Psychologists, work within a Service of Psychology with a few specialized teachers. Their professional statue is Psychologist and they can work as a Psychologist in others areas

### **LAST TEN YEARS**

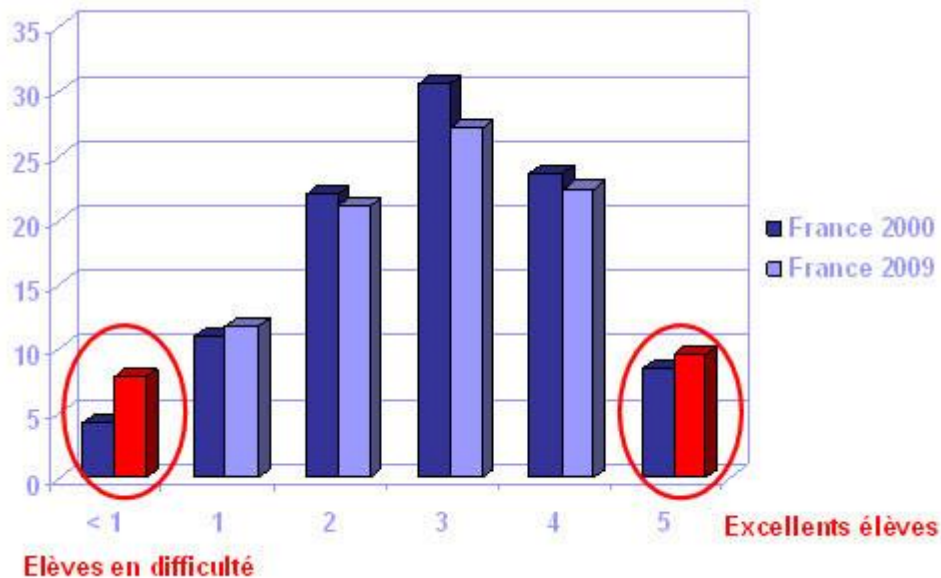
- The number of pupils and teachers is nearly the same.
- The budget for education has decreased
- The number of public posts decreased for school psychologists and specialized teachers (- 1/3 during last decade)
- Continuous Professional Development decreased and is not organized equally in France
- Half the number of training centers for school psychologists has been closed this year.
- Comparison of PISA results between 2000 and 2009 shows that the level of French pupils has globally decreased for those with difficulties and for the bests ones and that the effect of social and economic context has increased.
- at the same time, we noticed a development of private structures offering help for children in difficulties

In France	Number of pupils	Number of teachers	Number of specialized teachers (primary school psychologists included)	Number of school psychologists
<b>2000</b>	12 713 800	942 075	15 265	
<b>2010</b>	12 542 100	940 403	6 878	Total : <b>7756 in 2010</b> 3200 public primary + 4256 public secondary + 300 private (primary and secondary)

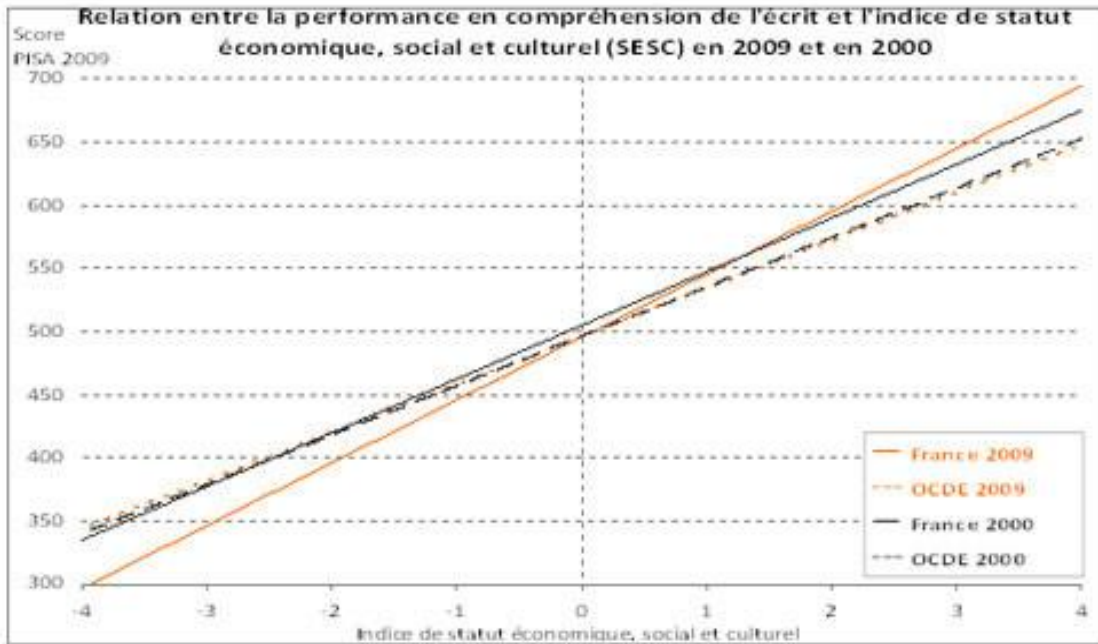
Number of School Psychologists trained for the primary schools per year							
Year	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Number of SP training centers	240	210	175	151	175	126	108

### La France dans Pisa 2009 : deux faiblesses principales

#### Bipolarisation of results



Des écarts de performance selon le statut économique et social des parents



## NOW

### From the last elections in May 2012:

- Priority has been announced for the youth in the governmental program
- Positive appreciation of school psychologists and specialized teachers

### DIALOGUES WITH THE MINISTRY OF EDUCATION (JULY-OCTOBER, 2012)

#### 4 working groups:

- **Recognized, formed and steady staffs** : initial and continuous education for teachers, new way to assess teachers, redefinition of the missions and revalorization
- **Reform of School focused on pupils**: adapted rhythms, inclusive education, healthy school for children, school life and citizenship, peaceful environment
- **A Successful school for all** : priority to primary school renovation of secondary schools, new definition of objectives and programs, revalorization of professional education, mobilization against "early school leaving" service for orientation, development of artistic, scientific and cultural education.
- **A more effective, democratic and open educational system** : development of new technologies, development of equity in educational system in France, new management, new way of assessment, partnership with parents

#### 4 moderators:

- Nathalie MONS (Sociologist),
- Christian FORESTIER (IGEN (general inspector of educational system, CNAM, wheat fare services),
- François BONNEAU (Président of a Régional Council)
- Marie-Françoise COLOMBANI (company director),
- **At the end of this process, a report collecting the educational choices to be proposed in the country will be send to the Ministers.**

### POSITIONS OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS ASSOCIATIONS

There is a consensual agreement of school psychologists associations, psychologists associations, directors of school psychologists training centers and partners on the facts that **Education** of school

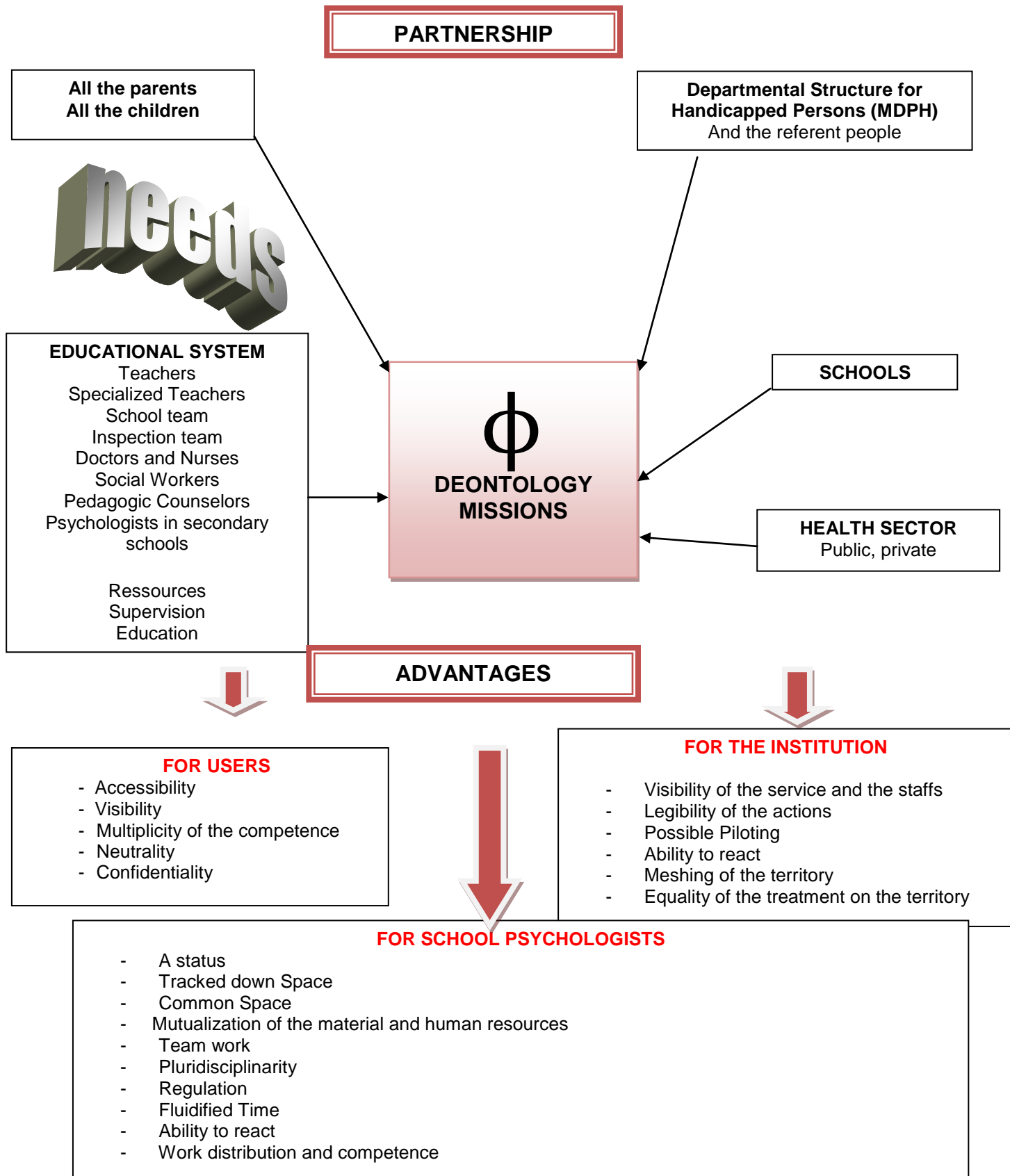


psychologists has to be at least of master 2 level according the **Europsy standards** and evolve regarding societal evolution and new needs.

- SP want to work within an integrative **Service of Educational Psychology** (from preprimary to university level). Reflex ion about working in a multi-professional structure is going on.
- In fact, interventions of school psychologists have already very much evolved to respond to new demands from schools. SP are, of course, still working with individuals (children with behavior or learning difficulties, disabled children, their parents and teachers and / or others professional). They need to develop more and more partnerships and news actions in schools for the benefits of all the children. Young school psychologists are less influenced by psychoanalysis theories. They are more interested in behavioral and neurological approaches. Some facts pushed them to do so and this has changed their own representations of their job. Some examples to illustrate the way school psychologists evolved and why.
  - The law about inclusive education of 2005 has direct effects on schools psychologists work in schools. Before this law, there were more involved in assessments and orientation of handicapped children towards specialized schools or classes. Now those children are more included in the ordinary school system and SP have to help teachers and partners to adapt themselves to the special needs of those pupils. For that, SP take part to numerous and regular meetings and see those children more often. They are part of a team with partners involved with the children and this is very efficient.
  - Violence has increased in schools and individual responses are insufficient except when there a pathology. Social abilities programs has been developed and to be developed. So SP are asked more and more to train teachers to those programs or to work with groups of children and to participate to groups of reflex ion including all scholar community (teachers, families, external partners, etc.)
  - To get a diagnosis of Dyslexia, children have to be evaluated by SP, a speech therapist and the school doctor. If all of them agree, they are allowed to diagnosis dyslexia. Then, they help schools to organize their learning conditions. If not or if others associated difficulties are suspected, a regional specialized center is contacted and does complementary assessments. Then, SP, school doctor and speech therapist receive the results and organize help in schools.

## **IN THE FUTURE**

- Getting a legal professional status
- being more involved in researches, national reflex ions and programs
- get more opportunities of Continuous Professional Development because of quick evolution of scientific knowledge (psychology and in neurosciences) and of supervision which is necessary
- developing actions towards teachers : training, supervision
- Working in a multi-professional structure « Pole Childhood and Adolescence» to make partnership easier and more coherent and efficient.



## ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG PRE 21. STOROČIE. AKÁ JE SITUÁCIA VO FRANCÚZSKU?

Francine Corman  
Francúzsko

### SÚČASNÁ SITUÁCIA

- vo Francúzsku pôsobí menej ako 8000 školských psychológov
- tri profily školských psychológov s rôznymi profesionálnymi štatútmi a vzdelaním
- rozdiely ohľadom vykonávaných činností.

### Spoločné charakteristiky

**Podľa zákona z roku 1985 sú všetci legálne uznaní za « Psychológov »**

**Rovnaké úlohy :**

- Poskytovanie poradenstva žiakom, spolupodieľanie sa na dobrých školských výsledkoch (rozhovory s deťmi, rodičmi, učiteľmi), diagnostické hodnotenia
- Spolupráca pri tvorbe vedeckých a profesionálnych projektov
- Informácie o žiakoch a ich rodinách
- Inkluzívne vzdelávanie pre deti so zdravotným postihnutím
- Zúčastňovanie sa na školských schôdkach
- Poskytovanie kontinuálneho odborného vzdelávania učiteľom

### Rozdiely

**Školskí psychológovia na štátnych stredných školách** pracujú s teenagermi vo veku 12 až 18 rokov. Niektorí z nich poskytujú poradenské služby aj na univerzitách. Podmienkou pre prijatie je, aby mali ukončený minimálne bakalársky stupeň vzdelania zo psychológie. Potom absolvujú 2-ročné odborné vzdelávanie, na konci ktorého získajú Štátny diplom psychologického poradcu (DECOP). Ich profesionálny štatút je poradca – psychológ. Zaoberajú sa prevažne poskytovaním poradenstva. Rovnako ako učitelia, aj oni môžu podávať informácie o vyšších ročníkoch, školách alebo univerzitách. Ako psychológovia sa viac zameriavajú na to, aby rozvíjali záujmy žiakov, ich osobnosť a schopnosti v rámci globálneho prístupu. Sú štátnymi zamestnancami.

**Školskí psychológovia na štátnych základných školách** pracujú s deťmi vo veku 2 až 12 rokov. Podmienkou pre prijatie je, aby mali ukončený minimálne bakalársky stupeň vzdelania zo psychológie, ukončené štúdium učiteľstva a minimálne 3-ročnú prax na pozícii učiteľa. Následne absolvujú odborné vzdelávanie v trvaní jedného roka, na konci ktorého získajú Štátny diplom školského psychológa (DEPS). Ich profesionálny štatút je „odborný učiteľ“. Sú štátnymi zamestnancami.

**Školskí psychológovia na súkromných školách** pracujú so žiakmi vo veku 2 až 18 rokov. Ich prijímanie a vyplácanie miezd majú na starosti katolícke úrady pre vzdelávanie a podmienkou prijatia je absolvovanie druhého ročníka magisterského štúdia psychológie na univerzite (Master 2). Majú rovnaké úlohy ako školskí psychológovia na základných školách a pracujú v rámci oddelenia psychologických služieb spolu s niekoľkými odbornými učiteľmi. Ich profesionálny štatút je „psychológ“ a môžu pracovať ako psychológovia aj v iných oblastiach.

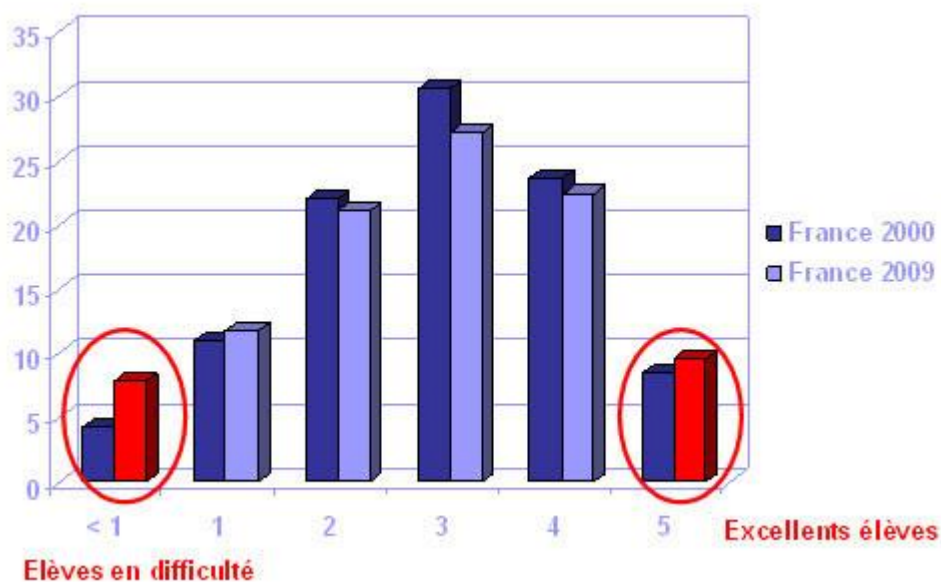
### **SITUÁCIA ZA UPLYNULÝCH DESAŤ ROKOV**

- Počet žiakov a učiteľov je takmer rovnaký.
- Znížil sa rozpočet pre vzdelávanie.
- Klesol počet pracovných pozícií vo verejnom sektore pre školských psychológov a odborných učiteľov (- 1/3 za posledné desaťročie).
- Poklesol kontinuálny profesný rozvoj, vo Francúzsku nie je organizovaný rovnomerne.
- Tento rok bola zavretá polovica centier poskytujúca odborné vzdelávanie pre psychológov.
- Porovnanie výsledkov prieskumu PISA (Program pre medzinárodné hodnotenie študentov) z rokov 2000 a 2009 ukázalo, že vo Francúzsku sa znížil počet nielen problémových žiakov, ale aj výborných žiakov, a zvýšili sa rozdiely v dôsledku sociálneho a ekonomického prostredia.
- zároveň sme zaznamenali rozvoj súkromných štruktúr, ktoré ponúkajú pomoc deťom s ťažkosťami

Vo Francúzsku	Počet žiakov	Počet učiteľov	Počet odborných učiteľov (vrátane školských psychologov na základných školách)	Počet školských psychologov
<b>2000</b>	12 713800	942 075	15 265	
<b>2010</b>	12 542100	940 403	6 878	Súhrn : <b>7756 v r. 2010</b> 3200 štátne základné školy + 4256 štátne stredné školy + 300 súkromný sektor (ZŠ + SŠ)

Počet školských psychologov vyškolených pre pôsobenie na základných školách za rok							
Rok	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Počet šk. psychologov v centrách odborného vzdelávania	240	210	175	151	175	126	108

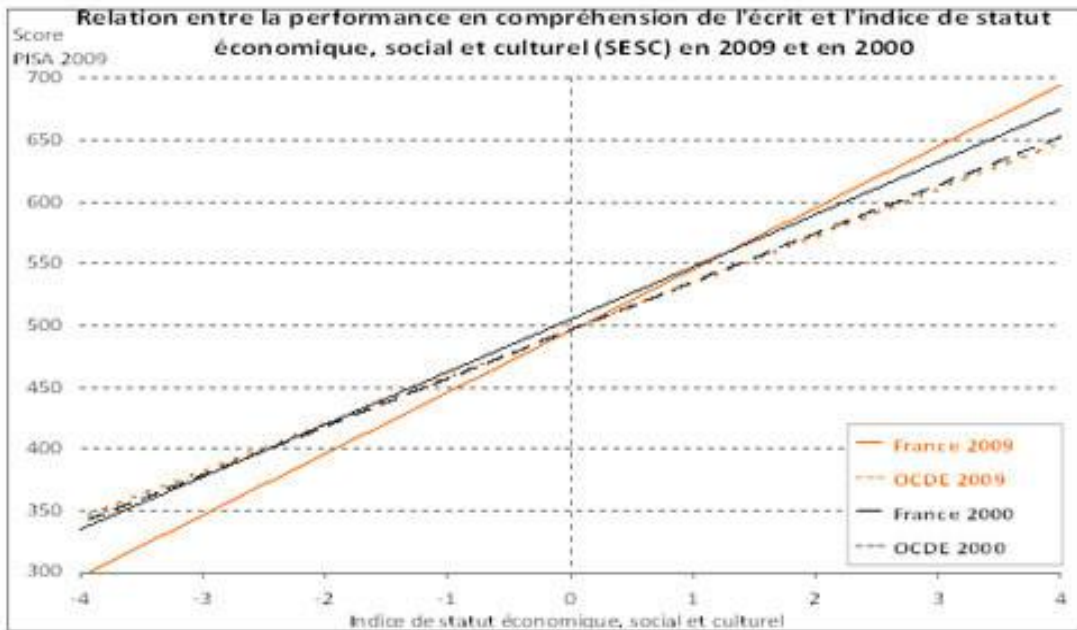
### Francúzsko v prieskume Pisa 2009 : dve hlavné slabé miesta Porovnanie výsledkov



Problémoví žiaci

Výborní žiaci

Rozdiely vo výkonoch v závislosti od ekonomického a sociálneho postavenia rodičov



Súvislosť medzi vyjadrovaním sa písomnou formou a ekonomickým, sociálnym a kultúrnym postavením v roku 2009 a 2000

## SÚČASNÁ SITUÁCIA

### Výsledky z posledných volieb v máji 2012:

- Vo vládnom programe bolo oznámené, že mládež bude mať prioritné postavenie
- Školskí psychológovia a odborní učitelia boli pozitívne ohodnotení

### DIALÓGY S MINISTERSTVOM ŠKOLSTVA (JÚL - OKTÓBER 2012)

#### 4 pracovné skupiny:

**Stabilne vytvorená skupina uznávaných zamestnancov** : počiatočné a kontinuálne vzdelávanie pre učiteľov, nový spôsob hodnotenia učiteľov, nové definovanie úloh a revalorizácia

**Školská reforma zameraná na žiakov**: prispôsobený rytmus, inkluzívne vzdelávanie, program "zdravá škola" pre deti, školský život a štátna príslušnosť, pokojné prostredie

**Školské úspechy pre všetkých** : priorita pre základné školy, renovácia stredných škôl, nové definovanie cieľov a programov, revalorizácia odborného vzdelávania, mobilizácia voči „predčasnému odchodu žiaka zo školy“, poskytovanie služieb profesijnej orientácie pre žiakov, rozvíjanie umeleckých, vedeckých a kultúrnych foriem vzdelávania.

**Efektívnejší, demokratickejší a otvorenější vzdelávací systém** : rozvoj nových technológií, rozvíjanie rovnosti vo francúzskom vzdelávacom systéme, nový manažment, nový spôsob diagnostického hodnotenia, partnerstvo s rodičmi žiakov

#### 4 moderátori:

- Nathalie MONS (sociologička),
- Christian FORESTIER (IGEN (generálny inšpektor pre vzdelávací systém, CNAM),
- François BONNEAU (Predseda regionálnej rady)
- Marie-Françoise COLOMBANI (riaditeľka spoločnosti),

**Po skončení tohto procesu sa ministrom odošle správa obsahujúca rozhodnutia v oblasti vzdelávania, ktoré treba vo Francúzsku navrhnúť.**

## POZÍCIE ASOCIÁCIÍ ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV

Asociácie školských psychológov, asociácie psychológov, riaditelia centier odborného vzdelávania pre školských psychológov a partneri súhlasia s nasledovnými faktami :

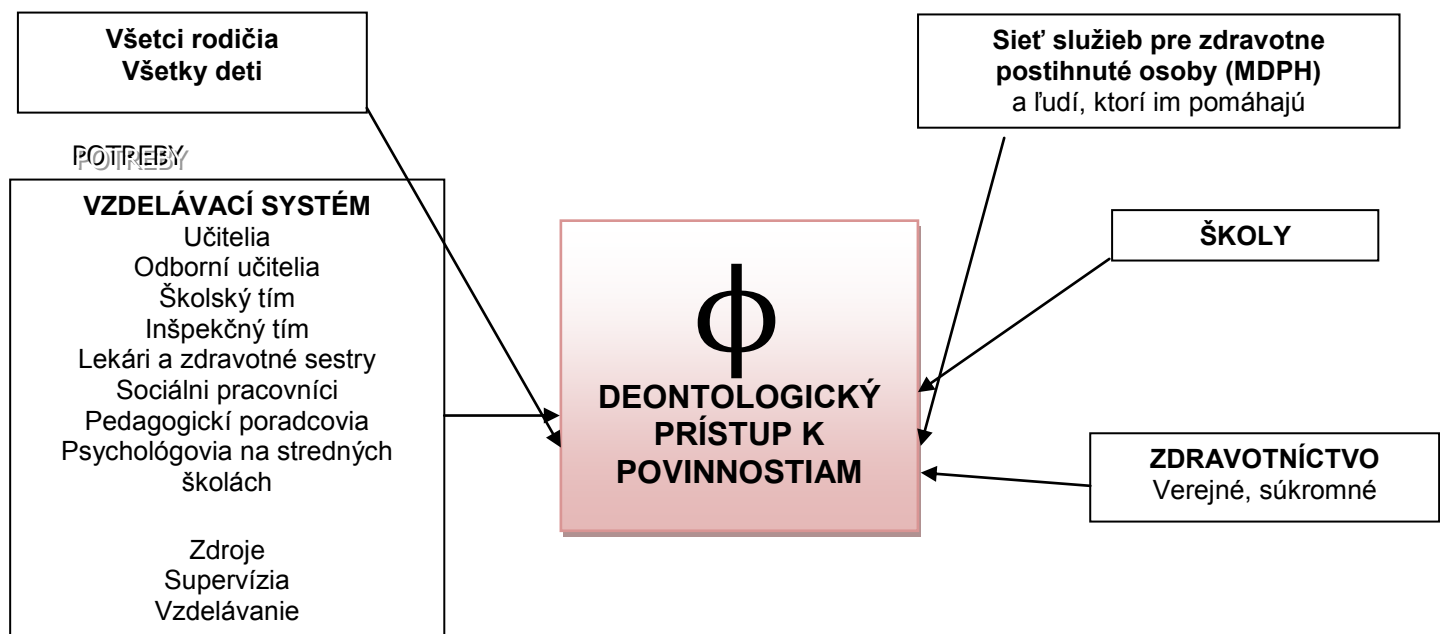
**Vzdelanie** školského psychológa musí dosahovať úroveň minimálne druhého ročníka magisterského štúdia na univerzite (Master 2) podľa **štandardov Europsy** a školskí psychológovia sa musia ďalej vzdelávať vzhľadom na spoločenský vývoj a nové potreby.

- Školskí psychológovia chcú pracovať v rámci zjednocujúcej **Služby edukačnej psychológie** (od predškolskej až po univerzitnú úroveň). Uvažuje sa o práci v multi-profesnej štruktúre.
- Školskí psychológovia svojimi intervenciami väčšinou reagujú na nové požiadavky škôl. Samozrejme, ŠP aj naďalej pracujú s jednotlivcami (deťmi, ktoré majú problémové správanie alebo problémy s učením, so zdravotne postihnutými deťmi, ich rodičmi a učiteľmi a/alebo inými odborníkmi). Potrebujú vytvárať nové partnerstvá a zaviesť vykonávanie nových činností v škole, z čoho budú profitovať všetky deti. Mladí ŠP sú menej ovplyvnení psychoanalytickými teóriami. Viac sa zaujímajú o behaviorálne a neurologické prístupy. Stalo sa tak na základe určitých faktov, a preto zmenili spôsob, akým vykonávajú svoju prácu. Uvádžame niekoľko príkladov, ako sa menili a vyvíjali pracovné postupy školských psychológov, a zdôvodňujeme ich.
  - Zákon o inkluzívnom vzdelávaní z roku 2005 má priamy dopad na prácu školských psychológov na školách. Pred vydaním tohto zákona sa ŠP viac zaoberali diagnostickým hodnotením a prácou so zdravotne postihnutými deťmi prevažne v rámci špeciálnych škôl alebo tried. V súčasnosti sú takéto deti vo väčšej miere vzdelávané v rámci bežného školského systému, t.j. v bežných školách a ŠP musia pomôcť učiteľom a ostatným zamestnancom škôl, aby vedeli prispôbiť výučbu špeciálnym potrebám týchto žiakov. Z tohto dôvodu sa ŠP zúčastňujú na mnohých stretnutiach, ktoré sa pravidelne konajú, a sú s týmito deťmi častejšie v kontakte. Tvoria súčasť tímu ľudí, ktorí sa deťom venujú, a ide o veľmi efektívnu formu.
  - Zvýšil sa výskyt prejavov násillia na školách a ich potláčanie individuálnou formou je nedostačujúce. Boli vypracované Programy pre rozvoj sociálnych zručností, treba však pracovať na vytvorení ďalších podobných programov. Školskí psychológovia sú preto čoraz viac žiadaní, aby zaškolili učiteľov na prácu s týmito programami, alebo na prácu so skupinami detí a aby sa spolu s celou školskou komunitou (učiteľmi, rodinami žiakov, externými partnermi atď.) zúčastňovali skupinových debát.
  - Aby mohla byť dieťaťu stanovená diagnóza dyslexie, musí ho vyšetriť školský psychológ, logopéd a školský lekár. Po vzájomnej zhode vo výsledkoch vyšetrenia môžu stanoviť diagnózu dyslexie. Následne začnú spolupracovať so školou a pomôžu pri zabezpečení podmienok pre výučbu dieťaťa s touto diagnózou. Ak sa uvedený postup neuplatní alebo ak je predpoklad, že dieťa môže mať aj iné zdravotné problémy, súvisiace s dyslexiou, vykoná sa doplnkové diagnostické vyšetrenie dieťaťa v národnom špecializovanom zdravotnom stredisku. Školský psychológ, školský lekár a logopéd na základe výsledkov z vyšetrenia zabezpečia dieťaťu vhodné podmienky školskej výučby.

## **PLÁNY DO BUDÚCNOSTI**

- Dosiahnutie legalizácie profesionálneho štatútu.
- Viac sa zapájať do výskumnej činnosti, verejných debát a programov.
- Získať viac príležitostí v rámci Celoživotného profesného rozvoja, ktorý je dôležitý vzhľadom na rýchly vývoj vedeckých poznatkov (v oblasti psychológie a neurologických vied), ako aj v rámci supervízie
- Užšia spolupráca s učiteľmi: poskytovanie školení pre učiteľov, supervízia.
- Práca v rámci multi-profesnej štruktúry « Detstvo a adolescencia » za účelom utuženia vzťahov s organizačnými partnermi a zvýšenia účinnosti tejto spolupráce.

## PARTNERSTVO



## VÝHODY

### PRE POUŽÍVATEĽOV

- Dostupnosť
- Viditeľnosť
- Rozmanitosť kompetencií
- Neutralita
- Dôvernosť

### PRE INŠTITÚCIU

- Viditeľnosť služieb a zamestnancov
- Legálnosť činností
- Možnosť riadenia
- Schopnosť reagovať
- Rozčlenenie územia
- Rovnaké zaobchádzanie s ľuďmi v rámci tohto územia

### PRE ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV

- Pozícia
- Vyčlenený priestor
- Spoločný priestor
- Spoločný materiál a ľudské zdroje
- Tímová práca
- Pluridisciplinarita
- Regulácia
- Plynulosť času
- Schopnosť reagovať
- Deľba práce a kompetencií

## ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA V RUSKU

**Ekaterina Borisova**  
**Paneurópska vysoká škola**

V Rusku sa od konca 90. rokov začína s aktívnym hľadáním foriem praktickej účasti psychológov na prácu školy a vo všeobecno-vzdelávacích školách bola zriadená funkcia psychológa. V súčasnosti je školský psychológ prakticky v každej ruskej škole a v niektorých školách sú zriadené psychologické služby, kde pracuje naraz niekoľko psychológov. K povinnostiam školského psychológa patrí práca so žiakmi, ich rodičmi a učiteľmi. Cieľom práce je zlepšenie učebného procesu. Robí sa individuálne a skupinové vyučovanie so školákmi (zvyšovanie motivácie v učebnej činnosti, úprava medziosobnostných vzťahov). Mnohé vzdelávacie inštitúcie (školy, materské školy, detské domovy, centrá so zameraním na vývin detí a iné) majú vlastné psychologické služby. V Rusku v súčasnosti vychádza veľké množstvo odbornej literatúry a usporadúvajú sa početné konferencie venované práci psychológa v základnej, strednej a v materskej škole.

### **Predmet a úlohy školskej psychologickkej služby**

Školská psychologická služba v Rusku je osobitný integrálny útvar a hodnotí sa z troch hľadísk:

- ako jeden zo smerov pedagogickej a ontogenetickej psychológie, ale najmä ako jej teoreticko-aplikačný smer skúmajúci zákonitosti psychického vývinu a formovania osobnosti školáka s cieľom rozpracovať spôsoby, prostriedky a metódy profesionálnej aplikácie psychologických vedomostí v podmienkach súčasnej školy (vedecké hľadisko);
- ako psychologické zabezpečenie celého výchovno-vzdelávacieho procesu vrátane zostavovania učebných osnov, tvorby učebníc, rozpracovania psychologických podkladov na didaktické a metodické materiály (aplikačné hľadisko);
- ako priama práca psychológov s deťmi a dospelými v škole (praktické hľadisko).

### **Miesto školskej psychologickkej služby v systéme školstva a vzdelávania Ruska**

Najrozšírenejšími sú dva modely školskej psychologickkej služby, ktorých zásadný rozdiel spočíva v tom, kde školský psychológ pracuje – v škole či mimo školy (v psychologickkej poradni, kabinete školskej psychológie, pri okresných alebo mestských oddeleniach školstva a vzdelávania a pod.).

**Prvý model** predpokladá prácu skupiny psychológov pri okresnom (mestskom) oddelení školstva a vzdelávania. Skúsenosti z práce takýchto praktických psychológov umožňujú hovoriť o tejto forme psychologickkej služby ako o nanajvýš užitočnej. Psychológovia usporadúvajú prednáškové cykly pre učiteľov a rodičov z okresu s cieľom zvýšiť ich psychologické vedomosti, robia pre nich konzultácie týkajúce sa otázok vzdelávania a výchovy detí, diagnostikujú psychický vývin jednotlivých žiakov a na základe tohto dávajú rady učiteľovi alebo rodičom na ďalšiu prácu s nimi, organizujú nepretržité prebiehajúce semináre z vývinovej, pedagogickej a sociálnej psychológie, psychológie osobnosti a medziosobnostných vzťahov a tak ďalej.

Avšak tento model je dostačujúci len na riešenie aktuálnych, konkrétnych úloh stojacich pred školskou psychologickou službou. Po prvé, tu je určitá odtrhnutosť psychologickkej služby od učebno-výchovného procesu, od reálneho života žiakov v škole. Po druhé, tento model evokuje očakávania okamžitých pozitívnych zmien v riešení konkrétneho problému, s ktorým sa na psychológa obrátili.

**Druhý model** školskej psychologickkej služby predpokladá prácu praktického psychológa bezprostredne v škole. Toto umožňuje psychológovi dôkladnejšie vniknúť do výchovnej situácie školy, spoznať tak učiteľov, ako i žiakov, ich vzájomné vzťahy, skontaktovať sa s rodičmi. Má možnosť spájať štúdium osobnosti a správania sa dieťaťa v reálnych životných podmienkach s prehĺbenou analýzou jeho individuálnych osobitostí. Tento model viac zodpovedá riešeniu perspektívnej úlohy školskej psychologickkej služby – maximálne napomáha vývin každého žiaka – a má na zreteli aktívnejšie formy činnosti praktického psychológa: psychoprofilaktiku, odbornú prácu v oblasti vývinu schopností, záujmov, formovania istých osobnostných kvalít, psychokorekcie, psychologického tréningu a pod.



### **Základné druhy práce školského psychológa:**

- psychologická diagnostika – urobienie frontálnych a individuálnych vyšetrení žiakov pomocou špeciálnych metódik. Diagnostika sa robí na predbežnú žiadosť rodičov, a taktiež psychológa s výskumným a profilaktickým cieľom. Získané údaje umožňujú psychológovi rozvrhovať si ďalšiu prácu: vyčleniť žiakov takzvanej „rizikovej skupiny“, ktorí potrebujú upravené vyučovanie; pripraviť odporúčania učiteľom a rodičom v interakcii so žiakmi;
- korekčná práca - individuálna a skupinová, v priebehu ktorej sa psychológ usiluje skorigovať nežiaduce osobitosti psychického vývinu dieťaťa. Tieto činnosti sú zamerané tak na rozvoj poznávacích procesov, ako i na riešenie problémov v emocionálno-vôľovej oblasti, v oblasti komunikácie a problémov sebahodnotenia žiakov. Školský psychológ využíva už existujúce učebné osnovy, no vypracúva ich aj samostatne, majúc na pamäti špecifiku každého konkrétneho prípadu;
- konzultovanie s rodičmi a učiteľmi - práca na konkrétnu žiadosť, na oboznamovanie rodičov a učiteľov s výsledkami psychologickéj diagnostiky, na prognózovanie možných ťažkostí v učení a komunikácii, na vypracovanie odporúčaní na riešenie vznikajúcich problémov a na interakciu so školákom;
- psychologické vzdelávanie - je oboznamovanie sa učiteľov a rodičov so základnými zákonitostami a podmienkami priaznivého psychického vývinu dieťaťa v priebehu konzultovania;
- účasť na pedagogických poradách školských učiteľov a na rodičovských združeníach, účasť na prijatí rozhodnutia o možnosti učenia dieťaťa podľa konkrétnych osnov, o preradení žiaka z triedy do triedy;
- účasť na náboře prvoročníakov – zostavenie programu pohovoru s budúcimi prvoročníakmi, vykonanie tej časti pohovoru, ktorá sa týka psychologických aspektov pripravenosti dieťaťa na školu (stupeň vývinu vlastnej vôle, prítomnosť motivácie k učeniu, stupeň vývinu myslenia). Psychológ taktiež dáva rady rodičom budúcich prvoročníakov;
- psychologická profilaktika – vytváranie a zachovávanie v škole psychologických podmienok, nevyhnutných na plnohodnotný psychický vývin a formovanie osobnosti dieťaťa;
- metodická práca.

### **Aktuálne problémy vzdelávania a úlohy školskej psychologickéj služby**

Za obdobie, ktoré ubehlo od vytvorenia psychologickéj služby, sa významne zmenilo sociálne postavenie obyvateľstva Ruska, ako i sám systém vzdelávania.

V súčasnom vzdelávaní značne vzrástla variabilnosť typov škôl, objavili sa početné autorské školy, predkladajúce vlastné programy vzdelávania a vývinu. Znásobila sa tendencia k popularizácii školských zariadení, čo sčasti vedie k „vyplavovaniu“ výborných pedagógov z obyčajných škôl do škôl elitných. Priemerná škola pritom prichádza o veľa. Súčasne s vlnou procesu „deidologizácie“ vzdelávania vytratila sa zo škôl predtým bežná výchova. Dnešná ruská škola si fakticky nevytyčuje sociálne ciele.

No život čoraz nástojčivejšie kladie pred školu úlohu vytvoriť podmienky na prejavenie sa osobnej iniciatívy žiaka, na uvedomelé hľadanie a výber v situáciách neistoty, na uvedomenie si vlastnej pozície vzhľadom k rôznorodým sociálne dôležitým problémom a otázkam, na osvojenie si kultúry komunikácie, na zmluvné vzťahy, na vyriešenia konfliktných situácií nenásilnými spôsobmi. Toto všetko nie je o nič menej cenné, ako osvojenie si žiakmi určitého množstva informácií.

V podobnom vzdelávacom procese školský psychológ prestáva byť nástrojom, ktorý len pomáha dieťaťu osvojiť si učebné osnovy a učiteľovi – vstúpiť ich do vedomia dieťaťa. Predovšetkým musí spolu s pedagógom pomôcť dieťaťu určiť si svoju cestu vývinu a prostriedky na jej realizáciu.

Konštatujeme, že v poslednom období v praxi škôl Ruska boli rozpracované rôzne modely psychologických služieb, čo sa týka úloh a obsahu činnosti. Niektoré z nich sa neobmedzujú na úlohy pomoci deťom a pedagógom v osvojovaní – sprostredkovaní učebných osnov, ale berú na seba úlohu byť ideológmi výchovného procesu v škole. Je zrejmé, že psychologická služba nemôže a nemusí nahradiť zladenú výchovnú prácu pedagogického kolektívu školy. Avšak život ukazuje, že odborník, ktorý pozná zákonitosti vývinu osobnosti detí a dospievajúcich, má predstavu o tom, ako vzrastá sebaúcta a zodpovednosť, ako sa formuje kultúra dôstojnosti, v akých podmienkach vzniká zomknutosť a pozitívny potenciál detských skupín, – taký odborník sa môže stať ideológom práce školy na dosiahnutí sociálnych cieľov vzdelávania. Týmto odborníkom v ruskom vzdelávacom systéme je dnes školský psychológ.

## **SUPERVISION AS A NECESSARY METHOD FOR PROFESSIONAL WORK OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN CRISIS**

**Berhard Meissner**  
**European School Psychology Training Centre, Germany**

The bigger the challenge in psychological work the more important is supervision. This is the reason why the organizers of this conference chose SUPERVISION OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS as the third topic for members of European School Psychology Centre for Training (ESPCT). Dr. Olanda Momcilovics and Dr. Yehuda Shacham, my colleagues, are talking about the crisis management trainings of the ESPCT.

My experience in this field is based on almost 40 years as member of a supervision group, leader or supervisor of such groups and supervisor for helpers in crisis management in schools.

First I must make clear that in the Anglo-Saxon understanding of supervision often means the control of a superior over his subjects. In my understanding supervision is totally different because supervision in this sense is not control but mutual support dealing with cases.

Supervision is the endeavor of two or more professionals for a certain period of time in regular sequence to find the best way dealing with psychological cases in their work systematically and led by a professional for supervision.

The participants of the supervision group make all efforts to understand the case and go through all advisable options to improve the situation for the client and the one dealing with the client.

The meetings are led by trained "supervisors". The person whose case is chosen as the topic of the meeting we call "supervisand".

The relation between the supervisand and his client is an important part of the supervision work. The supervisor will lead through the process, the supervisand is asked which way to go.

There are some fundamental rules for supervision:

- Participants come together voluntarily.
- Sufficient time for individual cases must be guaranteed, which means that about 60 – 90 minutes are reserved for one case.
- Participants agree on regular participation at the meetings during a certain period because supervision is a continuous process of learning how to support each other in the best way and develop gradually.
- The contents of the meetings are confidential. Privacy and discretion are essential agreements among the group members.

We discern group SV and individual SV. The advantage of individual SV is that the supervisand has the opportunity to make his case or cases the topic for every meeting.

The advantage of group SV is that the group members can offer their ideas and remarks on the case beside supervisor.

The group number is limited because if it is too big the individual member does not have often enough the chance to put his case to the forum.

Groups can consist of different members. They can be not working together in their everyday work and not depend somehow on each other. In such groups only personal relationships may develop to the benefit of the participants.

Other groups consist e.g. of teachers from the same school. They usually are partly working together in classes or in several functions. They may have good relations or less good relations which might hinder or enhance the work in the supervision group. In these groups - which we may call "cliques" - the relationships of the group members can become a topic for improvement.

Then we have team supervision. The members of these groups work together every day, e.g. as the leadership of a school, the group of teachers working in the same class, the school psychologists working for the same project. In these team groups the way they work together can be a topic more likely than with cliques.

Among school psychologists who have developed long experience as supervisors supervision is led by themselves changing the lead of meetings. Usually the supervisand chooses the one leading his case. This kind of supervision is called "peer supervision".

We have supervision groups for school psychologists, teachers, counselors, headmasters or members of the school leadership, for teachers with special functions in schools, and school administrators on different levels of the school system. Sometimes we have mixed groups, but we do not suggest to mix superiors and their subjects because the control function of superiors could easily be contra productive for the aim of empowering members.

### **Setting**

A supervision group consists of 8 – 10 persons and one or two supervisors. Contracts between the supervisor and the groups are made every year usually for one year. Groups often work together for several years, but change of the supervisor can be useful some time. There are usually 4 – 6 meetings a year.

Sufficient time for individual cases must be guaranteed, which means that about 60 – 90 minutes are reserved for one case.

In agreement with the group half day or full day sessions are scheduled in schools of involved persons or - if possible – in an neutral external location.

Participants sit in a circle on chairs to ensure that the whole person can be seen with its body language. Sufficient time for individual cases must be guaranteed, which means that about 60 – 90 minutes are reserved for one case.

The supervisor can be an experienced professional of the same working field e.g. school psychology. In this case he will better understand what is going on in the everyday work of the supervisand. A supervisor not working in the same field has the advantage that he may better see the blind spots of the supervisand in his routine, e.g. a psychotherapist working as supervisor for a group of school psychologists may detect other aspects in a case from his background than those working in schools.

The supervision is made effective through different aspects. First it is a systematic approach to problems or project planning.

The expertise of the members of the group as well as that of the supervisor's field competence and his skill in moderating a problem solving process is necessary for good results.

Through the lead of the supervisor the decision process is slowed down.

The routine thinking processes of supervisand are interrupted, the probability to detect "blind spots" of the supervisand as well as of members of the group is growing.

Thus they can be reflected properly.

Change of perspectives according to different psychological schools, e.g. psychodrama, Gestalt etc. are used.

After the diagnostic part of the session several possibilities of solution are taken into consideration. The whole process is governed by considering individual requirements and wishes of the supervisand. Reference and agreement on personal parts of the supervisand is offered to him, respective concerns of him are concentrated on.

It is very important that the supervisand's role is different from a client in psychotherapy. A client in therapy is understood as having a deficiency he wants to overcome with the help of psychotherapy. The supervisand in supervision is understood as being in full command of the situation because he discusses a difficult case with his colleagues.

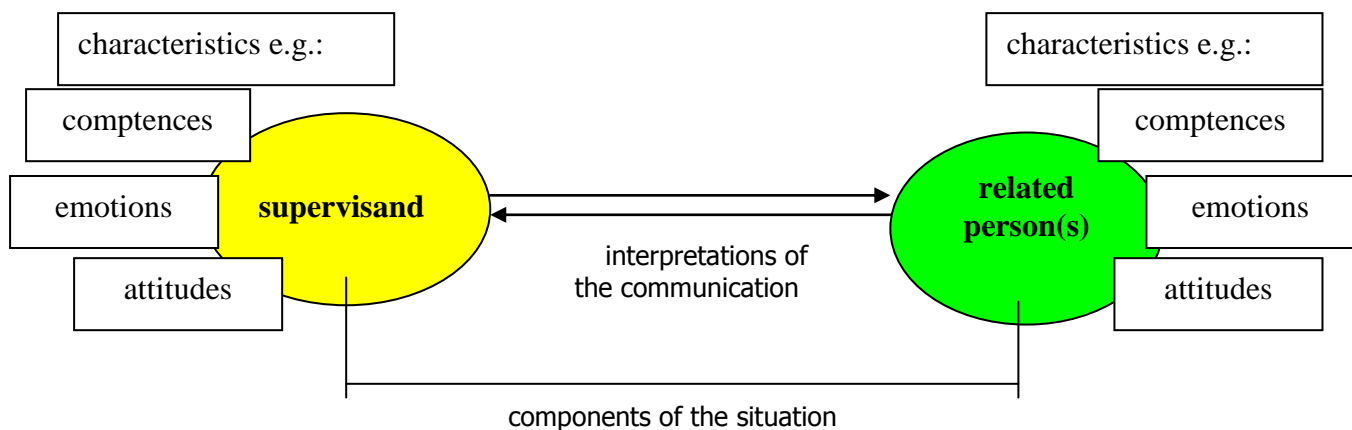
Therefore he always decides himself about the next aspects which will be focused on next. The supervisor may suggest different ways to go on, e.g. the case involves the parents of a student and his teachers, then the supervisor may suggest to focus on the relation of the student to his parents or his teachers as the next step of an analysis.

Another important characteristic of keeping the supervisand in control is that he has to define the goal of the session in which his case is the topic. He will say what his idea is about the outcome of the supervision work. The task of the supervisor is to help the group to proceed in a way that the goal of supervisand is reached. The end of the session will be a statement of the supervisand to which extent his aim is achieved.

The relation between the supervisand and his client or customer is part of the topic. If we understand the relationship between two individuals as influenced by their perception of each other then we must not forget to understand how it is like. If a school psychologist cannot develop empathy for a student who asks for support with his problem then this is a serious problem and must be solved either by finding another supporter or finding a way for the counselor to feel sympathy for his client. /

This aspect is one of the key points of supervision. The supervisand may object to making his personal feelings and perhaps prejudices a topic for investigation at one time but he cannot object to it on principle. Excluding the personal background of the school psychologist, counselor or teacher on principle turns supervision into case discussion. Whoever takes part in supervision agrees that his personal background may become a matter to look into closely when it is suspected that it has a major influence on the outcome of handling the case. See drawing below.

### Supervision focusses on all the details



The role of the members of the group is important for the solution for cases worked on. They represent various views on realities, bring in their knowledge and experience of the same field or different fields, thus being able to provide multiple solutions to problems, and last not least they express understanding and sympathy.

Frequently mentioned topics are problems with classes, students and parents, e.g. students with learning difficulties, physical, mental and social problems, conflicts with parents.

There are questions about outside school support for individual cases and issues of effective cooperation.

Another area are conflicts within the staff, within the staff and the school leadership often in connection with school development and evaluation.

There are problems with the different levels of school management or school authorities.

There are problems within the environment of school, e.g. especially with mayors when they are involved in school development or difficulties in cooperation with school boards.

Finally there are personal topics, like reactions to critique, difficulties in the first years of work, or later on burnout tendencies.

Usual agenda of a supervision session is the following:

- Warmingn up:e.g."in my work at schoolI'm proud about..."collection of concerns/cases
- Reports on former cases which were worked on in former sessions
- Selection and order of cases
- Discussion and diagnosis with different methods
- Solutions for cases
- Feedback and sharing

The supervisor greets the group and asks everybody to make a statement concerning the following questions: "How am I? From which situation do I come from? What am I dealing with lately in my profession? What is most challenging, most exhilarating? Which challenging situation would I like to discuss today in this group of colleagues? Which project would I like to go over with you?" The questions may vary when the group meets regularly.

The first question is asked, because everybody's way of participation is influenced by his mood. The answer is to make this very clear to the participant himself not only to the others. There are different psychological schools which can be the theoretical and practical basis of supervision. I do supervision on the basis of the Theme Centred Intervention (TCI) which was developed by Ruth Cohn in the 60ies and 70ties, one of the humanistic approaches derived from the analytic basis. While in other approaches the work mainly is done by the supervisor in communication with the supervisand, here the involvement and input of the group members is vital.

Then there are reports on cases which had been dealt with in the last meetings and themes and cases for the actual meeting are chosen.

When there are more suggestions for topics than can be addressed during the meeting there has to be a decision which ones to choose. The first criteria for choosing are how urgent a topic is for the one who suggests it. The more urgent the more priority the topic will get.

The second criteria is how interesting a topic is for the members of the group. Using these criteria a priority of topics is decided on and a time schedule is laid down.

The next part of the meeting is devoted to analyse the situation, look at it from every possible point of view. The supervisand gives a short overview about the situation as he perceives it. The supervisor asks what he hopes to get out from the group work for his case and perhaps clarifies. To clarify means to discuss what is realistic to expect, and what not.

The supervisor asks the group for their reactions to what they heard (impression of the presenter himself, most impressing traits of the case, same experience, own emotional reactions, open questions etc.). Everybody is invited to give his statement.

The supervisand has time to listen and find out which of the reactions are important for him to answer.

The supervisor asks the supervisand for what his reactions are to the group member's statements. Then the supervisand decides what he wants to get next from the group.

The supervisand is the one for whose professional benefit the session is held in the first place. Therefore it is always his choice which way he wants to go, though the supervisor may make suggestions, too.

Main areas of interest will be illuminated. They usually are the points of view of all persons involved in a certain situation. Some may seem to be more important to the supervisand than others. Reactions that are illuminating different points of view are called 'change of perspective' if the reactions of the group are narrating this point of view. When the reactions are given in a way that group participants imagine themselves to be these persons and react as these persons this is called 'identification'.

Special techniques may be used to make the situation as transparent and concrete as possible: a conference between a parent and the presenter can be done in a role play. This may serve as a means of diagnosis or a means of training an intervention as well. In some cases it is useful to use materials that can be put on the floor (e.g. plastic animals, or Lego pieces) to make a situation more transparent when a group of persons is involved or an organization. Psychodrama and other techniques may be helpful as well to get to the critical or turning point.

It is especially useful to include emotions and feelings of the supervisand that are evoked by the challenging situation. A lot of trust in the group is one prerequisite for this step.

The next part of the meeting is devoted to finding solutions for the given problem, ideas what could be done. It can be a brainstorming. The supervisand may start with ideas that came up to his mind

during the process of analysing the situation. Or he may prefer to hear from the group first. Finally he may draw his conclusions from the process.

The work on one case is usually ended by the supervisor telling the group what his conclusions are. Though the topic and the related situation is an individual one, it touches some experience in every group member. Therefore the work is concluded by the opportunity for every group member to give a statement what the outcome of this meeting means for him: What did it make clear again? What was new and interesting? Which ideas, attitudes, understanding did it affirm, change? Which new ideas might it bring to one's professional situation?

The last question concerns the working method, the style of leadership or moderation, the turning points in the process of getting to insights or solutions. This helps to refine the working style and thus the productive results of these meetings. They render their full value only if they are done regularly and consistently in the same group.

Supervision was important for the development of school psychology in Bavaria, especially when they started early in the 70ies or 80ies of the last century when routines for their jobs had not been developed, yet, in Bavaria.

In the first two decades school administration was opposed to using this method within the regular working hours. So it had to be used voluntarily in one's free time.

In the 90ies gradually suspicion against using this method in schools faded out and it was a great step forward when the Teachers Academy in Dillingen in charge of post-graduate education, trainings and development of teachers and decision makers decided to offer trainings for learning supervision professionally. Courses were offered for groups of 25 school psychologists to learn different aspects of supervision from different perspectives and different psychological schools. Presenters were experienced supervisors from different backgrounds, often from the economics sector.

Counselors were the first ones among teachers to understand how useful supervision could be for their work.

Sometimes trainings on the theme "difficult situations in conversation" opened up the awareness of counsellors and teachers, later of headmasters and school administrators for the use of continuous work and training in this area.

Sometimes supervision sessions were embedded in training courses on related topics for school psychologists, counsellors, headmasters and other school personnel. Thus participants could imagine the use of supervision.

As soon as more and more professionals in school got an impression of what could be achieved through supervision announcement of supervision offers mostly took place regionally. Sometimes supervision groups are initiated now by superiors. It proved that support by school administration is necessary.

When school psychologists had started to care for schools after crisis like suicide, accidents, sudden deaths affecting schools or large scale events like shootings or bomb threats supervision proved even more important than on regular school days for all school personnel and other helpers including trained school psychologists. Helpers are in danger of being affected by trauma particularly when they are involved in the grief of loss of others for a longer time or very intensely.

Here are my conclusions about the effect of supervision for the school system  
Supervision proved to be essential for professionalizing the work of school psychologists.

When school psychologists work as supervisors in teacher-, headmaster- or school administrator-groups they influence the work of these persons for all their students, parents, teachers, thus influencing slowly but very effectively the development of schools.

Headmasters or administrators naturally have the broadest influence. They are main agents for the change in schools, not the small group of school psychologists.

Thus supervision is a very efficient way to influence education in schools according to the principles of psychology. The main aim is to affirm and develop best practices in the field.

bernhard.meissner@espct.eu

## **SUPERVÍZIA AKO POTREBNÁ METÓDA PRE ODBORNÚ PRÁCU ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV V KRÍZE**

**Berhard Meissner**

**Európske centrum pre vzdelávanie školských psychológov, Nemecko**

Vážení kolegovia,

spolu s náročnosťou psychologické práce rastie aj dôležitosť supervízie. Z uvedeného dôvodu vybrali organizátori tejto konferencie SUPERVÍZIU ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV ako tretiu tému pre členov Európskeho školiaceho strediska pre školskú psychológiu (ESPCT). Moji kolegovia, Dr. Olanda Momcilovics and Dr. Yehuda Shacham, porozprávajú o školení v krízovom manažmente, ktoré toto školiace stredisko organizuje.

Mám takmer štyridsaťročné skúsenosti v tejto oblasti ako člen supervíznej skupiny, vedúci alebo supervízor týchto skupín a supervízor pre pomocníkov v krízovom manažmente v školách.

V prvom rade musím objasniť, že v anglosaskom chápaní pojem supervízia väčšinou znamená, že nadriadený kontroluje svojich podriadených. Moje ponímanie supervízie je úplne odlišné – neznamená kontrolu, ale vzájomnú podporu pri práci na jednotlivých prípadoch.

Supervízia je snahou dvoch alebo viacerých odborníkov počas určitého časového obdobia v pravidelných časových intervaloch o nájdenie najlepšieho spôsobu, ako systematicky riešiť psychologické prípady pod vedením supervízneho odborníka. Členovia supervíznej skupiny vynaložia všetko úsilie, aby pochopili daný prípad, preskúmajú všetky odporúčané možnosti na zlepšenie klientovej situácie, a zvolia najvhodnejší spôsob práce s klientom.

Stretnutia vedú profesionálni "supervízori". Osobu, ktorej prípad je zvolený za tému stretnutia, nazývame "supervizant".

Dôležitou súčasťou supervíznej práce je vzťah medzi supervizantom a jeho klientom. Supervízor má na starosti vedenie celého procesu, supervizant určuje, ktorým smerom sa bude proces vyvíjať.

Supervízia má niekoľko základných pravidiel:

- Účastníci sa schádzajú dobrovoľne.
- Pre riešenie každého prípadu je potrebné vyhradiť dostatok času, t.j. približne 60 – 90 minút.
- Účastníci súhlasia s tým, že sa budú počas určitého obdobia pravidelne zúčastňovať na stretnutiach, pretože supervízia je kontinuálny proces, pri ktorom sa naučia čo najlepšie sa navzájom podporovať a postupne sa rozvíjať.
- Obsah rozhovorov stretnutiach je dôverný. Všetci členovia skupiny sa zaväzujú zachovať súkromný charakter a dôvernosť stretnutí.

Rozlišujeme skupinovú formu supervízie a individuálnu formu supervízie. Výhoda individuálnej supervízie je v tom, že supervizant môže na každom stretnutí určiť ako tému práve svoj prípad (alebo prípady).

Výhodou skupinovej supervízie je to, že nielen supervízor, ale aj členovia skupiny môžu vyjadriť svoje nápady a postrehy k preberanému prípadu.

Počet ľudí v skupine je obmedzený, pretože ak je skupina príliš veľká, často sa stáva, že nie všetci účastníci dostanú priestor, aby predniesli svoj prípad.

Zloženie členov skupiny môže byť rôzne. Nie je nutné, aby to boli kolegovia z práce, môže ísť o ľudí, ktorí sa nepoznajú. V takýchto skupinách môže byť pre účastníkov prínosom, ak sa medzi nimi rozvinú osobné vzťahy.

Niektoré skupiny môžu byť vytvorené napríklad z učiteľov jednej školy. Títo učitelia zvyčajne aspoň čiastočne spolupracujú, či už pri výučbe v triedach, alebo pri výkone rôznych funkcií. Môžu mať medzi sebou dobré alebo horšie vzťahy, ktoré môžu spomaliť alebo zlepšiť prácu v supervíznej skupine. V týchto skupinách, ktoré môžeme nazvať "kliky", sa vzťahy medzi ich členmi stávajú témou na zlepšenie.

Ďalej existujú tímové supervízie. Členovia týchto skupín sa stretávajú každý deň v práci, ide napr. o vedenie školy, skupinu učiteľov, vyučujúcich v tej istej triede, školských psychológov, pracujúcich na spoločnom projekte. Na rozdiel od skupín, ktoré sú tvorené "klikami", tímové skupiny spolu lepšie spolupracujú.

Ak skupinu tvoria školskí psychológovia, ktorí majú dlhoročné skúsenosti ako supervízori, supervíziu si zabezpečujú sami, pričom sa navzájom striedajú pri vedení stretnutí. Supervizant zvyčajne určuje, kto z nich prednesie svoj prípad. Tento druh supervízie sa nazýva "kolegiálna supervízia".

Supervízne skupiny môžu tvoriť školskí psychológovia, učitelia, poradenský pracovníci, riaditelia škôl alebo členovia vedenia školy, učitelia, ktorí majú na školách špeciálne funkcie, a školskí administrátori na rôznych stupňoch školského systému. Občas sa vyskytnú zmiešané skupiny, avšak neodporúčame zložiť skupinu z nadriadených a podriadených pracovníkov, pretože kontrolná funkcia, ktorú majú nadriadení, sa môže ľahko stať kontraproduktívnou ohľadom na dosiahnutie cieľa.

### **Prostredie**

Supervíznu skupinu tvorí 8 – 10 osôb a jeden alebo dvaja supervízori. Zmluva medzi supervízorom a skupinami sa uzatvára každý rok s platnosťou zvyčajne na jeden rok. Často sa stáva, že skupiny spolupracujú aj niekoľko rokov, avšak občas môže byť užitočná zmena supervízora. Počas roka sa uskutoční obyčajne 4 – 6 stretnutí.

Pre každý preberaný prípad sa musí vyhradiť dostatok času, t. j. približne 60 – 90 min.

Po dohode s účastníkmi v skupine sa naplánujú poldňové alebo celodenné zasadnutia, ktoré sa konajú v školách, kde účastníci skupiny spôsobia, alebo, ak je to možné, zvolí sa neutrálne vonkajšie prostredie.

Účastníci sedia na stoličkách v kruhu, tak, aby sa všetci navzájom videli a mohli sledovať reč tela ostatných. Pre každý preberaný prípad sa musí vyhradiť dostatok času, t.j. približne 60 – 90 min.

Supervízorom môže byť skúsený profesionál, pôsobiaci v tom istom odbore, napr. v školskej psychológii. Takýto odborník lepšie pochopí každodennú prácu supervizanta. Ak je supervízorom špecialista z iného odboru, skôr si všimne nedostatky v rutinnej práci supervizanta, napr. psychoterapeut, ktorý pracuje ako supervízor pre skupinu školských psychológov, môže na základe skúseností zo svojho odboru odhaliť iné aspekty daného prípadu, ako pracovníci škôl.

Na efektívnosť supervízie majú vplyv rôzne aspekty. V prvom rade je to systematický prístup k problémom alebo plánovanie projektu.

Pre dosiahnutie dobrých výsledkov sú potrebné odborné znalosti členov skupiny, a tiež kompetentnosť supervízora vo svojom odbore a jeho zručnosti s vedením procesu riešenia problému.

Proces rozhodovania sa spomaľuje v dôsledku vedúceho pôsobenia supervízora.

Ak supervizant preruší svoje rutinné procesy uvažovania, stúpa pravdepodobnosť na zistenie "nedostatkov" v jeho práci, ako aj v práci členov konkrétnej skupiny.

Za týchto okolností sa nedostatky zreteľne prejavajú.

Následne sa uplatní zmena perspektívy podľa rôznych psychologických škôl, napr. psychodráma, Gestalt atď.

Po vykonaní diagnostiky sa zohľadnia viaceré možnosti riešenia. Celý proces je riadený prostredníctvom zvažovania individuálnych požiadaviek a želaní supervizanta. Supervizant dostane k dispozícii dohody a odporúčania, a zameria sa na riešenie problémových bodov.

Je veľmi dôležité, aby sa roly supervizanta a klienta psychoterapie odlišovali. Pojem klient sa v terapeutickom význame chápe ako človek, ktorý má určitý problém a chce ho prekonať pomocou psychoterapie. V rámci supervízie chápeme supervizanta ako človeka plne zodpovedného za danú situáciu, pretože sa so svojimi kolegami zaoberá náročným prípadom.



Z toho dôvodu vždy sám rozhoduje o postupnosti aspektov, na ktoré sa bude sústreďovať. Supervízor môže odporučiť dôznejšie postupy riešenia, napr. ak sa daný prípad týka aj rodičov študenta a jeho učiteľov, supervízor môže ako ďalší krok analýzy navrhnúť, že sa treba sústrediť na vzťah študenta k rodičom alebo učiteľom.

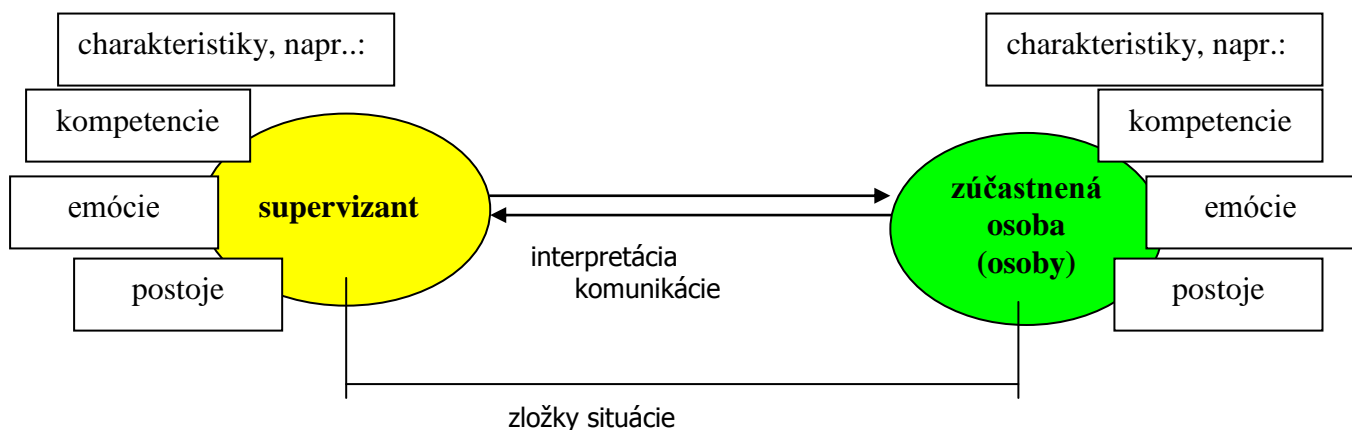
Ďalšou dôležitou povinnosťou pre supervizanta je určiť cieľ stretnutia, ktorého témou je prípadu, ktorým je poverený. Vyjadří, ako si predstavuje výsledok práce supervizora. Úlohou supervizora je viesť svoju skupinu tak, aby sa dosiahol cieľ, stanovený supervizantom. Na konci stretnutia sa supervizant vyjadří, do akej miery sa dosiahlo splnenie cieľa.

Nemenej dôležitý je aj vzťah medzi supervizantom a jeho klientom. Ak chápeme vzťah medzi dvomi individualitami v takom zmysle, že sú ovplyvnení vzájomným vnímaním sa, musíme pochopiť jeho fungovanie. Ak školský psychológ nedokáže byť empatický voči študentovi, ktorý žiada o pomoc pri riešení svojich ťažkostí, ide o vážny problém a musí sa vyriešiť buď tak, že sa študent obráti na inú kompetentnú osobu, alebo školský psychológ zmení svoj postoj tak, aby bol empatický voči svojmu klientovi.

Uvedený aspekt je jedným z kľúčových bodov supervízie. Supervizant môže mať námietky voči tomu, aby sa jeho osobné pocity alebo predsudky stali témou skúmania, ale v princípe to nemôže odmietnuť. Školskí poradcovia alebo učitelia takýto prípad v supervíznej skupine prediskutujú s vynechaním osobných údajov o konkrétnom školskom psychológovi. Každý, kto sa zapojí do supervízie, súhlasí s tým, že môže dôjsť k narušeniu jeho súkromia, v prípade zistenia, že to má zásadný vplyv na vyriešenie určitého problému.

(Pozri graf)

### Supervízia sa zameriava na všetky detaily



Rola členov skupiny je dôležitá pre vyriešenie prípadov, na ktorých pracujú. Každý z nich má iný pohľad na danú skutočnosť, prináša vlastné poznatky a skúsenosti z toho istého alebo z odlišného odboru, a teda dokáže ponúknuť viaceré riešenia problémov, a čo je nemenej dôležité, všetci členovia skupiny vedia prejavíť pochopenie a súcit.

Častými témami sú problémy v triedach, problémy so študentami a rodičmi, napr. ide o študentov s poruchami učenia, telesnými, mentálnymi poruchami, so sociálnymi problémami, alebo o študentov, ktorí majú problémy s rodičmi.

Je potrebné zistiť, ako sa dá pomôcť pri riešení jednotlivých prípadov mimo prostredia školy a odstrániť prekážky brániace efektívnej spolupráci.

Medzi ďalší okruh preberaných tém patria vzájomné konflikty medzi zamestnancami, medzi zamestnancami a vedením školy, čo často súvisí s rozvojom školy a jej evaluáciou.

Vyskytujú sa aj problémy s rôznymi úrovňami školského manažmentu alebo školskými úradmi.

Ďalej sa vyskytujú problémy vrámci prostredia škôl, napr. najmä ak sú starostovia miest zapojení do rozvoja školy, alebo vzniknú problémy pri spolupráci so školskými radami.

A nakoniec môžeme spomenúť osobné témy, ako sú napr. reakcie na kritiku, ťažkosti, s ktorými sa zamestnanci stretávajú počas prvých rokov práce, alebo neskôr hroziaci syndróm vyhorenia.

Bežný program supervízneho stretnutia vyzerá nasledovne:

- Úvod: napr. "vrámci mojej práce v škole som hrdý na ...." nasleduje vymenovanie konkrétnych prípadov
- Správy o prípadoch, ktoré sa preberali na predošlých stretnutiach
- Výber a určenie poradia pre jednotlivé prípady
- Diskusia a diagnostika pomocou rôznych metód
- Riešenia k jednotlivým prípadom
- Spätná väzba a výmena skúseností

Supervízor pozdraví skupinu a požiada všetkých účastníkov, aby sa vyjadrili k nasledovým otázkam: "Ako sa cítim? V akej situácii sa nachádzam? S čím som sa naposledy zaoberal vrámci mojej profesie? Čo je pre mňa najväčšou výzvou, čo mi robí najväčšiu radosť?"

Ktorú náročnú situáciu by som chcel dnes prebrerovať v skupine kolegov? Ktorý projekt by som chcel s vami prediskutovať?" Ak sa skupina stretáva pravidelne, môžu sa klásť aj iné otázky.

Prvá otázka je zvlášť dôležitá, pretože úspech stretnutia závisí od toho, ako sa účastníci cítia. Toto si musia uvedomiť všetci účastníci stretnutia. Existujú rôzne psychologické školy, ktoré môžu slúžiť ako teoretický a praktický základ pre supervíziu. Moja supervízia je založená na modeli Intervencie zameranej na konkrétnu tému (TCI), ktorý v 60tych a 70tych rokoch vytvorila Ruth Cohn a ide o jeden z humanistických prístupov odvodených od analytického základu. Na rozdiel od ostatných prístupov, kde takmer celú prácu na prípade spraví supervízor formou komunikácie so supervizantom, pri tomto prístupe je nevyhnutná aktívna účasť a osobné zaangažovanie sa členov skupiny.

Následne sa prečítajú správy o prípadoch, ktoré sa riešili na uplynulých stretnutiach a vyberú sa témy a prípady, ktorým sa budú venovať účastníci na aktuálnom stretnutí.

Ak nie je možné prebrať počas jedného stretnutia všetky navrhnuté témy, musia sa vybrať len niektoré z nich. Prvým kritériom pre výber témy je jej naliehavosť pre účastníka, ktorý ju navrhol. Čím je téma neodkladnejšia, tým väčšiu prioritu dostane.

Druhým kritériom je to, nakoľko je téma zaujímavá pre ostatných účastníkov v skupine. Na základe týchto kritérií sa určí priorita jednotlivých tém a vypracuje sa harmonogram.

Ďalšia časť stretnutia je venovaná analýze situácie a jej dôkladnému preskúmaniu zo všetkých hľadísk. Supervizant sa v krátkosti vyjadrí, ako vníma danú situáciu. Supervízor sa ho opýta, aký výsledok očakáva od skupinovej spolupráce ohľadom daného prípadu a vysvetlí prípadné nejasnosti, t.j. ozrejní, aké výsledky sa dajú reálne dosiahnuť a aké nie.

Supervízor požiada účastníkov skupiny, aby sa vyjadrili k tomu, čo si vypočuli (svoj dojem z prezenátora, ktoré okolnosti daného prípadu ich najviac zaujali, či majú podobné skúsenosti, aké sú ich emocionálne reakcie, môžu položiť otázky atď.). Každý účastník dostane priestor, aby sa vyjadril.

Supervizant si všetko vypočuje a rozhodne sa, ku ktorým reakciám a otázkam sa musí vyjadríť.

Supervízor požiada supervizanta, aby sa vyjadril k postrehom a reakciám členov skupiny. Supervizant sa potom rozhodne, aký ďalší výsledok chce od skupiny dosiahnuť.

Stretnutie sa uskutočňuje najmä z dôvodu profesijného úžitku pre supervizanta. Preto vždy on riadi proces riešenia prípadu v skupine, hoci supervízor môže tiež vyjadríť svoje návrhy.

Následne treba objasniť hlavné a najzaujímavejšie aspekty. Ide zvyčajne o hľadiská všetkých zainteresovaných osôb na situáciu. Nie všetky môžu byť rovnako zaujímavé z pohľadu supervizanta. Tie reakcie, pomocou ktorých objasníme rôzne názory, nazývame 'zmenou perspektívy', ak ich účastníci vyjadrujú zo svojho hľadiska nezávislého pozorovateľa. Ak účastníci vyjadrujú svoje reakcie takou formou, že sa pritom vcítia do situácie zainteresovaných ľudí a reagujú, ako keby boli na ich mieste, tento jav nazývame 'identifikácia'.

Aby sme situáciu čo najlepšie a najkonkrétnejšie zobrazili, môžeme použiť špeciálne techniky: rozhovor medzi rodičom a prezentátorom uskutočníme formou hrania rolí. Táto forma môže poslúžiť ako prostriedok pre diagnostiku situácie alebo ako nácvik jej riešenia. Ak sa daná situácia týka celej skupiny ľudí alebo organizácie a chceme ju čo najlepšie znázorniť, je v niektorých prípadoch užitočné použiť pomôcky, ktoré rozložíme po zemi (napr. zvieratka z umelej hmoty alebo kúsky Lega). Aby sa nám podarilo dosiahnuť vyhrotenie danej situácie alebo jej zvrät, môžeme uplatniť formu psychodrámy alebo iné techniky.

Je zvlášť užitočné, aby supervizant prejavil emócie a city, ktoré v ňom vzbudzuje zobrazovaná náročná situácia. Jednou z nevyhnutných požiadaviek pre splnenie tohto kroku je dôvera k ľuďom v skupine.

Ďalšia časť stretnutia sa zameriava na nájdenie riešení k danému problému a prezentáciu nápadov, čo by sa v konkrétnej situácii dalo urobiť. Môžeme použiť metódu brainstormingu. Ako prvé môže supervizant vyjadriť tie myšlienky, ktoré mu napadli počas procesu analýzy situácie. Alebo si môže najprv vypočúť nápady účastníkov v skupine. Nakoniec vyvodí záver z celého procesu.

Preberaný prípad sa nakoniec uzavrie tak, že supervizant oboznámi členov skupiny, k akým záverom dospel. Aj keď sa téma a daná situácia týka len jedného človeka, ktorý ju zažil, určité skúsenosti s podobnou situáciou môže mať každý člen skupiny. Preto dostanú na záver všetci účastníci možnosť vyjadriť sa, aký malo pre nich stretnutie prínos: Na ktoré otázky našli odpoveď? Dozvedeli sa niečo nové a zaujímavé? Ktoré myšlienky, postoje a znalosti si potvrdili a ku ktorým zaujali iné stanovisko? Ktoré nové nápady budú môcť využiť vo svojom profesionálnom živote?

Posledná otázka sa týka metódy práce, spôsobu vedenia a kľúčových bodov v danom procese, na základe ktorých sa prípad objasnil alebo sa našli riešenia. Napomáha zlepšiť štýl práce, a teda dosiahnuť kvalitné výsledky na stretnutiach. Plná hodnota týchto výsledkov sa prejaví len vtedy, ak sa na stretnutiach pravidelne zúčastňuje tá istá skupina ľudí.

Supervízia bola dôležitá pre rozvoj školskej psychológie v Bavorsku, najmä začiatkom 70tych a 80tych rokov minulého storočia, keď tento odbor vznikol a pracovné postupy pre školských psychológov ešte neboli v krajine zavedené.

Počas prvých dvoch desaťročí boli školskí administrátori proti tomu, aby sa metóda supervízie používala vrámci riadneho pracovného času. Školskí psychológovia sa teda museli supervíziou zaoberať dobrovoľne vo svojom voľnom čase.

V 90tych rokoch sa postupne začala vytrácať nedôvera voči používaniu tejto metódy na školách. Keď sa Akadémia učiteľov v Dillingene, ktorá ponúkala postgraduálne štúdium a odborné školenia pre učiteľov a riaditeľov, rozhodla zorganizovať školenia pre profesionálnu výučbu supervízie, bol to veľký krok vpred. Akadémia ponúkla kurzy pre skupiny 25 školských psychológov, ktorí sa v nich učili rôzne aspekty supervízie z rôznych hľadísk a rôznych psychologických škôl. Lektori kurzov boli skúsení supervízori z rôznych odborov, často išlo o ekonómov.

Školskí poradcovia ako prví (z okruhu učiteľov) pochopili, aká môže byť supervízia pri ich práci dôležitá.

Stávalo sa, že školenia na tému "náročné situácie počas rozhovoru" pomohli školským poradcovi a učiteľovi, a neskôr riaditeľovi škôl a školským administrátorom uvedomiť si, aká dôležitá je nepretržitá práca a školenia v tejto oblasti.

Supervízne stretnutia sa v niektorých prípadoch konali vrámci školiacich kurzov na súvisiace témy pre školských psychológov, školských poradcov, riaditeľov a ostatných zamestnancov škôl. Účastníci takto získali predstavu o využití supervízie.

Postupne si čoraz viac odborníkov začalo uvedomovať, aké výsledky by sa dali pomocou supervízie dosiahnuť, a začali sa vyskytovať oznamy s ponukou supervíznych stretnutí. V súčasnosti supervízne skupiny niekedy zakladá vedenie škôl. To dokazuje, že podpora školských administrátorov je dôležitá.

Keď na školách došlo ku krízovým situáciám ako samovraždy, nehody, náhle úmrtia alebo sa vyskytla dokonca strelba či bombový poplach, v dôsledku čoho začali na školách pôsobiť školskí psychológovia, ukázalo sa, že v týchto prípadoch je supervízia ešte dôležitejšia ako počas bežných školských dní, a to pre celý personál školy a ďalších pomocných pracovníkov, vrátane skúsených školských psychológov. Pomocní pracovníci sú zvlášť náchylní podľahnúť traumatickým stavom, najmä ak dlhodobo alebo veľmi intenzívne pozorujú, ako ľudia prežívajú smútok zo straty svojich blízkych.

Pri skúmaní, aký účinok má supervízia na školský systém, som prišiel k nasledovným záverom. Dokázalo sa, že supervízia je nevyhnutná pre skvalitnenie práce školských psychológov.

Ak školskí psychológovia pracujú ako supervízori v skupinách zložených z učiteľov, riaditeľov škôl alebo školských administrátorov, dokážu ovplyvniť ich spôsob práce so študentami, rodičmi, učiteľmi – ide o pomalý, ale veľmi účinný rozvoj škôl.

Je prirodzené, že riaditelia alebo administrátori majú na školách najväčší vplyv. Oni rozhodujú o tom, aké zmeny sa na školách udejú, a nie malá skupinka školských psychológov.

Supervízia je teda veľmi účinný spôsob, ako ovplyvniť vzdelávanie na školách v súlade so psychologickými princípmi. Hlavným cieľom je upevniť a ďalej rozvinúť tie najlepšie metódy praxe v tejto oblasti.

ĎAKUJEM VÁM ZA POZORNOSŤ

bernhard.meissner@espct.eu

## **CRISIS INTERVENTION IN SCHOOLS AND CRISIS INTERVENTION TRAININGS FOR EUROPEAN SCHOOL PSYCHOLOGISTS**

**Olanda Momcilovic  
Netherlands**

The number of critical incidents experienced by schools appears to have increased in recent years. When a crisis event occurs it can cause strong and deep reactions in adults and children. There is now a growing expectation on the school psychologists to be ready to lead the response to crises in schools.

It is important for all those who respond to be trained, confident, and capable. The European School Psychology Centre for Training (ESPCT) affiliated to International School Psychology Association (ISPA) provides the courses with practical step-by-step guidelines for school psychologists (teachers and principals) on how to respond when the tragedy occurs. The leaders of the schools usually do function well, but they are often overwhelmed by the event and they are grateful for assistance.

Following exposure to crisis events (natural disasters, shootings/mad runs, deaths of a friend or family member, accidents, threats, suicide, sexual abuse, acts of violence,) adults and children can display symptoms of acute distress (shock, crying, anger, confusion, fear, sadness, grief, and pessimism). They express their distress in many different ways. The degree of a reaction will vary depending upon the physical proximity to the disaster, psycho-social proximity, experiences, coping resources, and the reaction of their families during the disaster.

In most cases these reactions are temporary and gradually lessen in the days and weeks following the event. The manner in which adults react to a crisis can have a significant effect on how further development of the support system in the schools will occur. It almost goes without saying that teachers, parents, and other caregivers play a critical role in helping children cope with crises. However, some children (and adults) may be at risk of more extreme reactions because of personal circumstances. The confidence, knowledge and capability of school psychologist responding to such events could give a good support for their needs and reinforce their coping strengths.

In the presentation will be described how schools can attend to **pre-vention** by having an adaptable school crisis plan to help school staff and students to cope with life events and make their school safe. At the time of crisis there is a large number of tasks to be carried out. By identifying roles in advance (who will do what, when and how) the response to crisis is much more effective. It is important for school psychologists (and other caregivers) to know about personal approach to experience, their own vulnerability and have a knowledge with: coping during the crisis, reactions (to death), and exposure to disaster.

An effective response during the **intervention** is crucial. The key to managing a critical incident is to establish a crisis intervention team, have a school crisis plan, logistic and coordination. The team has the tools for good response to provide students, school employees, and others affected by an event with the opportunity to express their thoughts and feelings about what happened and how it can be handled.

The last phase, the **post-vention** may last for months. Here lies the role of the school (school psychologists) in helping the school staff and students to settle down so they can return to normality, continue to work in an environment they can trust, and to feel safe. In this phase individuals who developed PTSD have to be identified and referred to trauma therapy.

### **About the ESPCT**

The European School Psychology Centre for Training (ESPCT) provides courses which are carefully chosen to meet high quality standards on these issues. They open up new fields of school psychological work and add it on the international level.

In 1999 the International Crisis Response Network (ICRN) was founded as an ISPA project. Since 2003 crisis management courses are organized for European School Psychologists funded by the EU through the COMENIUS project. Experts in the field from Israel, USA, Germany and The Netherlands are training participants to offer first psychological aid for children, teachers, parents and other school staff after a critical incident. Since 2011 this network and the courses are organized and conducted by the same persons but under the roof of a European based training centre: the ESPCT.

700 school psychologists from 22 European countries have been trained by August 2012. They convey the basic tools for dealing with disasters of all kinds affecting schools.

### **The Basic Course**

School psychologists of different countries in Europe are invited to exchange their experience in crisis management. Short and long term assistance is discussed as well as care for the caregiver and how to collaborate with other helpers. Finally participants may implement their knowledge and expertise to their colleagues and establish special school crisis response teams.

Aim of the course:

- Exchange on experience in crisis management in schools
- Coping strategies and personal channels - BasicPh
- Dealing with death and bereavement
- Starting crisis intervention: main questions, roles, circles of vulnerability and support
- Trauma, trauma reactions, and dealing with trauma
- GCI – ESPCT model derived from the NOVA model
- Safety Analysis introduction
- Dealing with the media
- Care for the caregiver

### **The Advanced Course**

The recent resources show that violence in schools is growing. There are threats, suicides, bullying (including internet bullying), accidents, deaths. Schools understand that professional support is needed and ask for it. This training focusses on dealing with suicide and dealing with threats.

Aims of the course:

- Exchange of experiences
- Dealing with suicide
- Pacing and leading
- Safety Analysis: Dealing with threats and threatening students
- Safe Schools
- Train the trainers, train school personnel for crises
- Developing and maintaining crisis intervention networks

### **The Advanced Course coordination**

Aims of the course:

- Fresh-up intervention and coping tools from the basic course
- Large scale critical incidents: organizational aspects
- Long-term support and how to identify needs for referral to trauma therapy
- Trauma counselling according to behaviour theory
- SeeFar CBT  
Trauma counselling with a mixture of different partly creative methods
- Safe Schools  
Train school personnel for crises  
Violence prevention, problem solving, conflict resolution, mediation, peace education, life skills
- Developing and maintaining crisis intervention networks

### **The prevention course**

The prevention course "Crisis Management in Schools" teaches the basic theories and the main practical tools for handling conflicts in schools and bullying according to the "Shared Concern method". The promotion of safe school approaches will be presented with practical examples and the implementation of it in the schools and/or regions of the participants will be planned. The target groups are all kinds of school personnel: teachers, headmasters, counsellors and school psychologists.

Aims of the course:

- Get an overview about strategies and programs of prevention in schools
- Building structures and processes to make schools a safe place for students and staff
- Training in two different models of prevention: deal with bullying and conflict management
- Training of conflict moderation in schools

Methods of all the courses:

- Scientific, theoretical basis for interventions in crises at schools
- Reflect coping strategies for stress and trauma for individuals and groups
- Prepare for supporting schools in crises
- Practice main intervention strategies in simulations
- Prepare for organizing regional crisis response teams in schools

All these courses are full five days long. School psychologists working in schools in EU countries can apply for funds to the COMENIUS agencies. Thus participation is free. The following courses are two-days trainings and are not funded by COMENIUS.

### **Shared Concern method SCm - Dealing with Bullying**

Bullying has for some years been identified as a major problem facing schools throughout the world (Smith et al, 1999). The harm done to vulnerable children who have been bullied has been extensively researched. Both physical and psychological consequences have been identified (Boulton, Olweus, Bond, Rigby). Long term negative effects on the mental health of victims have been reported (Olweus).

The Shared Concern method has been used widely in countering bullying programs in many countries. Programs in which SCm has been used have produced significant reductions in school bullying.

### **Working with Therapeutic Cards**

The cards function as a therapeutic tool that helps to express thoughts, feelings and ideas which are hard to talk about or which are unconscious. In the process of working with the cards we encourage a continuing dialog between the person, the external and the internal images.

Working with therapeutic cards creates a positive and vivid atmosphere and can help school psychologists in many of their professional encounters.

### **Trainees**

All trainees are in the database of the ESPCT and keep in touch. They are members of Crisis Management in schools (CMiS) – Interest group. They might offer assistance in national training efforts and support in big tragic events at schools. Since 2009 the most experienced group of trainees and representatives of crisis management in schools in European countries meet annually for sharing experiences and new developments.

### **COMENIUS**

For the Comenius funding only school personnel from countries of the EU are eligible. Any school psychologist from a European country – in exceptional cases from Non-European countries – can participate through personal payment or payment of their employer.

### **References:**

[www.espct.eu](http://www.espct.eu)  
[www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)  
[www.education.ie](http://www.education.ie)

Drs. Olanda Momcilovic  
The Nederland  
August, 2012

## KRÍZOVÁ INTERVENCIA V ŠKOLÁCH A TRÉNINGY V KRÍZOVEJ INTERVENCIIE PRE EURÓPSKÝCH ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV

Olanda Momcilovic  
Holandsko

V posledných rokoch zaznamenávame vzostupnú tendenciu výskytu krízových udalostí na školách. Krízová udalosť môže vyvolať u dospelých aj u detí silné reakcie. V súčasnosti sa preto od školských psychológov vo zvýšenej miere očakáva, že budú schopní usmerniť reakciu školy na krízu.

Je dôležité, aby všetci zaangažovaní boli patrične vyškolení, sebaistí a kompetentní. Európskeškoliace stredisko pre školskú psychológiu (ESPCT), pričlenené k Medzinárodnej asociácii školskej psychológie (ISPA), poskytuje kurzy pre školských psychológov (učiteľov a riaditeľov), na ktorých účastníci získavajú praktické informácie o tom, ako treba správne postupovať v prípade výskytu krízovej udalosti. Riaditelia škôl obyčajne konajú správne, mnohokrát sú však udalosťou zaskočení a preto uvítajú pomoc.

V dôsledku vystavenia sa krízovej situácii (živelné pohromy, vražda, úmrtie priateľa alebo člena rodiny, nehody, vyhrážky, samovražda, sexuálne zneužívanie, násilie) sa u dospelých a detí môžu vyskytnúť symptómy akútneho distresu (šok, plač, hnev, zmätenosť, strach, smútok, zármutok a pesimizmus). Distres sa u postihnutých osôb prejavuje rôznymi spôsobmi. Stupeň reakcie sa mení v závislosti od ich fyzickej blízkosti k miestu nešťastia, psychosociálnej blízkosti, skúseností, zdrojov zvládania a reakcie rodiny počas danej krízovej situácie.

Vo väčšine prípadov sú tieto reakcie dočasné a postupne sa zmierňujú v priebehu dní a týždňov po udalosti. Spôsob, akým dospelí reagujú na krízu, môže významnou mierou ovplyvniť priebeh ďalšieho vývoja podporného systému na školách. Je takmer samozrejmé, že učitelia, rodičia a ostatní poskytovatelia starostlivosti zohrávajú kľúčovú úlohu pri pomoci deťom vyrovnat' sa s krízami. Niektoré deti (a dospelí) však môžu byť náchylnejší na výskyt extrémnejších reakcií z dôvodu osobných okolností. Práve kvalifikovaný školský psychológ môže svojou sebaistotou, znalosťami a kompetenciou takéto osoby vhodným spôsobom podporiť a posilniť ich zvládacie sily.

V prezentácii objasníme, ako môžu školy podporiť **prevenciu** vytvorením adaptabilného krízového plánu školy, ktorý pomôže pedagógom a študentom zvládnuť životné udalosti a urobiť zo školy bezpečné miesto. V čase krízy je potrebné vykonať mnoho rôznych úloh. Pokiaľ sa roly určia vopred (kto čo urobí, kedy a ako), reakcia na krízu bude oveľa efektívnejšia. Je dôležité, aby školskí psychológovia (a ostatní poskytovatelia starostlivosti) dbali na osobný prístup, poznali svoju vlastnú zraniteľnosť a mali skúsenosti so zvládaním krízy, reakciami (na úmrtie), a vystavením sa katastrofe.

Základom je efektívna reakcia počas **intervencie**. Kľúčom k zvládnutiu krízovej udalosti je zostavenie krízového intervenčného tímu, vytvorenie krízového plánu školy, logistika a koordinácia. Tím disponuje nástrojmi na primeranú reakciu a je schopný poskytnúť študentom, pedagógom a ostatným ľuďom postihnutým udalosťou možnosť vyjadriť svoje myšlienky a pocity o tom, čo sa stalo a ako je možné situáciu zvládnuť.

Posledná fáza, **postvencia**, môže pretrvávajúť niekoľko mesiacov. Úlohou školy (školských psychológov) je pomôcť školskému personálu a študentom upokojiť sa, aby sa mohli znova začleniť do bežného života, pracovať v prostredí, kde nie sú ničím ohrozovaní a kde sa cítia bezpečne. V tejto fáze je potrebné zistiť, či sa u niektorých jedincov nerozvinula PTSD a poslať ich na terapiu.

### Charakteristika ESPCT

Európske školiace stredisko pre školskú psychológiu (ESPCT) poskytuje kurzy, ktoré sú starostlivo zostavené tak, aby spĺňali vysoké štandardy kvality. Otvárajú nové oblasti uplatnenia školskej psychológie a pozdvihujú ju na medzinárodnú úroveň.

V roku 1999 bola založená Medzinárodná sieť krízovej intervencie (ICRN) ako projekt ISPA. Kurzy krízového manažmentu pre európskych školských psychológov, ktoré sa organizujú od roku 2003, financuje Európska únia prostredníctvom projektu COMENIUS. Odborníci na túto problematiku pochádzajúci z Izraela, USA, Nemecka a Holandska školia účastníkov, aby boli po krízovej situácii schopní poskytnúť prvú psychologickú pomoc deťom, učiteľom, rodičom a ostatnému školskému personálu. Od roku 2011 túto sieť a kurzy organizujú a vedú tie isté osoby, ale pod záštitou ESPTC, školiaceho strediska so sídlom v Európe.



Do augusta 2012 absolvovalo školenie 700 školských psychológov z 22 európskych krajín. Kurzy pokrývajú základné nástroje na zvládanie všetkých druhov krízových situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť na školách.

### **Základný kurz**

Je určený školským psychológom z rôznych európskych krajín a ponúka im možnosť vymeniť si svoje skúsenosti z krízového manažmentu. Jednou z tém je aj krátkodobá a dlhodobá pomoc, ako aj starostlivosť o poskytovateľov starostlivosti a možnosti spolupráce s ostatnými pomáhajúcimi. V závere kurzu sa účastníci môžu podeliť o svoje poznatky a skúsenosti s ostatnými kolegami a zostaviť špeciálne tímy krízovej intervencie na školách.

Ciele kurzu:

- Výmena skúseností z krízového manažmentu na školách
- Zvládacie stratégie a osobné kanály – BasicPh
- Vyrovnanie sa so smrťou a trúchlením
- Začiatok krízovej intervencie: hlavné otázky, úlohy, oblasti zraniteľnosti a podpora
- Trauma, reakcie na trauma a jej zvládanie
- Model GCI – ESPCT model odvodený od modelu NOVA
- Úvod do analýzy bezpečnosti
- Konfrontácia s médiami
- Starostlivosť o poskytovateľov starostlivosti

### **Nadstavbový kurz**

Nedávne zistenia poukazujú na nárast násillia na školách. Násillie sa prejavuje vyhrážkami, samovraždami, šikanou (vrátane internetovej šikany), nehodami a úmrtiami. Školy si uvedomujú potrebu odbornej podpory a žiadajú o ňu. Tento kurz sa zameriava na vyrovnanie sa so samovraždou a zvládaním ohrozenia.

Ciele kurzu:

- Výmena skúseností
- Vyrovnanie sa so samovraždou
- Usmerňovanie a vedenie
- Analýza bezpečnosti: Zvládanie ohrozenia a jednanie so žiakmi ohrozujúcimi ostatných
- Bezpečné školy
- Školenie inštruktorov a školského personálu pre prípad vzniku krízovej situácie
- Vytváranie a prevádzkovanie sietí krízovej intervencie

### **Koordinácia nadstavbového kurzu**

Ciele kurzu:

- Rýchla intervencia a zvládacie nástroje zo základného kurzu
- Rozsiahle krízové incidenty: organizačné aspekty
- Dlhodobá podpora a spôsoby identifikácie potreby odporúčania na terapiu traumy
- Traumatické poradenstvo v súlade s behaviorálnou teóriou
- SeeFar CBT  
Traumatické poradenstvo realizované kombináciou rôznych čiastočne kreatívnych metód
- Bezpečné školy  
Školenie školského personálu pre prípad výskytu krízovej situácie  
Prevenca násillia, riešenie problémov a konfliktov, mediácia, výchova k mieru, životné zručnosti
- Vytváranie a udržiavanie sietí krízovej intervencie

### **Kurz prevencie**

Kurz prevencie nazvaný "Krízový manažment na školách" oboznamuje účastníkov so základnými teóriami a hlavnými praktickými nástrojmi na riešenie konfliktov a šikany na školách podľa "Metódy spoločného záujmu". Metódy na vytvorenie bezpečnej školy sú na kurze prezentované príkladmi z

praxe a následne sa naplánuje ich implementácia na školách a/alebo v krajinách účastníkov. Cieľovými skupinami je celý školský personál: učitelia, riaditelia, poradcovia a školskí psychológovia.

Ciele kurzu:

- Získanie prehľadu o stratégiách a programoch prevencie na školách
- Vytvorenie štruktúr a procesov, ktoré vytvoria zo školy bezpečné miesto pre študentov a školský personál
- Školenie pre dva rôzne modely prevencie: riešenie šikany a manažment konfliktov
- Školenie prezentujúce spôsoby zmiernenia konfliktov na školách

Metódy prezentované na všetkých kurzoch:

- Vedecké a teoretické zásady krízovej intervencie na školách
- Predstavenie stratégií zvládania stresu a traumy pre jednotlivcov a skupiny
- Príprava na podporenie škôl počas krízovej situácie
- Nácvik hlavných intervenčných stratégií v rámci simulácií
- Príprava na zostavenie tímov krízovej intervencie na školách

Všetky uvedené kurzy trvajú päť dní. Školskí psychológovia pracujúci na školách v krajinách Európskej únie môžu požiadať agentúry COMENIUS o financovanie, čiže účasť je pre nich bezplatná. Nasledujúce kurzy sú dvojdňové a nefinancuje ich COMENIUS.

### **Metóda spoločného záujmu SCm – riešenie šikanovania**

Šikana je už niekoľko rokov považovaná za jeden z najväčších problémov škôl na celom svete (Smith a spol., 1999). Škody napáchané na deťoch, ktoré sa stali obeťami šikany, boli dôkladne preskúmané, pričom sa zistili fyzické aj psychologické dôsledky (Boulton, Olweus, Bond, Rigby), ako aj dlhodobý negatívny vplyv na duševné zdravie obetí (Olweus).

Metóda spoločného záujmu sa uplatňuje v mnohých krajinách v rámci programov proti šikanovaniu. Školy, ktoré uplatňujú túto metódu, zaznamenali značný pokles prípadov šikany.

### **Práca s terapeutickými kartami**

Karty spĺňajú funkciu terapeutického nástroja, ktorý pomáha vyjadriť myšlienky, pocity a nápady, o ktorých sa ťažko hovorí alebo sú podvedomé. Počas práce s kartami sa snažíme udržiavať nepretržitý dialóg medzi danou osobou a jej externými a internými vnemami.

Práca s terapeutickými kartami vytvára pozitívnu a živú atmosféru a v mnohých prípadoch môže školským psychológom pomôcť pri poskytovaní odbornej pomoci.

### **Účastníci**

Mená účastníkov sa zaznamenávajú do databázy ESPCT a všetci sú navzájom v kontakte. Sú členmi záujmovej skupiny Krízový manažment na školách (CMiS). Majú možnosť ponúknuť svoju pomoc pri školeniach na národnej úrovni a pri veľkých tragických udalostiach na školách. Najskúsenejšia skupina účastníkov a predstaviteľov krízového manažmentu na školách v európskych krajinách sa od roku 2009 každoročne stretáva za účelom výmeny skúseností a prediskutovania nových vývojev.

### **COMENIUS**

Na financovanie kurzu cez Comenius je oprávnený len školský personál z krajín EÚ. Školskí psychológovia z európskych krajín – vo výnimočných prípadoch aj z mimoeurópskych krajín – sa kurzu môžu zúčastniť ako samoplatcovia, resp. ak náklady uhradí ich zamestnávateľ.

### **Použité zdroje:**

[www.espct.eu](http://www.espct.eu),  
[www.nasponline.org](http://www.nasponline.org),  
[www.education.ie](http://www.education.ie)

Drs. Olanda Momcilovic,  
Holandsko,  
August 2012

**CRISIS MANAGEMENT IN SCHOOLS - (CMiS)**  
**A MODEL FOR SUPPORTIVE INTERVENTION IN SCHOOLS FOLLOWING**  
**CRISIS/DISASTROUS EVENTS**  
**PRELIMINARY RESULTS OF CMiS STUDY 2010-2012**

**Yehuda Shacham**  
**Israel**

Recent neuro-psychological research shows clearly what was known before how much learning – academic and behavioural – is impeded by traumatizing short-term or long-term situations. Strategies were developed especially for children in schools to cope with traumatizing events. Experience in that field was exchanged through international contacts for which the International School Psychology Association (ISPA) offered an excellent basis.

Since 2003 crisis management courses are organized for European School Psychologists funded by the EU through COMENIUS 2.2.c courses. Crisis Management in Schools ( CMiS) courses could be established through the ISPA network and since 2010 via European School Psychologist Centre for Training ( ESPCT) a European legal independent entity affiliated with ISPA situated in The Netherlands.

**The CMiS project's goals:**

- To promote "School Psychology" spreading via training program for crisis management in Europe
- To promote networking of school psychologists
- To improve crisis management in schools
- To promote supportive help in schools following disastrous events ( car wrecks, diseases, violence, suicides)
- To promote preparedness and preventive activities in schools

**The CMiS model's characteristics & uniqueness**

The model was developed by Bernhard Meissner- Germany, Prof. Bill Pfohl- U.S., Dr. Yehuda Shacham & Dr. Shulamit Niv – Israel. It is based on several theoretical approaches:

- Kaplan's (1972) and Klingman's (1977) prevention models,
- Lahad's (2000) multi- modality coping model BasicPh
- The National Organization of Victim Assistance (NOVA)
- 

The CMiS crystallized as a synthesis between the theoretical approaches with the accumulated experience of the authors in crisis interventions in schools

The training methods involve a lot of experiential exercises and creative activities in a sheltered environment

The model relates to international aspects yet respects and leaves room for national unique dilemmas. In the CMiS courses school psychologists of different countries in Europe are invited to exchange their experience in crisis management and coping strategies concerning outbreaks of extreme violence in schools or other traumatizing incidents. Experts in the field from Israel, USA and Germany are training participants to offer first psychological aid for traumatized children, teachers, and parents in such an event. Main intervention strategies are practiced in simulations. Short and long term assistance is discussed as well as care for the caregiver and how to collaborate with other helpers and finally prepare for organizing regional crisis response teams in schools are discussed

More than 600 school psychologists from 12 countries participated so far and gave excellent oral and written feedback.

The research end, is to find out whether there is evidence based support for the CMiS model

**The research's goals**

To study the efficiency of the CMiS training model as a mean for:

- Providing useful and efficient knowledge, tools and skills, for intervening in schools following crisis/disastrous events.

- Enhancing the S.P's sense of efficacy and resilience in intervening in schools following crisis/disastrous events.
- Triggering a more positive approach towards preparedness for crisis/disastrous events, in the S.P's superiors

### **Procedure**

Phase 1- An on line questionnaire was sent to all the former CMiS trainees, asking about the utilization and efficacy of the theories and tools they got in the training, in actual cases they had to deal with since the course.

Phase 2 - Since 2010, participants in CMiS basic training are asked to give their consent, to take part in an ongoing research. They are filling before and after questionnaires . The questionnaires are built to look for data about issues stemming from the research goals.

- Phase 3- (has started July 2012) A control group. Participants are candidates for previous and/or future CMiStrainings, take part in an On-line research. Following their consent they first fill a pre questionnaire. Then, on each day during one week, they will get relevant reading material with few multiple choice questions. At the end they will get the post- questionnaire. (Both questionnaires are identical to those which were used in phase-2)

### **Preliminary Results**

#### **Phase 1- First Online sample ( N= 54) from 12 countries**

##### **Intervention in Disastrous Events:**

Mean No. of interventions : 6.5 events (range 1- 26).

Intervention were with Students, School Management & Teachers.

During the intervention, participants mainly worked as part of an intervention team(not alone).

Events involved different incidents like: School shooting , Suicide of a student , car wreck , massive booling, suicide of a staff member, murder of a student or a staff member and natural disasteer

##### **Utilization & efficacy of Tools, Skills, Knowledge disciplines during the intervention**

The results created a scale indicating the usage of the knowledge and skills taught in the course ( often or always):

1. the introduction to crisis intervention to 57%
2. Dealing with death and bereavement 51%
3. BasicPh model 46%
4. NOVA model 41%

No. 15 was Crisis intervention simulation with 6%

The scale of the evaluation to the efficacy of the tools and skills was quite similar to the utilization scale and the **Pirson correlation between the frequency of utilization and the reported**

**efficiency of the tools, is statistically significant**

**$r(15) = .77, p < .001.$**

**No significant correlation with the personal variables was found**

#### **Changes in your superior's attitude towards a more favorable approach to crisis management intervention/ prevention**

On a scale from -2 much less frequent compared to pre training , to +2 much more frequent compared to pre training the participants indicated that their superior's attitude with regard to supporting the idea of training Crisis intervention teams in schools, supporting the setting of local/ regional Crisis Intervention Teams, allocating more time for training Crisis intervention teams in schools and allocating more time for discussions about crisis mnagement, was significantly positively changed: "change in superior attitude" index is significantly greater than 0 (Same frequency compared to pre-training):

$M = 0.75, SD = 0.65, t(53) = 8.49, p < .001$

### **What was meaningful in trainings**

Content analysis of the open question : What was meaningful in trainings resulted in the following themes:

- I Gained practical and theoretical knowledge, tools
- Exchange of experiences and Intercultural learning
- Active learning: practice, exercising, and simulating
- Getting a structural framework
- Promoting confidence
- Organization and presentation of the course
- Personal gains

### **Phase-2 Ongoing research :Sample (N=108)**

#### **Personal variables:**

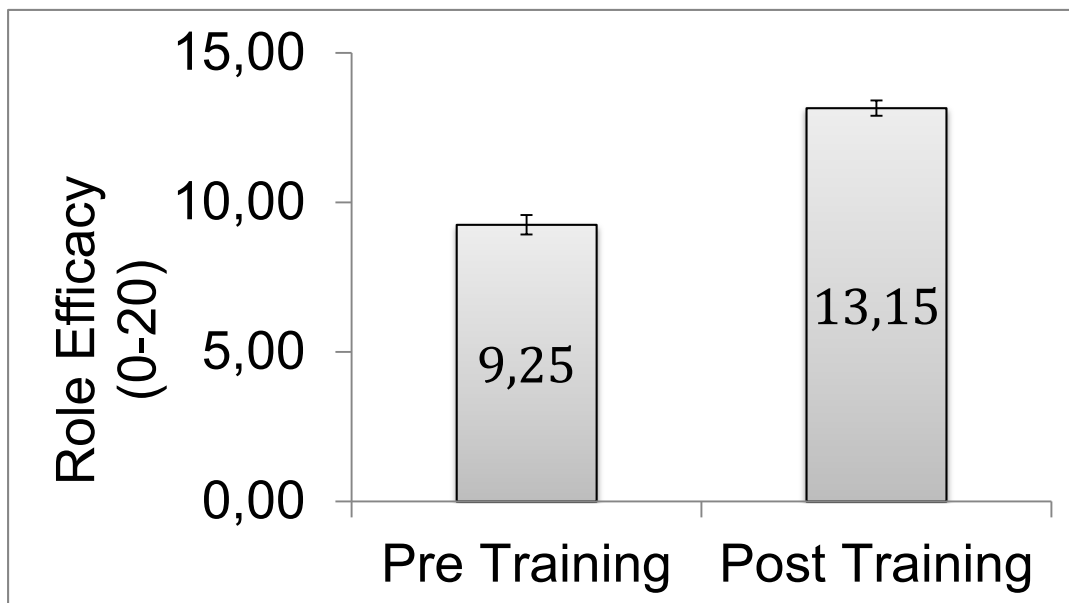
- Mean age: 40.39 (SD = 10.57, range 24-65)
- 78% females
- 45% married (43% single)
- 54.9% had previous training in crisis intervention
- Mean years of training: 5.53 (SD = 2.23, range 0-41) (n = 89)
- Mean years of field practice: 8.89 (SD = 7.99, range 0-36) (n = 103)
- Each experienced 2.65 disastrous events (SD = 4.89, range 0-30) (44% have not experienced any event)

### **Crisis Management School Psychologist Role Efficacy**

Crisis Management School Psychologist Role Efficacy – adapted from the Disaster-Helper Self-Efficacy Scale (DHSES, Gelkopf et al., 2008b).

The scale was designed specifically to assess different aspects of sense of self-efficacy, among School Psychologist involved in Crisis Management & contribute to:

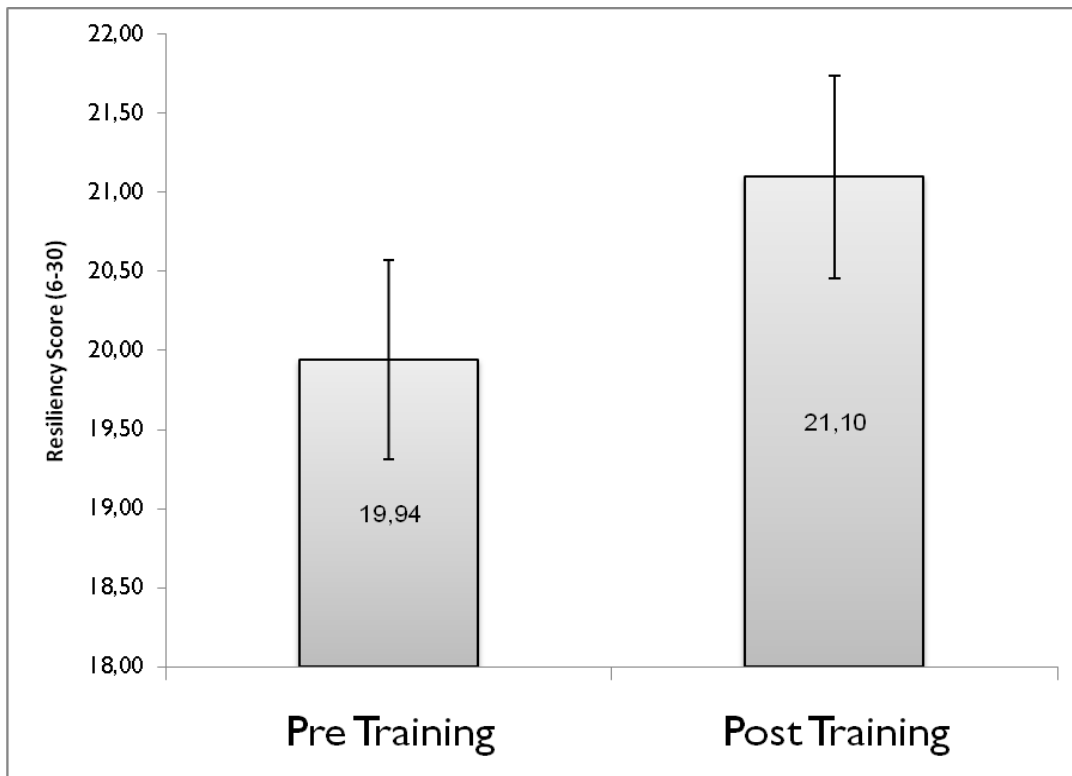
Prevention, intervention and recovery of the school children and faculty, in the aftermath of a crisis



$t(101) = -14.66$   $p < .001$

### **Trait Resiliency**

Brief Resiliency Scale (BRS; Smith et al., 2008) –assesses individual's ability to bounce back or recover from stress. The BRS was found reliable and measured as a unitary construct. It was predictably related to personal characteristics, social relations, coping, and health



$t(104) = -5.29, p < .001$

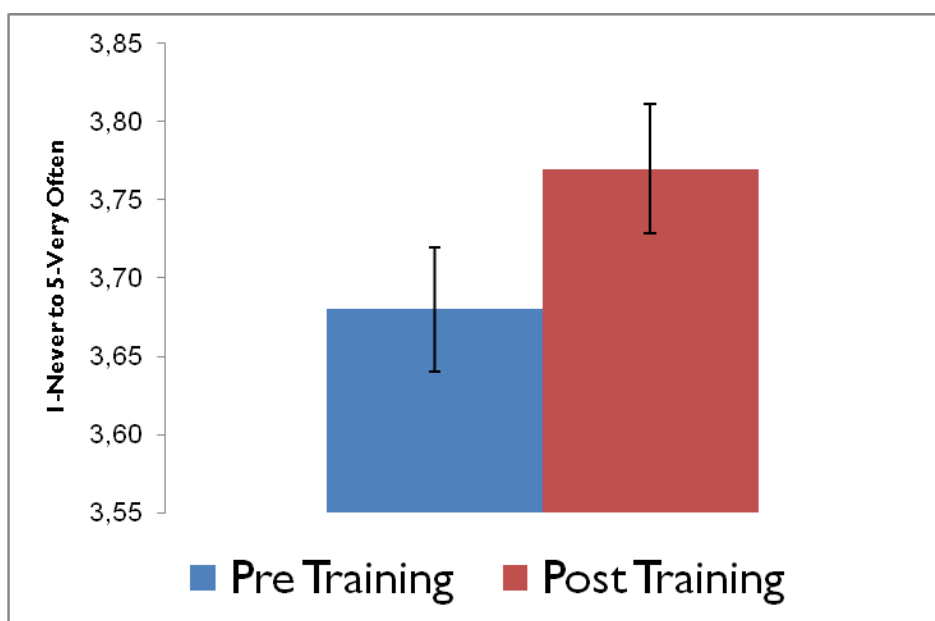
### **Professional Quality of Life**

Professional Quality of Life scale (ProQOL; Stamm, 2005) - includes three subscales measuring 1-compassion fatigue/secondary trauma (CF/ST), 2-burnout 3-compassion satisfaction.

Each subscale is unique, and the results of the scales cannot be combined to give a single meaningful score. The instrument includes 30 items, 10 in each scale, which are rated numerically on a 5-point Likert scale, ranging from 0 (never) to 5 (very often).

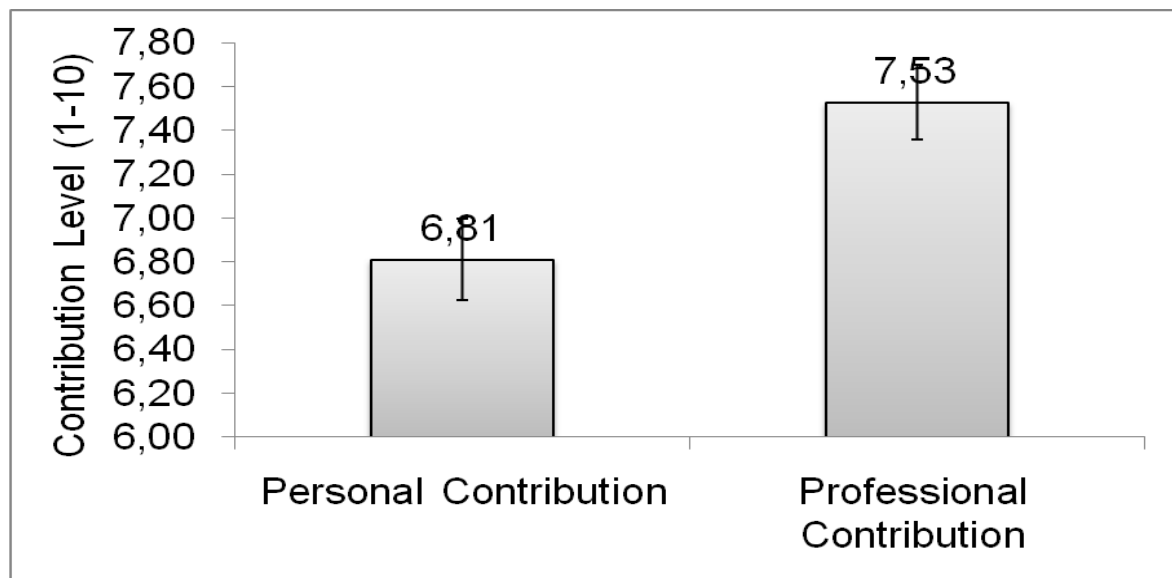
There were no statistically significant differences between the pre and post training with regard to Burnout and secondary traumatic stress.

There were statistically significant differences between the pre and post training with regard to compassion satisfaction.



$t(103) = -2.80, p = .01$

**Personal & Professional Contribution Indexes**



$t(65) = -3.62, p < .001$

**More results**

89% stated that they would "definitely" recommend the training course to their colleagues (others stated they would "probably" do so)

56.4% stated that they would "definitely" consider train or educate others with information and skills learnt during the training (35.6% stated they would "probably" do so, others have not decided)

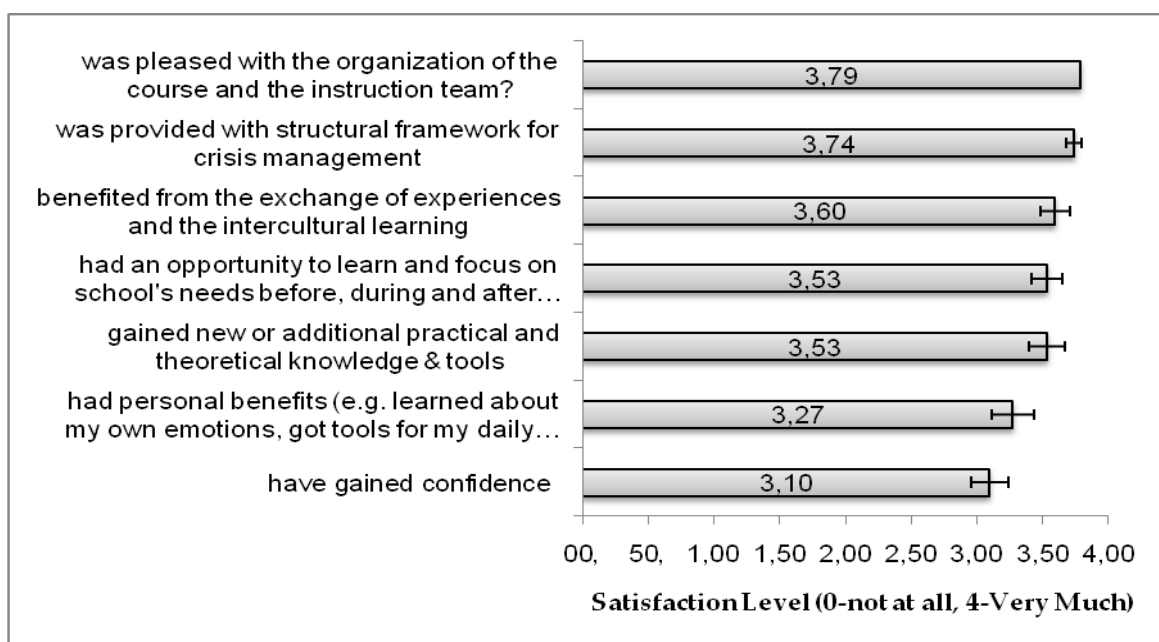
**Correlations**

Training Satisfaction (compromised from 7 items -  $\alpha = .77$ ) was positively correlated with change in role efficacy ( $r = .36$ ).

Increase in role efficacy over time was positively with increase in compassion satisfaction ( $r = .27$ )

Increase in compassion satisfaction, significantly and negatively correlated with burnout ( $r = -.41$ )

**Training Satisfaction**



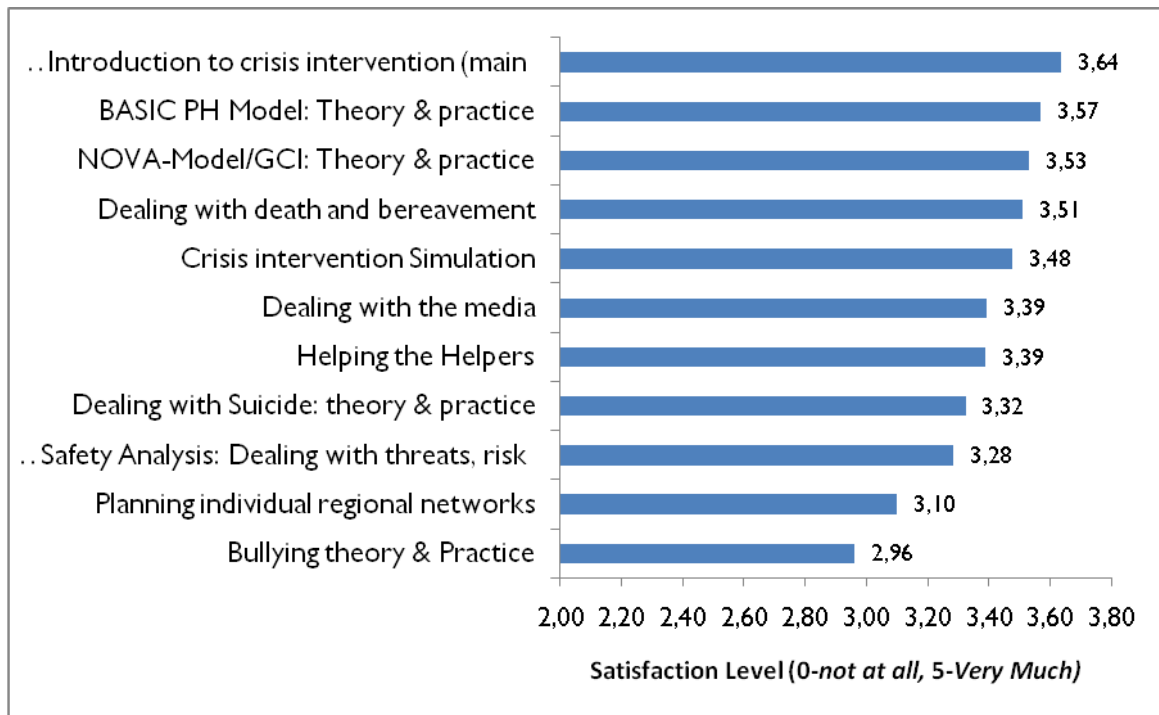
$M = 3.50, SD = .40$

Is significantly different than "0" (not at all).  
 $t(61) = 68.86, p < .001$

**Evaluation of Courses**

Participants were requested to rate on a 5 point scale (0- Not at all, 5 – Very much) the:

1. Importance of the Topic to the training
  2. Satisfaction with topic's content
  3. Contribution of the topic to my professional life
  4. Satisfaction with the presentation of the Topic
- \*Total Index was also generated and is presented here



The topics: Pacing and leading: theory & practice & Postvention: Safe schools stress prevention were not included in the analysis since  $N < 20$

**Phase-3- Control groups+ follow-ups**

Population:  $N = 50$  at least

Candidates for previous and/or for future trainings

**Procedure:**

- Candidates will get invitation to take part in an On-line research
- They will get the Pre-questionnaire
- On each day during one week, they will get relevant reading material with few multiple choice questions
- At the end they will get the Post- questionnaire

**Final step- End population**

A base-line level of symptoms will be assessed at the relevant target populations- student and faculty in a sample of regions across Europe.

Graduates of CMI Strainings will be equipped with post questionnaires for students and faculty. Looking for Coping resources activation, Acute stress, PTSD, personal resilience.

At the end of the interventions they will administer the Post- questionnaires + follow-up

Parallel process will be done with control schools, where no intervention was done and /or where no event had happened



### **Summary**

The preliminary results of both the on- line sample and the ongoing sample indicate that the fulfilment of the CmiS courses'declared goals is on its way.

Our trainees evaluation of the contents and the delievery of the corse materials is very high. Following the training they feel more competent professionally and more personally resilient to involvement in crisismanagement. They take part in a variety of crisis interventions using intensively the tools and skills they got in training. Their eveluation of these tools and skils efficiency is also high.That means that the model make sens theoretically and has practical value as well.

Finally our trainees managed to make a positive change in their superiors' attitude towards promoting preparedness and preventive activities in schools which together with all the above positive changes will hopefully result in promoting "School Psychology" spreading in Europe.

**KRÍŽOVÝ MANAŽMENT V ŠKOLÁCH (CMiS)  
MODEL PODPORNEJ INTERVENČIE V ŠKOLÁCH PRE OBDOBIE  
PO KRÍZE / KATASTROFICKEJ UDALOSTI  
PREDBEŽNÉ VÝSLEDKY ŠTÚDIE CMiS Z ROKOV 2012 – 2012**

**Yehuda Shacham  
Izrael**

Nedávny neuropsychologický výskum len potvrdil známu skutočnosť, že akademické aj behaviorálne vzdelávanie do značnej miery brzdia krátkodobé aj dlhodobé traumatizujúce udalosti. Odborníci vyvinuli stratégie špeciálne určené pre školákov, ktoré im umožňujú vyrovnáť sa s traumatizujúcimi udalosťami. Výmena skúseností z tejto oblasti sa uskutočnila prostredníctvom medzinárodných kontaktov, pre ktoré poskytla výbornú základňu Medzinárodná asociácia školskej psychológie (ISPA). Od roku 2003 sa pre školských psychológov z európskych krajín organizujú kurzy krízového manažmentu a financuje ich EÚ prostredníctvom kurzov COMENIUS 2.2.c. Kurzy krízového manažmentu na školách (CMiS) vznikli prostredníctvom siete ISPA a od roku 2010 sa organizujú za pomoci Európskeho školiaceho strediska pre školskú psychológiu (ESPCT), samostatnej právnickej osoby pričlenené k ISPA so sídlom v Holandsku.

**Ciele projektu CMiS**

- Propagácia "Školskej psychológie" formou programu školenia krízového manažmentu v Európe
- Propagácia spolupráce školských psychológov
- Zlepšenie krízového manažmentu na školách
- Propagácia lojálnej pomoci na školách po katastrofickej udalosti (automobilová havária, choroby, násilie, samovražda)
- Propagácia pripravenosti a preventívnych aktivít na školách

**Charakteristika a jedinečnosť modelu CMiS**

Tento model vyvinuli Bernhard Meissner z Nemecka, Prof. Bill Pfohl z USA a Dr. Yehuda Shacham & Dr. Shulamit Niv z Izraela. Je založený na viacerých teoretických metódach:

- Kaplanov (1972) a Klingmanov (1977) model prevencie,
- Lahadov (2000) multimodálny BasicPh model zvládania záťažových situácií
- Národná organizácia pomoci obetiam (NOVA)

Model CMiS vznikol syntézou teoretických metód a nadobudnutých skúseností jeho autorov z oblasti krízovej intervencie na školách.

Školenia pozostávajú z mnohých experienciálnych cvičení a kreatívnych aktivít v chránenom prostredí. Model si zachováva spojitosť s medzinárodnými aspektami a zároveň poskytuje priestor pre zložité situácie špecifické pre rôzne krajiny.

Kurzy CMiS sú určené školským psychológom z rôznych európskych krajín a umožňujú im vymeniť si svoje skúsenosti z krízového manažmentu a zvládacie stratégie uplatňované pri prejavoch extrémneho násillia na školách alebo pri iných traumatizujúcich udalostiach. Odborníci na túto problematiku, pochádzajúci z Izraela, USA a Nemecka školia účastníkov kurzov v poskytovaní prvej psychologickéj pomoci traumatizovaným deťom, učiteľom a rodičom v prípade vyskytnutia sa takejto udalosti. Hlavné stratégie intervencie sa trénujú formou simulácií. Diskutuje sa o poskytovaní krátkodobej a dlhodobej pomoci, ako aj o pomoci poskytovateľom starostlivosti a možnostiach spolupráce s ostatnými pomáhajúcimi a o príprave na zorganizovanie regionálnych tímov krízovej intervencie na školách.

Kurzy doteraz absolvovalo viac ako 600 školských psychológov z 12 krajín a všetci účastníci poskytli vynikajúcu ústnu či písomnú spätnú väzbu. Záver prieskumu preukáže, či je úspešnosť modelu CMiS možné podložiť aj konkrétnymi faktami.

**Ciele výskumu:**

Skúmanie efektívnosti modelu školení CMiS ako prostriedku pre:

- Poskytovanie užitočných a efektívnych poznatkov, nástrojov a zručností pre prípad intervencie na školách po krízovej/katastrofickej udalosti.

- Podporu efektívnosti a reziliencie školského psychológa pri intervencii na školách po krízových/katastrofických udalostiach.
- Podnecovanie pozitívnejšieho prístupu k pripravenosti na krízové/katastrofické udalosti u nadriadených školského psychológa

### **Postup**

**1. fáza**– Všetkým bývalým účastníkom kurzu bol odoslaný on-line dotazník za účelom zistenia využiteľnosti a efektívnosti teórií a nástrojov osvojených na kurze v reálnych prípadoch, ktorými sa po kurze zaoberali.

**2. fáza** - Od roku 2010 sa od účastníkov základného kurzu CMiS vyžaduje poskytnutie súhlasu s účasťou na prebiehajúcom výskume. Pred začiatkom kurzu a po jeho ukončení vyplňajú dotazníky, ktoré sú zostavené za účelom získania údajov o témach vyplývajúcich z cieľov výskumu

**3 fáza**- (začala sa v júli 2012) Kontrolná skupina. Tvoria ju kandidáti na minulé a/alebo budúce kurzy CMiS a zúčastňujú sa na on-line prieskume. Po poskytnutí svojho súhlasu vyplnia vstupný dotazník a následne každý deň počas jedného týždňa dostávajú relevantný písomný materiál s otázkami s možnosťou výberu odpovede.

Po ukončení dostanú záverečný dotazník. (Obidva sú totožné s dotazníkmi použitými v 2. fáze.)

### **Predbežné výsledky**

#### **1. fáza – Prvá online vzorka ( N= 54) z 12 krajín**

##### **Intervencia počas katastrofických udalostí:**

Priemerný počet intervencií : 6.5 udalostí (rozpätie 1- 26).

Pri intervenciách sa pomáhalo študentom, školskému manažmentu a učiteľom.

Počas intervencie pracovali účastníci väčšinou ako členovia intervenčného tímu (nie individuálne).

Udalosti zahŕňali rôzne incidenty ako napr.: streľba na škole, samovražda študenta, automobilová havária, samovražda pedagóga, vražda študenta alebo člena školského personálu a živelná pohroma.

##### **Využitie a efektívnosť nástrojov, zručností a znalostných disciplín počas intervencie**

Výsledky vytvorili stupnicu poukazujúcu na využívanie znalostí a zručností nadobudnutých na kurze (často alebo pravidelne):

1. Úvod do krízovej intervencie 57%
2. Vyrovnávanie sa so smrťou a trúchlením 51%
3. Model BasicPh 46%
4. Model NOVA 41%

15. pozíciu obsadila simulácia krízovej intervencie so 6%

Hodnotiaci stupnica ukazujúca efektívnosť nástrojov a zručností vykazovala výraznú podobnosť so škálou využiteľnosti a **Pearsonovou koreláciou medzi frekvenciou využiteľnosti a referovanou efektívnosťou nástrojov, čo je významné zo štatistického hľadiska.**

**$r(15) = .77, p < .001.$**

**Nebola zistená žiadna výrazná korelácia s osobnými premennými.**

##### **Zmeny v postoji nadriadeného pracovníka prejavujúce sa ústretivejším prístupom k manažmentu krízovej intervencie/ prevencie**

Hodnoty zaznamenané pred kurzom sa na stupnici pohybovali od -2, a hodnoty zaznamenané po kurze dosahovali ukazovateľ po +2. Účastníci uviedli, že v postoji ich nadriadeného zaznamenali „výrazne pozitívnu zmenu“ vzhľadom na podporovanie myšlienky uskutočňovať tréningy tímov krízovej intervencie na školách, podporovanie zriadenia lokálnych/ regionálnych tímov krízovej intervencie, vyhradenie väčšieho časového úseku na diskusie týkajúce sa krízového manažmentu: ukazovateľ „zmena v postoji nadriadeného“ je značne vyšší ako 0 (v porovnaní so stavom pred kurzom):

$M = 0.75, SD = 0.65, t(53) = 8.49, p < .001$

### **Prínos kurzov**

Obsahová analýza otvorenej otázky: „V čom spočíval prínos kurzu“ priniesla nasledujúce okruhy odpovedí:

- Nadobudnutie praktických a teoretických znalostí a nástrojov
- Výmena skúseností a medzikultúrne vzdelávanie
- Aktívne učenie: tréningy, cvičenia, simulácie
- Získanie štrukturálneho rámca
- Propagovanie dôvery
- Organizovanie a realizácia kurzu
- Osobný prínos

### **2 Fáza – Aktuálny prieskum: Vzorka (N=108)**

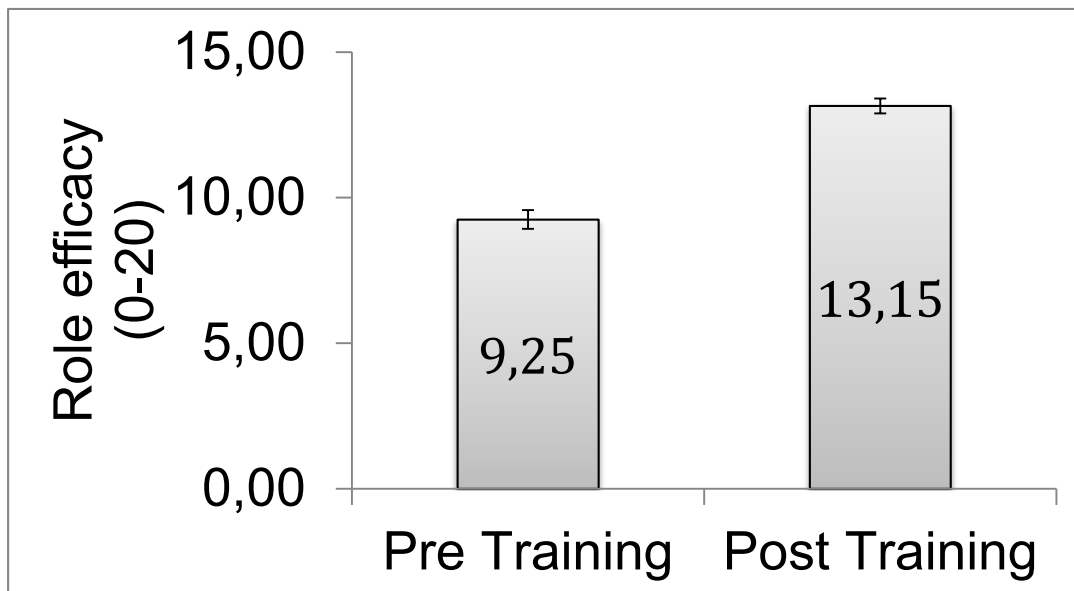
#### **Osobné premenné:**

- Priemerný vek: 40.39 (SD = 10.57, rozpätie 24-65)
- 78% žien
- 45% ženatí/vydaté (43% slobodní/é)
- 54.9% účastníkov už v minulosti absolvovalo kurz krízovej intervencie
- Priemerný počet rokov ďalšieho vzdelávania: 5.53 (SD = 2.23, rozpätie 0?-41) (n = 89)
- Priemerný počet rokov praxe v odbore: 8.89 (SD = 7.99, rozpätie 0-36) (n = 103)
- Každý účastník má skúsenosť s 2.65 katastrofickými udalosťami (SD = 4.89, rozpätie 0-30) (44% účastníkov nemá s takouto udalosťou skúsenosť)

### **Efektívnosť roly školského psychológa v krízovom manažmente**

Efektívnosť roly školského psychológa v krízovom manažmente – prispôbená podľa stupnice Pomoc pri katastrofách a sebauplatnenie (DHSES, Gelkopf et al., 2008b).

Stupnica bola vytvorená špeciálne na posúdenie rôznych aspektov pocitu sebauplatnenia školských psychológov zaangażovaných v krízovom manažmente, ktorí sa starajú o: prevenciu, intervenciu a zotavenie žiakov a pedagógov v období doznievania krízy



$t(101) = -14.66$   $p < .001$

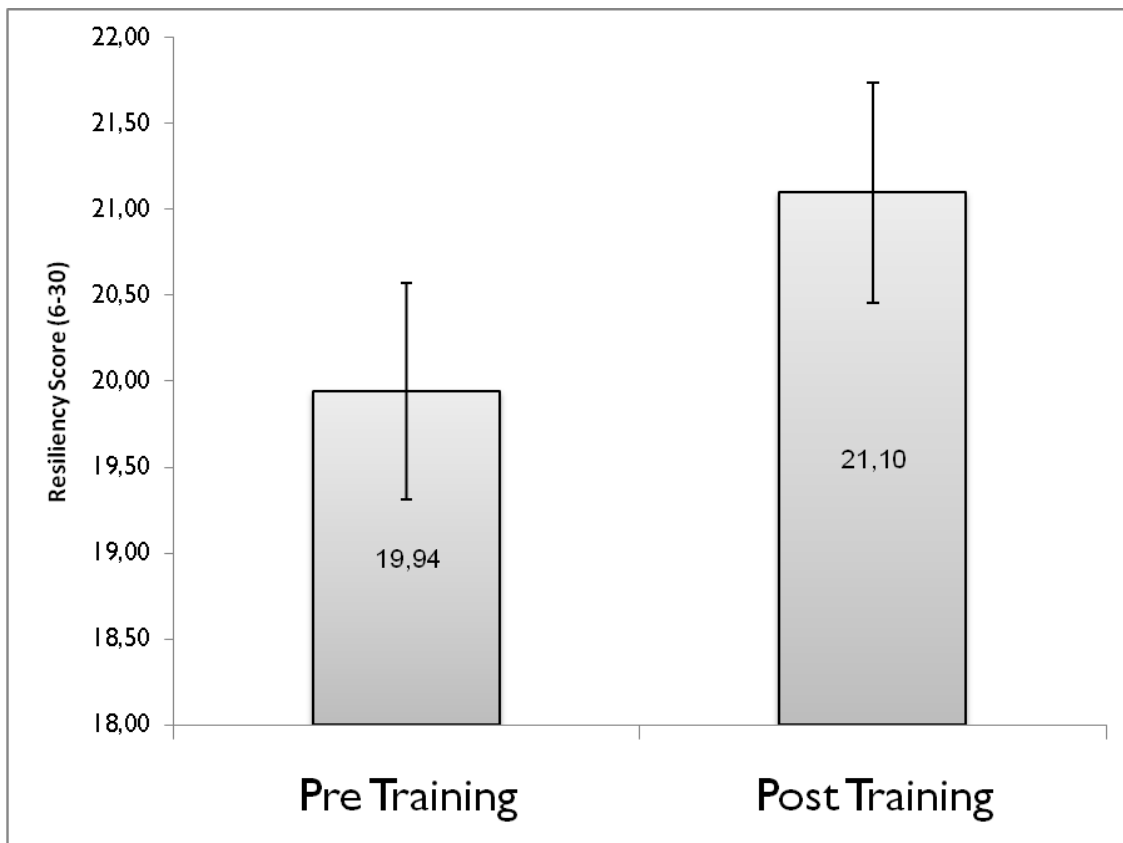
Efektívnosť roly (0-20)

Pred kurzom

Po kurze

### **Psychická odolnosť**

Škála psychickej odolnosti (BRS; Smith a spol., 2008) hodnotí jedincovu schopnosť premôcť stres či zotaviť sa zo stresu. Škálu BRS považujeme za spoľahlivú a bola vytvorená ako unitárny model. Podľa očakávania sa vzťahuje na osobnostné vlastnosti, sociálne vzťahy, zvládanie situácií a zdravie.



$t(104) = -5.29, p < .001$

dosiahnutá psychická odolnosť pred kurzom

po kurze

### **Kvalita profesionálneho života**

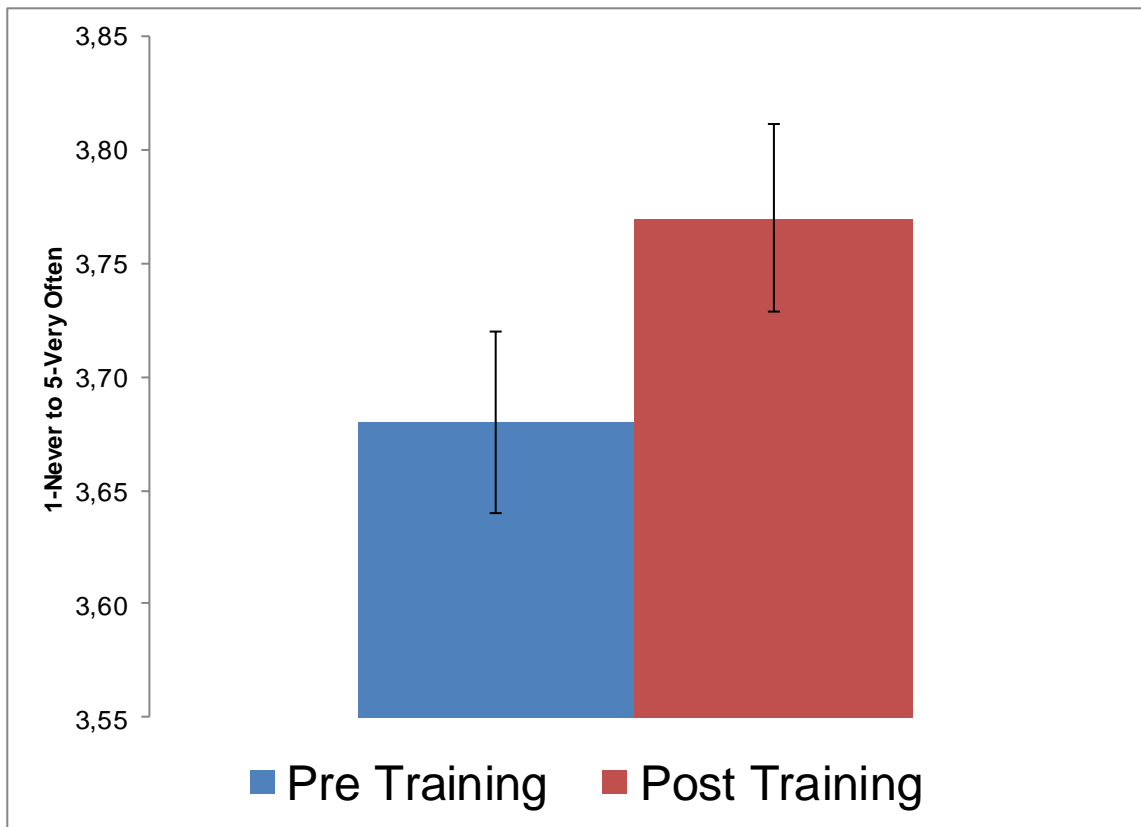
Stupnica Kvalita profesionálneho života (ProQOL; Stamm, 2005) je zložená z troch podstupníc merajúcich

1. únavu zo súcitu /sekundárnu traumu (CF/ST),
2. syndróm vyhorenia
3. spokojnosť zo súcitu

Každá podstupnica je jedinečná a výsledky podstupníc nie je možné kombinovať za účelom získania jednotného výsledku. Nástroj zahŕňa 30 položiek, z toho 10 na každej stupnici, a sú číselne označené na 5-bodovej Likertovej škále v rozmedzí od 0 (nikdy) až 5 (veľmi často).

Neboli zistené žiadne štatisticky významné rozdiely medzi obdobiami pred a po kurze vzhľadom na vyhorenie a sekundárny traumatický stres.

Štatisticky významné rozdiely boli zistené medzi obdobím pred kurzom a po kurze vzhľadom na spokojnosť zo súcitu.

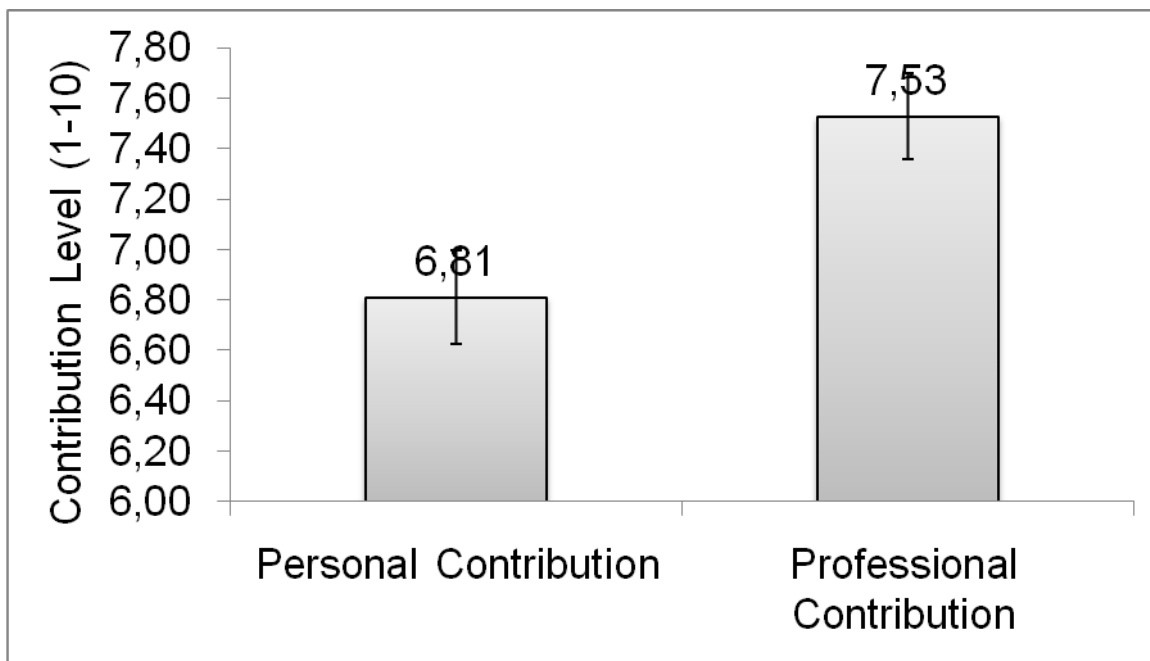


$t(103) = -2.80, p = .01$   
 1 – nikdy až 5- veľmi často

pred kurzom

po kurze

**Ukazovatele osobného a profesijného prínosu**



$t(65) = -3.62, p < .001$   
 ukazovateľ prínosu (1-10)

osobný prínos

profesijný prínos

### **Ďalšie výsledky**

89% účastníkov uviedlo, že by "určite" odporúčali tento tréningový kurz svojim kolegom (ostatní uviedli, že by ho "možno" odporúčali).

56.4% účastníkov uviedlo, že by "určite" zvažovali sprostredkovanie zručností a informácií nadobudnutých na kurze svojim kolegom (35.6% uviedlo, že by to "pravdepodobne" urobili, ostatní sa nevedeli rozhodnúť).

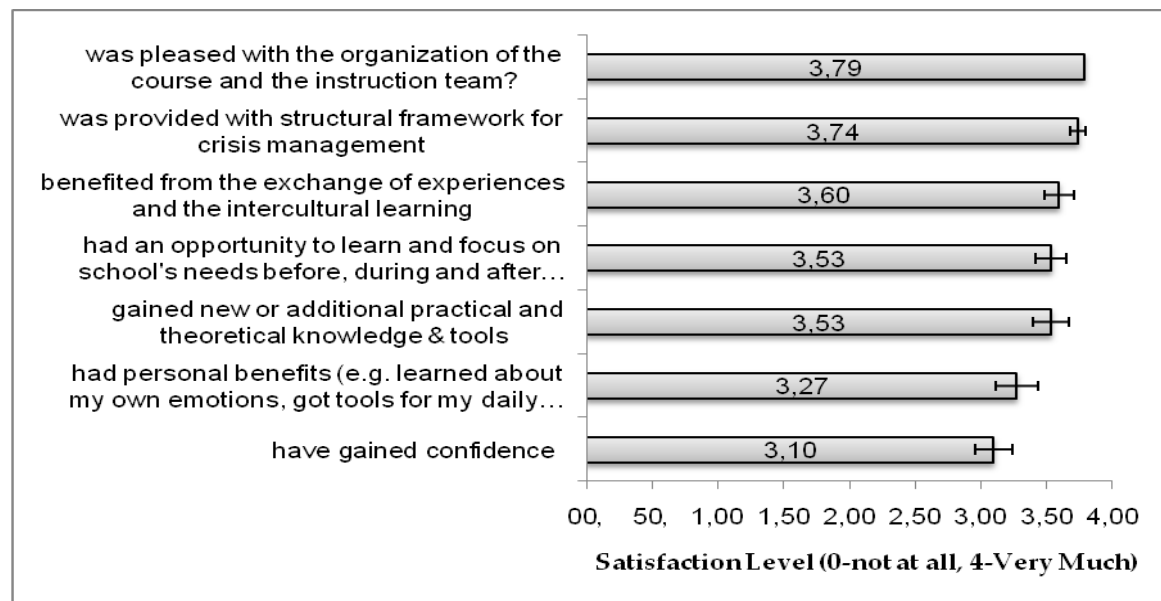
### **Korelácie**

Spokojnosť s kurzom (zistená na základe 7 položiek -  $\alpha = .77$ ) bola v pozitívnej korelácii so zmenou efektívnosti roly ( $r = .36$ ).

Postupné zvyšovanie efektívnosti roly bolo v pozitívnej korelácii s nárastom spokojnosti zo súcitu ( $r = .27$ )

Nárast spokojnosti zo súcitu výrazne a negatívne koreloval so syndrómom vyhorenia ( $r = -.41$ )

### **Spokojnosť s kurzom**



Účastník bol spokojný s organizáciou kurzu a so školiteľmi

Účastník získal štruktúrny rámec pre krízový manažment

Účastník profitoval z výmeny skúseností a medzikultúrneho učenia

Účastník mal príležitosť oboznámiť sa s potrebami školy a zamerať sa na ne pred, počas aj po...

Účastník nadobudol nové alebo dodatočné praktické a teoretické poznatky a nástroje

Účastník profitoval z osobného hľadiska (napr. lepšie spoznal svoje vlastné emócie, získal nástroje pre svoju prácu...)

Účastník nadobudol sebaistotu

Úroveň spokojnosti (0-nespokojnosť, 4-veľká spokojnosť)

$M = 3.50$ ,  $SD = .40$

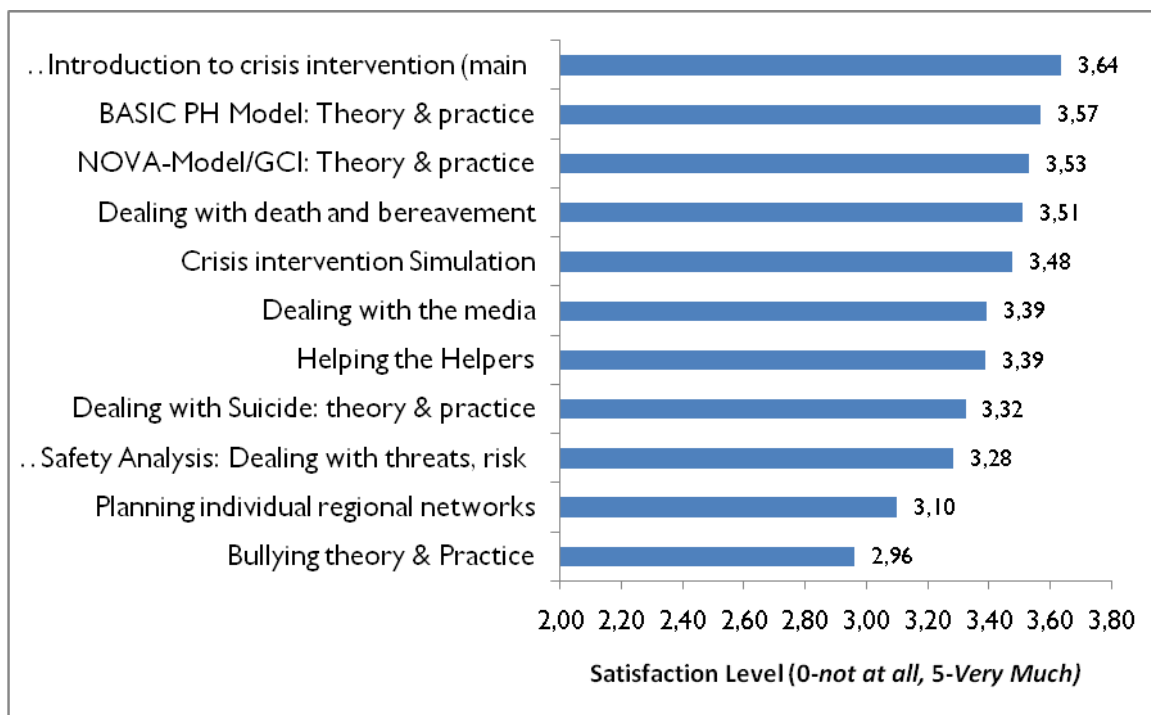
Dosiahnutá hodnota je výrazne vyššia ako "0" (nespokojnosť).

$t(61) = 68.86$ ,  $p < .001$

### **Hodnotenie kurzov**

Účastníci boli požiadaní, aby na 5-bodovej stupnici (0- nevyhovujúce, 5 – Veľmi dobré) ohodnotili:

1. Dôležitosť témy vzhľadom na kurz
  2. Spokojnosť s obsahom témy
  3. Prínos témy pre ich profesionálny život
  4. Spokojnosť s prezentovaním témy
- \*Uvádžame aj súhrnný ukazovateľ, ktorý bol tiež vygenerovaný



Úvod do krízovej intervencie  
 Základný PH model: Teória a prax  
 Model NOVA/GCI: Teória a prax  
 Vysporiadanie sa so smrťou a trúchlením  
 Simulácia krízovej intervencie  
 Kontakt s médiami  
 Pomoc pomáhajúcim  
 Vysporiadanie sa so samovraždou: teória a prax  
 Analýza bezpečia: zvládanie ohrozenia, rizika  
 Plánovanie individuálnych regionálnych sietí  
 Šikanovanie v teórii a praxi

Úroveň spokojnosti (0-nespokojnosť, 5-veľká spokojnosť)

Témy: Usmerňovanie a vedenie: teória a prax a postvencia: Prevencia stresu na bezpečných školách neboli začlenené do analýzy, pretože  $N < 20$

### **3. fáza- Kontrolné skupiny + spätná väzba**

Počet respondentov:  $N =$  najmenej 50

Kandidáti pre predchádzajúce a/alebo budúce kurzy

#### **Postup:**

Kandidáti dostanú prihlášku na účasť na on-line prieskume

Bude im zaslaný vstupný dotazník

Následne budú dostávať každý deň počas jedného týždňa relevantný písomný materiál s otázkami s možnosťou výberu odpovede.

Po ukončení dostanú záverečný dotazník.

#### **Posledný krok- konečná skupina respondentov**

Základná úroveň symptómov sa bude hodnotiť na relevantnej cieľovej skupine respondentov, zloženej zo študentov a učiteľského zboru na vzorke regiónov v rámci Európy.

Absolventi kurzov CMIS dostanú záverečné dotazníky určené študentom a učiteľskému zboru. Dotazníky budú zostavené tak, aby priniesli informácie o aktivácii zdrojov zvládania, akútnom strese, PTSD a osobnej psychickej odolnosti.

Na konci intervencií respondent odovzdajú záverečné dotazníky + sprostredkujú spätnú väzbu



Paralelný proces sa zrealizuje na kontrolných školách, na ktorých sa neuskutočnila intervencia a /alebo na ktorých sa nevyskytla krízová udalosť.

### **Zhrnutie**

Predbežné výsledky získané z on-line vzorky a z aktuálnej vzorky naznačujú, že sa plnia ciele stanovené kurzami CmiS.

Účastníci hodnotia veľmi pozitívne obsah kurzov aj podanie jednotlivých tém. Po absolvovaní kurzu sa cítia z profesionálneho hľadiska oveľa kompetentnejší a vyššia je aj ich osobná psychická odolnosť pri angažovaní sa v krízovom manažmente. Zúčastňujú sa rôznych krízových intervencií, na ktorých intenzívne využívajú nástroje a zručnosti získané na kurze a aj tieto hodnotia veľmi pozitívne. To je dôkazom skutočnosti, že model podpornej intervencie je dobre teoreticky vypracovaný a dá sa aj využiť v praxi.

Účastníkom nášho kurzu sa dokonca podarilo dosiahnuť pozitívnu zmenu v postoji ich nadriadených voči propagovaniu pripravenosti a preventívnych aktivít na školách. Dúfajme, že tieto výsledky spolu s priaznivými zmenami uvedenými vyššie povedú k propagovaniu "školskej psychológie" v Európe.

# **THE SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE INCLUSIVE SCHOOL A PROJECT CONCERNING THE SPECIAL NEEDS RESOURCE CENTRE IN THE INCLUSIVE SCHOOL TAKES ITS START**

**Lone Gregersen  
Denmark**

As director of a knowledge centre for special needs education at University College Capital, I directed a school development project running over 4 years comprising 20 schools within and around Copenhagen in Denmark. The title of the project was The Special Needs Resource Centre in the Inclusive School. The project was a combined in-service teacher training and development plan for the resource centres in public mainstreamed schools with pupils 6 – 17 years old.

The resource centres, one in each school, support pupils, who have special educational needs - however the needs are labelled; eg. speech, vision, hearing or reading impairment, neuro-psychiatric disorders as ADHD or autism, intellectual disability, or emotional and behaviour difficulties.

Employed at or connected to the centres are usually special teachers with different competences, speech therapists, school psychologists, and social workers.

The centres have resources of their own – or can apply for extra resources to solve their tasks. The resources are mostly used within the ordinary classroom, but it depends upon the individual educational plan for each child.

The project aimed at finding answers to the following questions:

- How can the school as such and the resource center share common developmental processes in ways that ensure that special education remains an integrated part of the school?
- What should be the role of the resource center in the inclusive school?
- Which competences should be further developed to ensure that the center can cope with its new functions, and how is that to be achieved?
- How can school evaluation inspire school development?

## **1. How can the school as such and the resource center share common developmental processes in ways that ensure, that special education remains an integrated part of the school?**

Very often pupils with special needs are looked upon as a special group of children unlike normal children, and their support is seen as special, being given by special teachers and in special rooms or schools.

Contrary to this perspective we saw all pupils as dependent of their learning conditions and milieu, the quality of their teachers' knowledge and competences, and the pupils' quality of knowledge and competences – in that order.

The higher the qualities of these three conditions – the better the starting point.

Most pupils are supported well enough if their basic learning needs are fulfilled.

Some of the programs and strategies we have found useful are:

- "The Handbook for Inclusion", edited by Tony Booth and Mel Ainscow in Manchester. This handbook contains the necessary knowledge about good basic learning conditions concerning the school and its culture.
- Social strategies are a necessary part of the curriculum, and we found "Second Step" (SRDCE NA DLANI) very useful.
- "Cooperative Learning" (Spencer Kagan) serves as fine structures for pupils to cooperate about learning subjects.
- Team cooperation between teachers in planning and evaluating their teaching is necessary to develop the teachers' knowledge and tools.

## **2. What should be the role of the resource centre in the inclusive school?**

The staff of the centre assists individual pupils, as well as groups and classes.

But besides these interventions we found it useful, that the school psychologist works with the school system as a whole, so that learning problems and behavior problems are seen as problems, the school might create itself by the way it is working and the way it handles problems.

The school psychologist should be a part of a development group, who could evaluate and analyze the system itself. This group can be viewed as a kind of brain trust or thinktank inside the school concerning learning. Its members should comprise representatives for the teachers, the parents, the school psychologist, the head and other important, wise people, who have connections to the individual school.

Three to four times a year, this group could meet and discuss important issues concerning the learning milieu of their school. Some of the questions which might be asked are:

- Are the goals of the school concerning the curriculum reached?
- Which pupils have learning problems, and how are these problems being handled?
- Which pupils have behavior problems, and how are these problems being handled?
- Etc...

Of course someone from the group (e.g. a special teacher and/or the school psychologist) has to prepare an overview for the development group. On basis of their discussions, the group can decide for the coming year:

- Which resources do we need and how do we use our resources best?
- What kind of guidance and counseling is this school in need of?
- What kind of in-service teacher training do we need and how do we prioritize?
- How can we as a school prevent some of these difficulties?
- Which kinds of preventive and anticipatory functions can we exercise?

The resource center is thus considered as a local facility, networking with other knowledge centers (local and national) and networks.

## **3. Which competences should be further developed to ensure that the center can cope with its new functions, and how is that to be achieved?**

A medical view of a pupil's difficulties is not a useful approach. There is no linear connection between a pupil's diagnosis and a response. In stead those who are part of a pupil's learning environment must go through a process together to reach a common understanding of what the problem is, and what objectives it is realistic to formulate. This means that you can share experiences and observations, and that you can gain a deeper understanding of the problem and the possibilities for change through mutual reflection.

Throughout the project it was found that decisions on special educational interventions often contained very little mutual reflection, and that there is a tendency to focus on solutions very early in a collaborative process. Sometimes the solution is already formulated at the beginning of a meeting. The time pressure that rests on cooperation for special educational assistance often means, that administrative and practical issues will dominate the content of the meetings, and that the linear thinking in fact dominates circular and reflexive questions.

To develop a more reflective culture, meetings concerning special educational assistance must have clear goals, the individual participants' roles must be clarified, and the agenda laid open for both parents and teachers. This requires an understanding of the nature and purpose of the meetings, and training in meeting management. The school psychologist could well be the leader of these meetings.

A dialogue model was developed as a tool in this reflexive culture of cooperation, allowing a systematic collection of information about a child and its learning environment. This model can also be used with groups and classes. The dialogue model emphasizes contextual understanding with an organic/relational perspective, where problems are seen as caused by lack of congruence between child and context. The child is seen as a whole with its weak sides as well as its strong potentials. The model is inspired by Norwegian researchers such as Johannessen, Kokkersvold, and Vedeler as well as Thomas Nordah.

The dialogue model is a process-oriented and dialogue-based approach with an emphasis on customization, shared effort, involvement and cooperation – not only between the grown-ups around the child – but also with the child itself. The child is not “handled” – the approach is fulfilled together with and in corporation with the child itself.

#### **4. How can school evaluation inspire school development?**

How can knowledge about children with learning difficulties be collected, maintained, and further developed to prevent the knowledge from remaining personal issues, i.e. attached to the children and instead be seen as indicators of the system and the way to conduct school?

We consider the resource center to be an essential part in developing a changed view upon special educational needs, so that our efforts can be characterized as participation, equality and inclusion. As described it is the task of the center to collect, analyze, and systematize information about non learners, so that the development group can make decisions for relevant actions to take place in the coming school year.

It is considered essential that the special educational assistance is placed into an organization described by its responsibilities and tasks. Likewise, it is considered appropriate that this organization operates as part of the school's overall organization, so that the special educational effort is coordinated and a part of the ordinary curriculum. The resource center works towards the same goals as the rest of the school and has to be evaluated by the same objectives.

In Denmark the role of the school psychologist is changing rapidly. Partly due to changed demands from teachers who want immediate help in their often difficult work, and partly because it has been documented that the traditional school psychological report is of limited value for teachers. It often only serves as a basis for segregating pupils.

The change can be described as a movement away from the role of the expert, prescribing what should be done, towards the role of a colleague who together with the teachers search for possible ways to solve imminent problems, hereby the gathering of knowledge that is relevant at the moment. Thus the focus is upon developmental psychology, learning psychology, and social function. At the same time the school psychologist's competences as a process consultant and as a mediator of collaboration are extremely important.

#### **Kontaktná adresa:**

Director, school psychologist (retired) Lone Gregersen.  
University College Capital  
Kikhanebakken 8, DK 2840 Holte  
Lone Gregersen  
Denmark.

post@lonegregersen.dk

**ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE**  
**PROJEKT TÝKAJÚCI SA CENTRA ZDROJOV PRE ŠPECIÁLNE VZDELÁVANIE**  
**V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE**

**Lone Gregersen**  
**Denmark**

**Spustenie projektu týkajúceho sa Centra informačných zdrojov pre špeciálne potreby v inkluzívnej škole**

Ako riaditeľ vedomostného centra pre edukáciu z aspektu špeciálnych potrieb na University College Capital som viedla projekt rozvoja škôl prebiehajúci viac ako štyri roky a pokrývajúci 20 škôl v rámci a okolí Kodane v Dánsku. Projekt mal názov Centrum informačných zdrojov pre špeciálne potreby v inkluzívnej škole. Projekt predstavoval kombinovaný doškolovací kurz pre učiteľov a rozvojový plán pre centrá informačných zdrojov v štátnych školách hlavného prúdu vzdelávania so 6 –17-ročnými žiakmi.

Súčasťou každej školy je Centrum informačných zdrojov, ktoré podporuje žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom tieto potreby sú rozdelené do rôznych kategórií, napr. rečové, zrakové, sluchové poškodenie či poruchy čítania, neuropsychiatrické poruchy ako ADHD alebo autizmus, intelektuálne postihnutia alebo emocionálne ťažkosti a problémy správania.

Zamestnancami centier alebo ich spolupracovníkmi sú zvyčajne špeciálni pedagógovia s rozdielnymi kompetenciami, rečovní terapeuti, školskí psychológovia a sociálni pracovníci.

Centrá majú vlastné zdroje, resp. môžu požiadať o extra zdroje na riešenie svojich úloh. Zdroje sa zväčša použijú v rámci normálnej triedy, ale to závisí od individuálneho edukačného plánu pre každé dieťa.

Projekt bol zameraný na nájdenie odpovedí na tieto otázky:

- Ako môže škola ako taká a centrum informačných zdrojov zdieľať spoločné procesy rozvoja spôsobmi, ktoré zaisťujú, že špeciálna edukácia zostáva integrovanou súčasťou školy?
- Aká by mala byť úloha centra informačných zdrojov v inkluzívnej škole?
- Aké kompetencie by sa mali ďalej rozvíjať, aby sa zaisťovalo, že sa centrum dokáže vysporiadať so svojimi novými funkciami, a ako sa to má dosiahnuť?
- Ako môže školská evaluácia inšpirovať školský vývin?

**1. Ako môže škola ako taká a centrum informačných zdrojov zdieľať spoločné procesy rozvoja spôsobmi, ktoré zaisťujú, že špeciálna edukácia zostáva integrovanou súčasťou školy?**

Na žiakov so špeciálnymi potrebami sa veľmi často nazerá ako na špeciálnu skupinu detí, ktoré sú iné ako normálne deti, a potrebujú špeciálnu pomoc, ktorú poskytujú špeciálni pedagógovia v špeciálnych triedach alebo školách.

V protiklade s týmto pohľadom sa však nazdávame, že prosperovanie všetkých žiakov závisí od toho, aké majú podmienky na učenie a od prostredia, kvality vedomostí a kompetencií ich učiteľov a kvality vedomostí a kompetencií samotných žiakov – v tomto poradí.

Čím sú vyššie kvality týchto troch podmienok, tým je východisko lepšie.

Pre väčšinu žiakov je dostatočnou pomocou splnenie ich základných učebných potrieb.

Niektoré programy a stratégie, ktoré pokladáme za užitočné, sú tieto:

- Príručka na inklúziu („The Handbook for Inclusion“), ktorú vydali Tony Booth a Mel Ainscow v Manchestri. Táto príručka obsahuje náležité poznatky o dobrých základných učebných podmienkach týkajúcich sa školy a jej kultúry;
- sociálne stratégie sú nevyhnutnou súčasťou učebných osnov a my pokladáme „Second Step“ (v slovenskej verzii SRDCE NA DLANI) za veľmi užitočné;
- Kooperatívne učenie („Cooperative Learning“, Spencer Kagan) slúži žiakom ako solídny podklad na kooperáciu učebných predmetov;
- tímová kooperácia medzi učiteľmi v plánovaní a hodnotení ich výučby je obligátnou pre rozvoj vedomostí a nástrojov učiteľov.

## 2. Aká by mala byť úloha centra informačných zdrojov v inkluzívnej škole?

Personál centra pomáha jednotlivým žiakom, no i skupinám žiakov a triedam.

Okrem týchto intervencií však pokladáme za užitočné, že školský psychológ pracuje so školským systémom ako celkom, takže problémy v učení a problémy správania sa posudzujú ako problémy, škola by sa mohla sama formovať spôsobom, ako pracuje, a spôsobom, ako zaobchádza s problémami.

Školský psychológ by mal byť súčasťou vývinovej skupiny a mal by sám vedieť hodnotiť a analyzovať systém. Túto skupinu možno posudzovať ako druh mozgového trustu alebo zásobárne myšlienok v škole vzhľadom na vzdelávanie. Jej členmi by mali byť predstavitelia učiteľov, rodičov, školského psychológa, riaditeľa a iných dôležitých, kompetentných ľudí prichádzajúcich s danou školou do styku.

Tri- až štyrikrát do roka by sa mala táto skupina stretnúť a prerokovať dôležité otázky týkajúce sa učebného prostredia školy. Niektoré otázky, ktoré by mohli byť nastolené, sú tieto:

- Dosiahli sa ciele týkajúce sa učebných osnov?
- Ktorí žiaci majú problémy s učením a ako sa s týmito problémami zaobchádza?
- Ktorí žiaci majú problémy so správaním a ako sa s týmito problémami narába?
- Atd'.

Niektro zo skupiny (napr. špeciálny učiteľ a/alebo školský psychológ) musí pripraviť pre vývinovú skupinu celkový prehľad. Na základe diskusií skupina môže urobiť rozhodnutia pre budúci rok:

- Aké informačné zdroje potrebujeme a ako ich čo najlepšie použijeme?
- Aký druh vedenia a poradenstva potrebuje táto škola?
- Aký druh doškoľovacieho kurzu pre učiteľov potrebujeme a ako si stanovíme priority?
- Ako môžeme ako škola zabrániť niektorým týmto ťažkostiam?
- Aké druhy preventívnych a anticipačných funkcií môžeme uplatniť?

Centrum informačných zdrojov sa tak pokladá za miestne zariadenie spolupracujúce s inými vedomostnými centrami (miestnymi alebo národnými) a sieťami.

## 3. Aké kompetencie by sa mali byť ďalej rozvíjať, aby sa zaistilo, že sa centrum dokáže vysporiadať so svojimi novými funkciami, a ako sa to má dosiahnuť?

Zaobstaranie si lekárskeho posudku žiakových problémov nie je správny prístup. Neexistuje totiž priama súvislosť medzi diagnózou žiaka a jeho reakciou. Je potrebné, aby osoby, ktoré sú súčasťou vzdelávacieho prostredia žiaka, spoločne prešli procesom umožňujúcim zjednotiť názory na problém a stanoviť reálne ciele. Týmto spôsobom je možné vymeniť si skúsenosti a postrehy, a tiež hlbšie pochopiť daný problém a možnosti dosiahnutia zmeny prostredníctvom spoločného uvažovania.

V priebehu projektu sa zistilo, že rozhodnutia o špeciálnych edukačných intervenciách často obsahovali veľmi málo vzájomnej reflexie a že je tendencia veľmi predčasne sa upriamovať na riešenia v kooperačnom procese. Niekedy sa riešenie sformuluje už na začiatku stretnutia. V dôsledku časového tlaku na kooperáciu v oblasti špeciálnej výchovno-vzdelávacej pomoci sa často stave, že administratívne a praktické otázky dominujú nad obsahom stretnutí a že lineárne myslenie v skutočnosti dominuje nad cirkulárnymi a reflexívnymi otázkami. Na rozvoj reflektívnejšej kultúry musia mať pracovné stretnutia týkajúce sa špeciálnej edukačnej pomoci jasné ciele, rola jednotlivých účastníkov musí byť objasnená a agenda voľne prístupná tak pre rodičov, ako i učiteľov. Toto si nárokuje pochopenie podstaty a účelu pracovných stretnutí a inštrukcií v rámci ich manažmentu. Školský psychológ by tak právom mohol byť vedúcim týchto stretnutí.

Dialógový model bol vyvinutý ako nástroj v tejto reflexívnej kultúre kooperácie, ktorý umožňuje systematické zhromažďovanie informácií o dieťati a jeho učebnom prostredí. Tento model možno taktiež použiť v skupinách a triedach. Dialógový model akcentuje kontextuálne chápanie s organickou/relačnou perspektívou, kde sa problémy ponímajú ako dôsledky nedostatku kongruencie medzi dieťaťom a kontextom. Dieťa sa berie ako celok tak s jeho slabými stránkami, ako i so silnými potenciálmi. Tento model inšpirovali nórski bádatelia – Johannessen, Kokkersvold a Vedeler, a taktiež Thomas Nordahl.

Dialógový model je prístup orientovaný procesne a založený na dialógu s dôrazom na prispôsobenie, spoločné úsilie, zainteresovanosť a kooperáciu – nielen medzi dospelými okolo dieťaťa, ale aj so samotným dieťaťom. S dieťaťom sa „nenarába“ – metóda sa realizuje spolu a v súčinnosti s daným dieťaťom.

#### **4. Ako môže školská evaluácia inšpirovať školský vývin?**

Ako možno poznatky o deťoch s ťažkosťami v učení zbierať, uchovávať a ďalej rozvíjať, ako ich uchrániť pred ostatnými personálnymi otázkami, t. j. pripísanými deťom, miesto toho, aby sa pokladali za indikátory systému a spôsobu riadenia školy? My pokladáme centrum informačných zdrojov za podstatnú zložku v rozvoji zmeneného pohľadu na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, takže naše úsilie možno charakterizovať ako participáciu, rovnocennosť a inklúziu. Ako už bolo uvedené, úlohou centra je zbierať, analyzovať a systematizovať informácie o neprospievajúcich, takže vývinová skupina môže robiť rozhodnutia o relevantných aktivitách pre nasledujúci školský rok.

Situovanie špeciálnej výchovno-vzdelávacej pomoci do organizácie, ktorú formujú jej zodpovednosti a úlohy, sa považuje za nevyhnutné. Podobne sa pokladá za vhodné, že táto organizácia pôsobí ako zložka celoškolského pracoviska, takže špeciálne edukačné úsilie je koordinované a je súčasťou bežných učebných osnov. Centrum informačných zdrojov má rovnaké ciele ako ostatok školy a musí byť hodnotené podľa rovnakých zámerov.

V Dánsku sa rola školského psychológa rapídne mení. Sčasti je to dôsledok zmenených požiadaviek zo strany učiteľov, ktorí chcú okamžitú pomoc vo svojej často namáhavej práci, a sčasti preto, že sa dokázalo, že tradičná školská psychologická správa má pre učiteľov limitovanú hodnotu. V mnohých prípadoch slúži len ako podklad na segregáciu žiakov.

Túto zmenu možno označiť za posun od roly odborníka určujúceho, čo by sa malo urobiť, k role kolegu, ktorý spolu s učiteľmi hľadá možné cesty k riešeniu hroziacich problémov, zároveň s týmto zhromažďuje poznatky relevantné v danej chvíli. Takto je stredobodom záujmu vývinová psychológia, psychológia učenia a sociálna funkcia. Súčasne sú mimoriadne dôležité kompetencie školského psychológa ako procesného konzultanta a mediátora spolupráce.

#### **Kontaktná adresa:**

Director, school psychologist (retired) Lone Gregersen.  
University College Capital  
Kikhanebakken 8, DK 2840 Holte  
Lone Gregersen  
Denmark.

post@lonegregersen.dk

## MULTIDISCIPLINARY COOPERATION AT SCHOOL – REAL ASSISTANCE FOR STUDENTS

Žydrė Arlauskaitė  
Lithuania

Very often target of school psychologist is student. Teacher, social pedagogue, nurse, police officer - all of them refer to school psychologist about students. It is common that school psychologist after that start to do counselling, observation in the class or lunch room, to do testing or examinations and try to change situation in one or other way. These are good methods leading to correct problem solution. But very important not to be limited only on these types of actions. Important to remember others very effective (or even more effective) possible ways to help students: it is work with other specialists (multidisciplinary approach) and work with parents. Today we will talk about multidisciplinary cooperation at school and how it will assist for the child.

It is quite common that school psychologists try to solve problems of students or their families alone. They work very hard. Because school is model of small community with huge amount of problems and big variety of them as well. Let's look to participants of community:

- Students. Primary school, middle school, high school or gymnasium students. Psychological and physical maturity, problems, ability to solve them of course are different.
- Families. Families have different values, education, different constellation, attitudes toward school and psychologists.
- Teachers. Variety of attitudes, different level of education, different ability to notice psychological problems and tolerate vulnerable children or parents, and of course different experience in problem solving.
- Other specialists related to the school problems: social pedagogue, speech therapist, nurse or doctor, police officer, child rights protection specialists, sometimes others. Same picture: variety of attitudes, different level of education, different ability to notice psychological problems and tolerate vulnerable children or parents, and of course different experience in problem solving.

It is obvious that work is very complex and must be done in complex way. And here we, as school psychologists, have perfect possibility to share our tasks with others working at school with the same mission. I know what is happening very often at schools. School psychologists say: „we know our qualification and we keep very strictly confidentiality rule. We could not guarantee for others.“ It is understandable. But despite inner doubts it is important to see how valuable is group work with different specialist.

Multidisciplinary team work:

1. gives possibility to see same child's situation from different angles;
2. gives possibility to share responsibility;
3. allows to reduce possible mistakes working with cases;
4. involves and motivates all employed specialist. School psychologist, nurse, social pedagogue, speech therapist, special pedagogue or others specialists situated at (or serving for) the school are for the same reason – to assist students and do their life better. To the list of multidisciplinary team we also need to include police officers, child rights protection service specialists, headmasters of the school, coaches, class educators, representatives from parents committees, somebody from the local authorities, priests, others. In some cases they could be very valuable and will help to solve problems in the best way;
5. shows to all school community very good model of dealing with problems in team;
6. provides better assistance. It is so because at the multidisciplinary team work we could share different views, ideas and then search for two, three or four times more solutions to solve case instead one (if school psychologist works alone).

Different specialist have different education, knowledge, experience, way of thinking and communicating and this is greatest advantage.



On the other hand, for the same reason that all specialists have different experience, attitudes, education, personalities it is quite hard to get common solution. For example, word „quilty“ has totally different meaning for psychologist and for police office or child rights` protection office. And it is taking time to understand each others and adjust ourselves to so „colourful“ ( meaning personalities, attitudes, education etc) group.

And finally, when school psychologist understand the value of multidisciplinary approach then it will occur next task: how will function group? Who will be manage of the case? Who take one or another actions? What needs group might have and how it is possible to fulfill them (for example, to have multidisciplinary group training for the reason to have common understanding about child abuse, disfunctional families etc).

How this multidisciplinary group could be used? These are two possibilities:

- for prevention work
- for intervention work.

Both for prevention and intervention this work could be done.

### **Education for parents, teachers, specialists.**

I know many psychologists who think that the best help for student is individual counseling. They say: it is deep work, changing values, attitudes, emotions and behavior of child and that will helps the most. Which is correct. But there are other possibilities as well. Education for parents, or teachers, or coaches sometimes gives fantastic results. Because adults don't want to hurt child. Sometimes they do not have enough knowledge, or had wrong education at family, or do not understand needs of their child. And all this they can get by educating them. Group education also had another value: adults (parents, teachers, specialists and others) can ventilate their emotions, thoughts out loud and at the same time they will hear other opinions from the people sitting at the same education group.

Topics recommended:

- Understanding of child's needs and ability to fulfill them in proper way.
- Main things about adolescence.
- Assistance for personal development: teaching social - emotional skills.
- Abuse and short/ long term outcomes.
- Crisis. Suicide. Depression.
- Graduates. Understanding about difficulties of this period, evaluation of psychological status, appropriate help.
- Education of psychological resilience.
- Divorce, how it effects child/ adolescent.
- Understanding importance of limits, setting limits and ability to keep them.
- Positive parenting.
- Conflicts.
- Hyperactivity, children with behaviour and emotional disorders.

#### **1. Counseling: for individuals, family, class, group.**

#### **2. Qualification training for specialists**

(for police offices, social pedagogues, child right protection service specialists, class educators etc).

#### **3. Special training for interdisciplinary team**

(for the purpose to share attitudes, to get common understanding, to build team, to clarify definitions).

#### **4. Follow up.**

It is crucial after every task to give a feedback for the multidisciplinary group or for those who refer to the group. After school psychologist just disappear in the mass of tasks and duties and forget to evaluate what was done, how work went, what works and what doesn't work,

what lessons are learned. And finally – those, who referred to us about case are waiting for the feedback.

When school psychologist serve for the school it is important to have systematic approach to his/ her work. It means to foresee possible problems and obstacles for healthy development of student, to work at the prevention field as much as possible, to use group of multidisciplinary people, to provide appropriate intervention if needed.

Working in multidisciplinary team some other points must be kept in mind:

1. We need to remember, that each educational system brings different responsibilities for specialists and we need to adjust all systems to have common work ( trained school psychologists have one understanding about who is responsible for what, social pedagogue – had another, police officer - third, child right protection officer – fourth etc). Also, if we invite police or prosecutor, or child right protection service staff, then different institutions have different responsibilities and duties. It means, that organizing group of multidisciplinary specialists these questions will occur and must be solved.
2. Management of case is very important. Who will be manager? Is it school psychologist? Or social pedagogue? Or class educator? It must be clarified at the very beginning of the each case solving.
3. Due to different understanding about own responsibilities and duties naturally will occur conflict. It should be taken seriously and openly discussed.
4. For each case must be done individual plan of actions.
5. All steps for case management should be planned. No hurries and fires! School psychologist is not fireman. Serious approach to school psychologists' position and ability to share responsibilities allows to avoid fires and makes work most pleasant.

## MULTIDISCIPLINÁRNA SPOLUPRÁCA V ŠKOLE -OZAJSTNÁ POMOC ŠTUDENTOM

Žydrė Arlauskaitė  
Lotyšsko

Školskí psychológovia sa zameriavajú najmä na prácu so študentami. V prípade problémov so študentami sa na školských psychológov obracajú aj učitelia, sociálni pedagógovia, opatrovatelia a polícia. Následne začne školský psychológ robiť poradenstvo, venuje sa pozorovaniu v triede či jedálni, testovaniu alebo psychologickým vyšetreniam a pokúša sa rôznymi spôsobmi zmeniť danú situáciu. Sú to dobré metódy, ktoré vedú ku korekcii riešenia konkrétneho problému. No je veľmi dôležité neohraničovať sa len týmito typmi aktivít. Treba mať na pamäti aj iné veľmi účinné (či dokonca účinnejšie) možné spôsoby pomoci študentom: prácu s inými špecialistami (multidisciplinárny prístup) a prácu s rodičmi. Dnes sa zmienime o multidisciplinárnej spolupráci v škole a ako takáto spolupráca môže pomôcť dieťaťu.

Je celkom bežné, že sa školskí psychológovia pokúšajú riešiť problémy študentov alebo ich rodín sami. Ide o veľmi náročnú prácu. Škola je totiž modelom malej komunity, v ktorej sa vyskytuje množstvo najrozmanitejších problémov. Pozrime sa na účastníkov tejto komunity:

- **Študenti.** Žiaci 1. a 2. stupňa základnej školy, študenti strednej školy či gymnázia. Nachádzajú sa v rôznych fázach mentálnej i fyzickej zrelosti, z čoho prirodzene vyplýva, že ich problémy a schopnosti riešiť ich sú odlišné.
- **Rodiny.** Rodiny majú rozdielne hodnoty, uplatňujú sa v nich rôzne formy výchovy, líšia sa svojou štruktúrou, postojmi ku škole a k psychológom.
- **Učitelia.** Majú rôzne postoje, rozličnú úroveň vzdelania, rôzne schopnosti postrehnúť psychologické problémy a odlišnú mieru schopnosti vcítiť sa do situácie zraniteľných detí alebo ich rodičov a, pravdaže, rôzne skúsenosti v riešení problémov.
- **Ostatní špecialisti** prichádzajúci do styku so školskými problémami: sociálni pedagógovia, logopédi, opatrovatelia alebo lekári, pracovníci polície, odborníci na ochranu práv dieťaťa, prípadne iní odborníci. Rovnako ako v prípade učiteľov, každý z týchto špecialistov uplatňuje iný postoj, má iný stupeň vzdelania, rôznu schopnosť postrehnúť psychologické problémy a odlišnú mieru schopnosti vcítiť sa do situácie zraniteľných detí alebo ich rodičov a, pravdaže, rôzne skúsenosti v riešení problémov.

Je zrejmé, že táto práca je veľmi zložitá a musí sa robiť komplexne. A tu my, školskí psychológovia, máme skvelú príležitosť podeliť sa so svojimi úlohami s inými odborníkmi, ktorí pôsobia na škole s rovnakým poslaním. Viem, čo sa v škole veľmi často odohráva. Školskí psychológovia tvrdia: „Sme si vedomí svojej kvalifikácie a veľmi striktné dodržiavame pravidlo dôvernosti. Nemôžeme sa však zaručiť za iných.“ To je pochopiteľné. No napriek vnútorným pochybnostiam je dôležité vidieť, akú hodnotu má skupinová práca rôznych špecialistov.

Multidisciplinárna tímová práca:

1. umožňuje vidieť situáciu toho istého dieťaťa z rôznych hľadísk;
2. umožňuje spolupodieľať sa na zodpovednosti;
3. dovoľuje redukovať možné chyby pri práci na prípadoch;
4. zapája a motivuje všetkých zaangažovaných špecialistov: školského psychológa, opatrovatelku, sociálneho pedagóga, logopéda či iných odborníkov pôsobiacich (alebo zamestnaných) v škole z rovnakého dôvodu – aby pomáhali študentom. Do zoznamu odborníkov tvoriacich multidisciplinárny tím treba tiež zahrnúť policajných pracovníkov, odborníkov z úradu ochrany práv dieťaťa, riaditeľov škôl, koučov, triednych učiteľov, zástupcov rodičovských združení, zamestnancov miestneho úradu, kňazov a iných. V niektorých prípadoch by mohli byť veľmi užitoční a mohli by pomôcť riešiť problémy tým najlepším spôsobom;
5. ukazuje celej školskej komunite veľmi dobrý model riešenia problémov v tíme;
6. poskytuje lepšiu pomoc. Je to z toho dôvodu, že v multidisciplinárnej tímovej práci môže najprv prebiehať výmena rôznych názorov, myšlienok a až potom nasleduje hľadanie riešení

na zvládnutie prípadu, ktorých takto nájdeme dvoj-, troj- alebo štvornásobne viac, a nie len jedno (čo sa stáva, ak školský psychológ pracuje sám).

Rôzni odborníci majú odlišné vzdelanie, vedomosti, skúsenosti, spôsob myslenia a jednanie, a to je tá najväčšia výhoda.

Avšak na druhej strane, práve preto, že všetci odborníci majú rozdielne skúsenosti, postoje, vzdelanie, osobnosť, je dosť ťažké dospieť k spoločnému riešeniu. Napríklad, slovo „vinný“ má úplne iný význam pre psychológa a políciu či úrad ochrany práv dieťaťa. A potrvá nejaký čas, kým sa navzájom pochopia a prispôbia sa k tak „koloritnej“ (čo sa týka osobností, postojov, vzdelania atď.) skupine.

A napokon, keď školský psychológ pochopí prospešnosť multidisciplinárneho prístupu, vynorí sa ďalšia otázka: Ako bude skupina fungovať? Kto bude viesť prípad? Kto bude mať na starosti ktorú činnosť? Aké by mohli byť potreby skupiny a ako ich bude možné splniť (napríklad, bude potrebné usporiadať inštruktáž multidisciplinárnej skupiny preto, aby si všetci účastníci zjednotili názory ohľadom problému týraných detí, dysfunkčných rodín atď.)?

Aké by mohlo byť uplatnenie tejto multidisciplinárnej skupiny? Tu sú dve možnosti:

- na preventívnu prácu,
- na intervenčnú prácu.

Táto práca by mohla implikovať tak prevenciu, ako aj intervenciu.

### **Vzdelávanie rodičov, učiteľov a špecialistov**

Poznám mnohých psychológov, ktorí sa nazdávajú, že najlepšia pomoc, akú môžu študentom poskytnúť, je poradenstvo. Hovoria: je to dôkladná práca, pretože meníme hodnoty, postoje, city a správanie dieťaťa, a to pomôže najviac. To je správne. Sú však aj iné možnosti. Vzdelávanie rodičov, učiteľov či koučov niekedy prináša výborné výsledky. Dospelí nechcú dieťa zraniť. Niekedy však nemajú dosť vedomostí, alebo mali zlú výchovu v rodine či nechápu potreby svojho dieťaťa. Všetky tieto nedostatky môžu napraviť práve vzdelávaním sa. Skupinové vzdelávanie má aj ďalšiu hodnotu: dospelí (rodičia, učitelia, odborníci a iní) môžu nahlas prejsť svoje emócie, myšlienky a súčasne si vypočujú mienky spolusediacich v tej istej vzdelávacej skupine.

Odporúčané témy:

- Pochopenie potrieb dieťaťa a schopnosť splniť ich náležitým spôsobom,
- Podstatné záležitosti ohľadom adolescencie,
- Pomoc pri osobnom vývine: výučba sociálno-emocionálnych zručností,
- Týranie a krátko-/dlhodobé výsledky,
- Kríza. Samovražda. Depresia.
- Absolventi. Pochopenie ťažkostí spojených s týmto obdobím, hodnotenie psychologického stavu, vhodná pomoc,
- Výchova k psychologickému reziliencii,
- Rozvod – ako zasahuje dieťa/adolescenta,
- Pochopenie dôležitosti hraníc, stanovovanie hraníc a schopnosť dodržiavať ich,
- Pozitívne rodičovstvo,
- Konflikty,
- Hyperaktivita, deti s poruchami správania a s emocionálnymi poruchami.

- 1. Poradenstvo:** pre jednotlivcov, rodinu, triedu, skupinu
- 2. Profesionálne školenie odborníkov/špecialistov** (pracovníkov polície, sociálnych pedagógov, odborníkov z úradu ochrany práv dieťaťa, triednych učiteľov atď.),
- 3. Špeciálna inštruktáž pre interdisciplinárny tím** (za účelom diskutovania o postojoch, zjednotenia názorov na situácie a problémy, vybudovania tímu, objasnenia formulácií).
- 4. Fáza spätnej väzby.** Pre každú multidisciplinárnu skupinu či pre tých, čo sú so skupinou spätí, je dôležitým momentom spätná väzba na každú úlohu. Často sa však stáva, že školský psychológ v dôsledku množstva úloh a povinností zabudne zhodnotiť vykonanú prácu, ako

táto práca prebiehala, fungujúce a nefungujúce aspekty, a vziať si z toho ponaučenie. A napokon – ľudia, ktorí sa na nás s prípadom obrátili, očakávajú spätnú väzbu.

Keď školský psychológ pracuje pre školu, je potrebné, aby mal systematický prístup k práci. To znamená, že musí predvídať možné problémy a prekážky brániace zdravému vývinu študenta, pracovať podľa možnosti čo najviac na prevencii, zaangažovať multidisciplinárnu skupinu odborníkov a ak to je potrebné, urobiť vhodnú intervenciu.

Pri práci v multidisciplinárnom tíme treba mať na pamäti niektoré ďalšie skutočnosti:

1. Musíme rátať s tým, že každý výchovno-vzdelávací systém prináša rôzne zodpovednosti pre odborníkov a že je potrebné prispôsobiť všetky systémy pre spoločnú prácu (kvalifikovaní školskí psychológovia majú vlastnú predstavu o tom, ktorá osoba je za čo zodpovedná, a takisto sociálni pedagógovia, policajní pracovníci, ochrancovia práv dieťaťa atď.) Teda, ak do nášho multidisciplinárneho tímu zapojíme políciu alebo prokurátora či pracovníkov úradu ochrany práv dieťaťa, tieto rôzne inštitúcie budú mať rôzne zodpovednosti a povinnosti. To znamená, že pri organizovaní multidisciplinárnej skupiny odborníkov tieto otázky vystanú a bude ich potrebné riešiť.
2. Manažment prípadu je veľmi dôležitý. Kto bude manažérom? Škola alebo psychológ? Alebo sociálny pedagóg? Prípadne triedny učiteľ? Toto je potrebné si ujasniť hneď na začiatku riešenia každého prípadu.
3. V dôsledku rôzneho ponímania vlastných zodpovedností a povinností môže prirodzene dôjsť ku konfliktu. Malo by sa k nemu pristupovať s vážnosťou a je potrebné ho otvorene prediskutovať.
4. Pre každý prípad treba urobiť individuálny plán činnosti.
5. Všetky kroky manažmentu prípadu by mali byť naplánované, aby sa predišlo zbytočnému zhonu. Školský psychológ nie je „hasič“ problémov. Seriózny prístup k pozícii školských psychológov a schopnosť podeliť sa so zodpovednosťami umožňuje vyhnúť sa chvatu a robí prácu čo najpríjemnejšou.

## **SCHOOL PSYCHOLOGISTS WORKING FOR SCHOOL WELLBEING**

**Arja Sigfrids  
Finland**

What is the role of School Psychologist working at schools? Are they advocating mainly individual students and if so, how do they do it in the best way, doing the right things? What is the role of supporting teachers, whole classes, parents, head masters, whole school, organisation? What are the intervention levels: prevention, at-risk, and riskzon work, what does the School psychologist do in all these levels?

The role each psychologist is taking is changing through working years. It takes at least 5 years to become master, before that you are a journeyman. **I want to share, what is my ideal picture of the work SP is doing.** The main thing is for me that Sp is always advocating the childrens rights and is supporting learning processes at school in all possible ways: at individual-, group-, class-, teacher-, parents, whole school and administration level. Sp is always part of social welfare services and is working together in a multidisciplinary pupil welfare team. Sp is still making psychological assesments when necessary, but not like an automatic stamp. When all specialist are working together, pupils special needs are supported by individual learning plans, educational plans or behavioral plans. In Finland we have a new law: three step intervention model: general support, intensified support and special support. SP is having a special role as an expert of understanding different psychological aspects influencing childrens learning and well-beeing. My dream is that in all SPs in basic or further trainings get the basic cognitive therapy knowledge and they could do shorthotherapy with pupils, with research based new tools and understanding. Later on SPs have therapy groups for depressed, anxious, divorced etc. pupils. The basic intervention for learning social skills is made by own teacher. Second Step or other programs are important and marketing and support is often done by SPs.

Working together with parents is important. SP has also the role of training teachers to master the dialogical skills with parents better. Together with social workers at school SP has the best possibilities to influence on familysystems influencing pupils life and learning. Even if SP is often refering children and families to other experts and therapist, so the basic work is done at school level.

SPs are supporting also teachers and headmasters. All Sps have effective counseling tools . But also knowledge of organisation psychology and group processes. SPs are together with welfare team creating the whole school approach to get better atmosphere and discipline to school and every class. Teachers learn effective ways of using positive and effective ways of classroom management, and using chains of consequences instead of punishments. Often SP is training teachers. Individual behavioral plans are first made together in triange: pupil, teacher, SP ( sometimes also parents), later on teachers manage themselves through new understanding.

SPs is also helping schools creating effective tools to transaction phases: from daycare to first grade, from primary to secondary school. Sp is creating together with welfare team the effective tools for bullying, crises, alcohol, drugs, mental health problems. Every school has its own written plans for all kind of incidents. SP has own role in all plans.

A dream or realistic vision? IF the ratio pupil-SP is good enough, highest 800:1 , this could be true, IF further training, IF supervision is working, IF the local school administration is positive to new ideas, IF headmasters are positive and co-operative, willing to create pupil welfare teams and other plans.

In my dream SP is like a kameleont: good social skills, reflective, flexible, positive, eager to develop new things, effective stress regulation technics are in use, good in planning: 5 years plan made to one year plans..... This is a lifelong journey!

Let's change the system, together, for schools to become better places for every individual pupil, to learn and enjoy schooldays, so many years of their life.

Arja Sigfrids, psychologist.

Worked 16 years as SP 1985-2000, chairing Finland SP committee 1998- 2007, now private practioner: training teachers in kindergarden and primary schools, supervisor, cognitive psychotherapeut.

## ŠKOLSKÍ PSYCHOLÓGOVIA PRE „WELL BEING“ V ŠKOLÁCH

Arja Sigfrids  
Fínsko

Čo je úlohou školských psychológov pracujúcich na školách? Ak je to prevažne individuálna práca so študentmi, aká forma týchto sedení je tá najlepšia a najúčinnnejšia? Čo je úlohou asistujúcich učiteľov, tried, rodičov, riaditeľov, celej školy a organizácie? Čo predstavujú úrovne intervencie: prevencia, riziko, a práca v rizikovej zóne, a akú funkciu zastáva na týchto troch úrovniach školský psychológ?

Rola každého psychológa sa mení v priebehu rokov jeho pracovného života. Skutočným odborníkom sa stane po minimálne 5 rokoch, dovtedy je len „učňom“. **Chcem sa s vami podeliť o moju ideálnu predstavu o práci školského psychológa.** Za najdôležitejšie pritom považujem, aby školský psychológ za každých okolností zastával práva detí a podporoval proces školskej výučby všetkými dostupnými spôsobmi: na úrovni individuálnej, skupinovej, triedy, učiteľov, rodičov, celoškolskej a štátnej. Školský psychológ je vždy súčasťou služieb sociálnej starostlivosti a je členom multidisciplinárneho tímu sociálnej starostlivosti o žiakov. Školský psychológ v prípade potreby poskytuje svoje psychologické hodnotenie, nie je to však pravidlom. Ak všetci odborníci spolupracujú, špeciálne potreby žiakov sú podporované prostredníctvom individuálnych učebných plánov, vzdelávacích plánov či behaviorálnych plánov. Vo Fínsku začal fungovať nový trojfázový model krízovej intervencie: všeobecná podpora, zvýšená podpora a špeciálna podpora. Školský psychológ tu zohráva významnú rolu odborníka poznajúceho rôzne psychologické aspekty, ktoré majú vplyv na osvojovanie si vedomostí u detí a ich duševnú pohodu. Ideálne by podľa môjho názoru bolo, aby si všetci školskí psychológovia v rámci základných či doplnkových školení osvojili základy kognitívnej terapie, čo by im umožnilo realizovať krátkodobé terapie so žiakmi za pomoci nových nástrojov vyvinutých na základe výskumov. Školskí psychológovia by okrem toho viedli terapeutické skupiny pre žiakov trpiacich depresiami, úzkosťou a žiakov z rozvedených rodín. Základnú intervenciu určenú na získanie sociálnych zručností by uskutočňoval učiteľ. Dôležité sú aj programy ako Second Step (Srdce na dlani), ktoré propagujú a podporujú často práve školskí psychológovia.

Dôležitá je taktiež spolupráca s rodičmi. Jednou z úloh školského psychológa je naučiť učiteľov efektívnejšie komunikovať s rodičmi. Spolupráca so školskými sociálnymi pracovníkmi poskytuje školskému psychológovi ideálne možnosti na ovplyvnenie fungovania rodinných systémov, vplývajúcich na život a vzdelávanie žiakov. Aj keď školský psychológ v mnohých prípadoch odporučí deťom a rodinám návštevu iných odborníkov a terapeutov, základná starostlivosť prebieha na úrovni školy.

Školskí psychológovia podporujú tiež učiteľov a riaditeľov. Všetci školskí psychológovia disponujú efektívnymi poradenskými nástrojmi, a tiež znalosťou organizačnej psychológie a skupinových procesov. V spolupráci s tímom sociálnej starostlivosti vytvárajú podmienky na zlepšenie celkovej atmosféry a disciplíny na škole a v každej triede. Učitelia si osvojujú efektívne spôsoby uplatňovania pozitívnych a efektívnych foriem riadenia triedy, a namiesto trestania žiakov vyvodzujú dôsledky z nevhodného konania. Školský psychológ nezriedka aj školí učiteľov. Individuálne behaviorálne plány vznikajú v prvej fáze za účasti žiaka, učiteľa a školského psychológa (niekedy aj rodičov), a neskôr učiteľia samostatne prispôsobujú tieto plány novej situácii.

Školský psychológ tiež pomáha škole vytvoriť efektívne nástroje pre transakčné fázy: od dennej starostlivosti po prvý stupeň, a od základnej školy po strednú školu. Školský psychológ vytvára spolu s tímom sociálnej starostlivosti efektívne nástroje na riešenie šikanovania, kríz, požívania alkoholu a drog a problémov duševného zdravia. Každá škola disponuje vlastnými v písomnej forme zaznamenanými plánmi na riešenie všetkých druhov incidentov, a školský psychológ má v týchto plánoch pridelenú konkrétnu úlohu.

Je to len utópia, alebo realistická vízia? Táto predstava sa môže zmeniť na skutočnosť, AK bude vhodný pomer počtu žiakov k počtu školských psychológov, čiže najviac 800:1, AK bude možnosť absolvovať ďalšie vzdelávanie, AK bude fungovať supervízia, AK bude miestna školská správa pozitívne naladená voči novým nápadom, AK riaditelia zaujmú pozitívny a kooperatívny postoj a umožnia zostaviť tímy sociálnej pomoci pre žiakov a iné plány.

V mojej predstave školský psychológ pripomína chameleóna: disponuje dobrými sociálnymi zručnosťami, je premýšľavý, flexibilný, pozitívne naladený, túži vytvoriť niečo nové, používa efektívne

techniky zvládania stresu a vie dobre plánovať: 5-ročný plán zmení na ročný plán. Toto je celoživotná cesta.

Zmeňme spolu tento systém, nech sa školy stanú príjemnejším miestom pre každého jedného žiaka počas mnohých rokov jeho školskej dochádzky.

Arja Sigfrids, psychologička.

Pracovala 16 rokov ako školská psychologička (1985-2000), v rokoch 1998- 2007 bola predsedníčkou Fínskeho výboru školských psychológov. V súčasnosti má vlastnú prax: poskytuje školenia učiteľom v materských školách, je supervízorkou a kognitívnou psychoterapeutkou.



# **THE INFLUENCE OF MOTHER TONGUE ON THE COMPREHENSION OF THEORY OF MIND BY ROMA CHILDREN**

**Hristo Kyuchukov**  
**St. Elizabet University, Bratislava**  
**Free University of Berlin**

## **Abstract**

The paper presents results from a study on Theory of Mind (TOM) with preschool Roma children from Bulgaria. The children are tested with 4 TOM tests in their mother tongue –Romani language and few days later in their second language Bulgarian which they learn in the kindergarten. All the results of the children show that they understand the TOM tasks better in Romani than in Bulgarian. In the discussion the reasons for these results are explained and are connected with the preparation of the children for primary school.

## **Keywords:**

Theory of Mind, Roma children, bilingualism, mother tongue

## **Introduction**

The village of Rossen is near the city of Burgas in southeast Bulgaria, close to the Black sea. The Roma population here nowadays are Evangelic Christians, however in the past they were practising Muslim religion. Most of the Roma work and their children attend kindergarten and school. The kindergarten in the village works all day. The children come in the morning. Usually till noon they have organized "lessons" in Bulgarian language, mathematics, music, sport and art. At mid-day there is a lunch break, than they sleep for two hours and after that they have some activities again. This is the organization of the activities in the kindergarten. The groups are with ethnically mixed children: the children have Roma or Bulgarian ethnic background, but the number of Roma children in the groups is higher. The teachers working here have high pedagogical qualification. Regularly they attend courses regarding the education of bilingual children.

During the period of January-May, 2010 with the Roma children from the kindergarten in the village of Rossen was organized a research regarding the comprehension of Theory of Mind and the influence of the mother tongue on the comprehension of it. The Roma children are bilingual. They are speakers of Romani and Bulgarian. The younger children are more fluent in Romani and just starting to acquire Bulgarian and the older children speak and understand Bulgarian better.

The research findings with bilingual children in the literature contradict regarding the role of bilingualism in comprehension of Theory of Mind tasks. In her earlier publications E. Bialystok (2010) was claiming that the bilingualism helps the bilingual children to understand at earlier age the Theory of Mind tasks. In her latest publications, however, the author says that there is no correlation between the bilingualism and the Theory of Mind of the children. In my earlier research with Turkish-Bulgarian and Roma-Bulgarian bilinguals (Kyuchukov, 2010) there was not found a correlation between the mother tongue, language tasks and the Theory of Mind.

## **Methodology of the study**

### **The Children**

Three groups of children between 3;0 and 6;0 years old (1 gr. 3;6-4;6; 2 gr. 4;7-5;6; 3 gr. 5;7-6;6), all together 30 children were investigated for comprehension of Theory of Mind tasks. Part of the tasks is known from previous studies and they are accepted in the literature as classical Theory of Mind tasks (Test 3 and Test 4). The other two tests were developed by the Slovak psychologist M. Spotakova and with her permission they are used for the study (Test 1 and 2).

## The Tests

The following 4 ToM tests were used in the study:

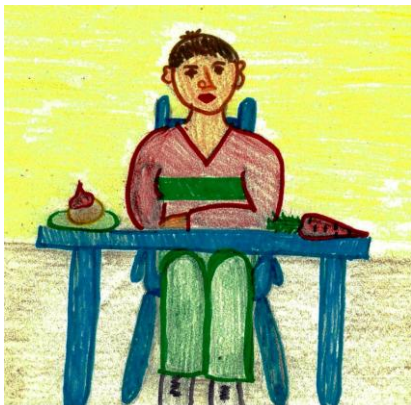
### Test 1:

Mary looks for her cat. The cat is hiding under the bush, but Mary thinks the cat is hiding in the car. Where is going to look for Mary her cat?



### Test 2:

Peter loves to have for breakfast a sandwich and he does not love to have a carrot. Peter has a breakfast. What he will take for a breakfast?



### Test 3:

The child is shown a box of chocolate candies. The child is asked: What do you think there is in the box? After the child answers the question the box is opened and the child sees that there are no chocolates but there is a small toy inside. The box is closed and the child is asked: What did you think first that there is in the box? What did you see in the box? If we show the box to your friend what he would think there is in the box? Why?

### Test 4:

Ivan and Mary made a cake. They put that in the cupboard. Ivan went out to play. In the meantime Mary changes the place of the cake and put that in the refrigerator. Ivan comes back and wants to eat from the cake. Where he is going to look for the cake? Why?

## The procedure

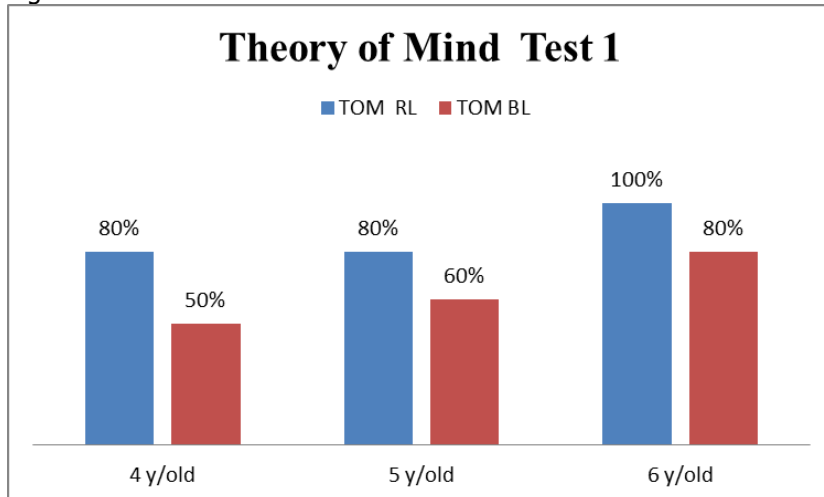
The children are tested the first day in Romani and few days later in Bulgarian. Testing the children in Bulgarian language, the tests were modified and other objects were used. Every child is tested individually and the answers are written in special protocols. The answers of the children are coded and analysed.

## Results

### Test 1

In all these groups the children show better results in their mother tongue - Romani. All the results are statistically significant: by 4 years old and 6 years old  $p > 0.001$ , and by 5 years old  $p > 0.01$ . This is shown in Figure 1.

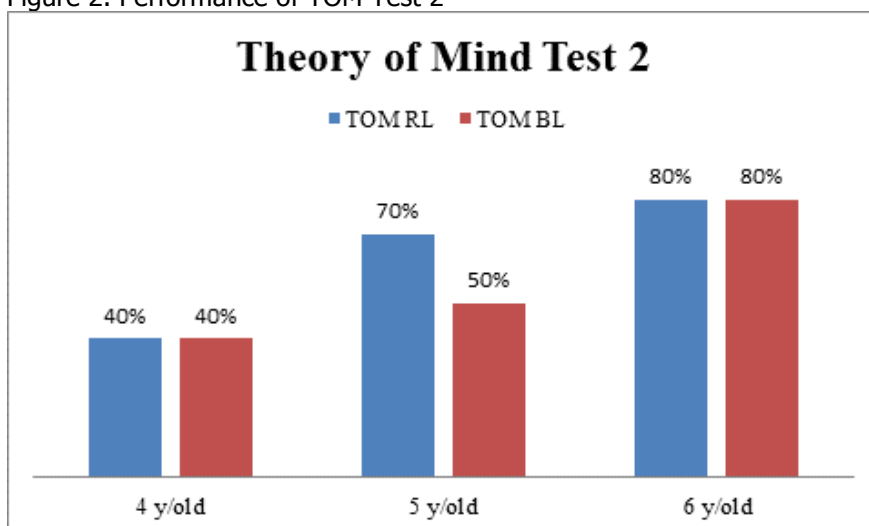
Figure 1. Performance of TOM Test 1



### Test 2

In Test 2, as it is shown in Figure 2, the first group children (4 years old) show equal results in both languages - they do not understand the task neither in Romani nor in Bulgarian. The 5 years old are performing the test much better in Romani and the 6 years old show equal results in both languages - they understand the task in both languages. The differences by 5 years old are statistically significant ( $p > 0.001$ ).

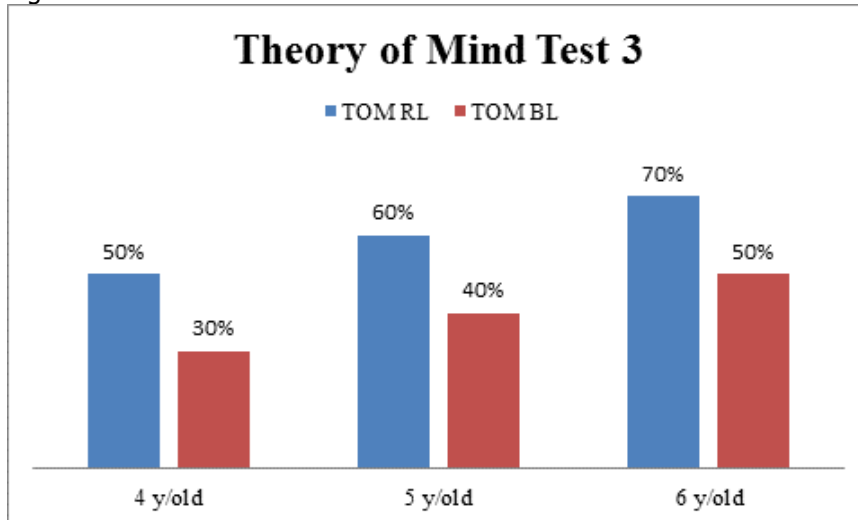
Figure 2. Performance of TOM Test 2



### Test 3

In test 3 all groups show much better performance of the test in their mother tongue. With the growth of the age the comprehension of the test grows in Romani. It grows in Bulgarian as well but the children are advanced in their mother tongue. The differences in all groups are significant ( $p > 0.01$ ).

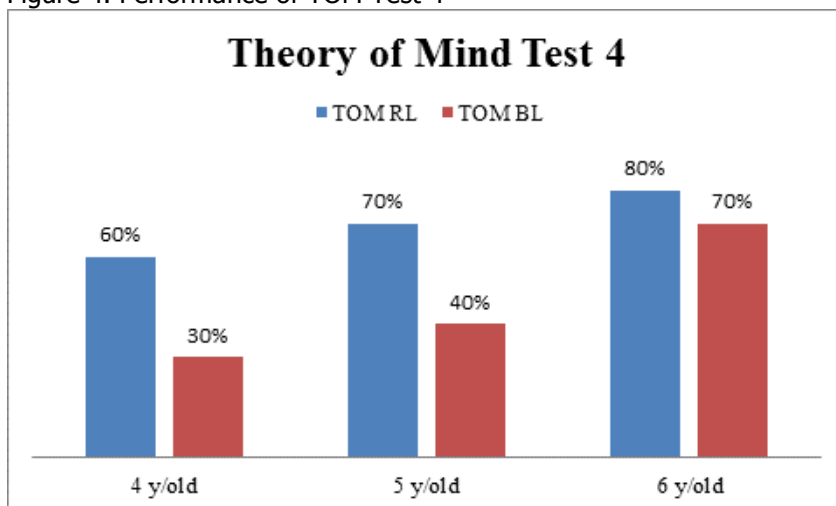
Figure 3. Performance of TOM Test 3



### Test 4

In test 4 the children show similar results as in the performance of test 3. All three groups have better performance in Romani. The only difference is that in group 3 the differences are not statistically significant. In the two younger groups the differences are significant: in the group of 4 years old with  $p > 0.001$ ; in the group of 5 years old with  $p > 0.01$ . This is shown in the next Figure 4.

Figure 4. Performance of TOM Test 4



### Discussion and conclusions

The study, although limited in number of children and number of tests, gives an important information about the role of mother tongue in the mental development of bilingual children. The findings prove that the mother tongue plays an important role for the development of the Theory of Mind in bilingual children. The age is another important factor for the comprehension of the false belief tasks in Theory of Mind research. With the growth of the age the

children understand better the intentions and desires of the other people. The younger children do not understand the intentions of the others in their second language, because they do not have lexical richness to help them to comprehend the tasks and the questions.

From other side the communication of Roma children with the members of extended families, which is done in Romani language, helps them to develop the Theory of Mind from early age. In the Roma families all relatives, siblings and neighbours are responsible and take care of young children. The children are used to teasing (Reger, 1999), jocks, change of registers, when they speak with different speakers. In Roma communities the children are treated like adults from young age and they are given responsibilities which makes them to understand the surrounding world. This helps the children to develop their Theory of Mind.

Why is so important to develop the Theory of Mind in children from an early age? Studies of J. Atkinson (1998) proves that the children who have developed Theory of Mind from an early age, in school show much better readiness for education. The question is if the school knows how to use that readiness.

Roma children who attend the kindergarten develop their cognitive processes and their second language as well. The social experiences from the family and community and the experiences from the kindergarten help the Roma children to have a good preparation for school education, however it seems in school the mother tongue of Roma children and their knowledge about the world which they have from the family is not a value and it is not used in any way in the educational process in the primary classes.

#### **Bibliography:**

- ASTINGTON, J. 1998. Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56, pp. 46-48.
- BIALYSTOK, E. 2010. Experiences and the Mind: Psycholinguistic Implications of Bilingualism. In: B. Bokus (ed.) *Studies in the Psychology of Language and Communication*. Warsaw: MATRIX.
- KYUCHUKOV, H. 2010. Cognitive development and Theory of mind in bilingual children. In: B. Bokus (ed.) *Studies in the Psychology of Language and Communication*. Warsaw: MATRIX.
- REGER, Z. 1999. Teasing in the linguistic socialization of Gypsy children in Hungary. *Acta Linguistica Hungarica*, 46 (3-4), pp. 289-316
- SPOTAKOVA, M. 2011. Cognitive Development and Theory of mind in socially disadvantaged Roma children. In: J. Stoyanova and H. Kyuchukov (eds.) *Psychology & Linguistics*. Sofia: Prosveta.

**II.**

**REFERÁTY V PLÉNE**

# ZAČIATKY ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE NA SLOVENSKU

Oskár Blaškovič

## Anotácia

Príspevok prináša poznatky o začiatkoch vývoja školskej psychológie a profesie školského psychológa na Slovensku. Zároveň osobné a profesijné skúsenosti autora v tejto oblasti.

## Kľúčové slová

psychológ, školský psychológ

## Vážené kolegyne, kolegovia,

Poslaním tejto konferencie je nastoliť a sformulovať základné problémy, ciele, obsah a metódy školskej psychológie v 21. storočí. Verím a dopredu sa teším, že sa Vám to podarí. Ale nič nie je bez svojej histórie, všetko má svoj začiatok a svoj vývoj.

Dovoľte mi v 12 minútach priblížiť Vám históriu a vykonanú prácu jednej pracovnej skupiny, ktorá zhruba pred 50 rokmi stvorila a overila obsah a metódy práce školských psychológov na školách bývalej ČSSR. Pre vymedzený čas, ktorý mám k dispozícii, uvediem len existujúce a overiteľné publikované fakty bez hlbšej analýzy a komentárov.

S prvým náznakom prieniku psychológie do škôl som sa stretol po nástupe na Štátny psychotechnický ústav – Oblastný ústav pre Slovensko v Bratislave, kam ma pozval po prvej štátnej skúške zo všeobecnej psychológie ako vedeckú pomocnú silu nestor slovenskej psychológie p. prof. Jurovský v roku 1946. Tento ústav vykonával psychotechnické poradenstvo pre voľbu štúdia a povolania všetkých maturantov gymnázií na Slovensku. Išlo o psychotechnickú pomoc pri voľbe vysokoškolského štúdia alebo povolania. Túto prácu sme vykonávali až do roku 1950, kedy došlo z ideologických dôvodov k zrušeniu nádhorne vybudovaného a funkčného ústavu (vtedy sa už nazýval ČSL ústav práce- Oblastný ústav pre Slovensko).

Komunistická moc prekliala psychológiu ako buržoáznou pavedu a zrušila ju. Ostali len niektoré pracoviská, kde sa daloviac menej potajme pestovať psychológiu napríklad v SAV fungovalo Psychologické laboratórium (venovala sa pozornosť pavlovovskej fyziológii a jej vzťahu k psychickým javom). Na VUP fungovalo oddelenie pedagogickej psychológie (viedol ho prof. Pardel), na Filozofickej fakulte UK štúdium psychológie postupne zaniklo. Pre psychológov bola bezútešná situácia (uvedomte si prosím, že bola spustená železná opona, boli sme prakticky bez akýchkoľvek vedeckých informácií, neboli žiadne vedecké kontakty so západom a určite nebol internet) a vtedy zablaklo svetielko nádeje, ktoré nám dalo istú šancu. Režim sa riadil plánovaným hospodárstvom – a to sa týkalo aj absolventov škôl. Plánovacie orgány predpísali školám presné kvóty žiakov, ktoré má škola dodať na ďalšie štúdium, alebo do jednotlivých druhov povolání. Škola sa hodnotila ako tieto čísla splnila. A toto prestalo fungovať. Mnohí žiaci sa vyučili alebo vyštudovali predpísané povolanie a odchádzali pracovať tam, kam ich tiahli ich záujmy, schopnosti a ambície. Ukázalo sa jasne, že oficiálna a uprednostňovaná pedagogická veda spolu s praktickým učebným procesom si tým problémom neporadí. A vtedy skupina psychológov dostala šancu na nastolenie problematiky psychologického výchovného poradenstva. Mal som tú česť a šťastie pomáhať pri vypracovaní koncepcie a 2-ročnom experimentálnom overení obsahu a metód práce výchovných poradcov na 20 vybraných školách na Slovensku.

Výsledky boli natoľko povzbudivé, že školské orgány ich nemohli ignorovať a výchovný poradcovia pracujú na školách prakticky dodnes.

Stále nám však chýbali informácie o riešení týchto problémov v rozvinutom západnom svete. Istú drobnú ale dôležitú šancu nám poskytlo UNESCO,

V roku 1963 ma národná komisia UNESCO vybrala na konferenciu expertov európskych krajín k otázkam voľby povolania mládeže do Gautingu pri Mníchove (NSR). Informácia o systéme výchovného poradenstva u nás zaujala a bola okamžite publikovaná v Buletine UNESCO. O rok neskôr (1964) som ako člen československej delegácie UNESCO predniesol podobnú informáciu na svetovej konferencii UNESCO o mládeži v Grenobli (Francúzsko). Zdá sa, že vystúpenie bolo podnetné aj pre

ostatných delegátov konferencie, lebo zástupca Medzinárodného úradu práce v Ženeve požiadal o súhlas s jeho publikovaním v medzinárodnej revue, ktorú vydáva Medzinárodný úrad práce.

Najdôležitejšie však pre mňa bolo pozvanie americkej delegácie na mesačný študijný pobyt, ktorý realizoval Úrad pre výchovu Štátneho departementu USA v roku 1965.

Dobre sme si pri všetkých týchto prácach v oblasti psychologického poradenstva uvedomovali, že psychológia v tomto prípade pomáha riešiť jednu z najdôležitejších stránok práce školy a to je príprava pre život, prácu a povolanie, ale problémov je oveľa viac. Preto som študijný pobyt v USA orientoval predovšetkým na preskúmanie problematiky organizácie, náplne zamerania a konkrétnej činnosti psychológie v školách ako takej. Na Ministerstve školstva, zdravotníctva, sociálnych vecí (mali to v jednom) ma oboznámili s organizáciou centrálného riadenia školskej psychológie cez orgány spolkových krajín až po kontrolu výsledkov na školách.

V Sharone (blízko Bostonu, v štáte Massachusetts) som vyše týždňa strávil na školách rôzneho typu, kde som sa zoznámil s konkrétnou každodennou prácou školských psychológov (podrobnosti tohto pobytu sú publikované v Jednotnej školeroč. XVII., č.9 z roku 1965 po názvom Problémy výchovného poradenstva v USA.

Po prechode na Katedru pedagogickej psychológie FFUK sme v rámci rezortného plánu výskumu Ministerstva školstva SSR (koordinátorom bol prof. Ďurič) v rokoch 1973-1975 dostali šancu preskúmať organizáciu, obsah a metódy práce školských psychológov na 5 vybraných školách rôzneho typu.

Na týchto školách začalo pracovať 5 školských psychológov. Každý týždeň sme stanovili úlohy, zhodnocovala sa ich realizácia a určili sme program na ďalší týždeň. Touto metodikou sme po 2 rokoch overili obsah a metódy práce školských psychológov na týchto pokusných školách.

Rád by som pri tejto príležitosti poďakoval za vynikajúcu prácu prvým školským psychologičkám Dr. Kryslovej, Dr. Kopčanovej, Dr. Buganovej, Dr. Palovčíkovej a Dr. Pačesovej. Táto spolupráca umožnila pripraviť koncepciu školskej psychológie v našich podmienkach. Všetky výsledky sme postupne publikovali a sú k dispozícii v priloženej bibliografii. Potom už nasledovalo obdobie popularizácie výsledkov, presvedčovanie kompetentných orgánov a veľa, veľa trápenia.

V tomto období významný prínos najmä v teoretickej a učebnej oblasti znamenalo vydanie učebnice Školskej psychológie prof. Hvozdíka, práce prof. Ďuričanej najmä v otázke profilu a výškolenia školských psychológov. V obrovskej práci na poli organizačnom, teoretickom a praktickom pokračovala iniciátorka a odborná garantka tejto konferencie pani prof. Dr. Eva Gajdošová, CSc.

Nemožno opomenúť ďalších psychológov, ktorí rozpracovávali túto problematiku ďalej, ako sú napr. Doc.dr. Anton Furman, CSc., dr. Gabriela Herényiová, CSc., Doc.dr. Marta Valihorová, CSc., Prof.dr. Oľga Oroszová, CSc., dr. Anežka Hamranová, Doc.dr. Marta Verešová, CSc., Doc.dr. Blanka Šramová, Doc.dr. Stanislav Hvozdík, CSc., dr. Katarína Cabanová a dr. Henrieta Rolková a ďalší a ďalší kolegovia z katedier psychológie filozofických a pedagogických fakúlt slovenských univerzít. Už dnes si vychovali svojich nasledovateľov, mladých psychológov, ktorí svojimi vedecko-výskumnými a praktickými aktivitami ďalej rozvíjajú školskú psychológiu. A nesmieme zabudnúť na všetkých školských psychológov z praxe, ktorí robia tú náročnú mravenčiu prácu pri posúvaní školských psychológov do škôl a školských zariadení.

Ale to je už obdobie 21. storočia.

Prajem Vám veľa úspechov a radosť z práce na úseku školskej psychológie.

## Literatúra

Blaškovič, O. 1965. Some problems of education for choice of occupation in Czechoslovakia, International Labour Review, roč. 92. č.2, august 1965

Blaškovič, O. 1965. Problémy výchovného poradenstva v USA, Jednotná škola, roč. XVII, č.9, august 1965

Blaškovič, O. 1978. Názory učiteľov na prácu školských psychológov, Psychológia a škola, Bratislava 1978

Blaškovič, O. 1970. Možnosti práce školského psychológa v mimovyučovacej činnosti učňovskej mládeže, Psychológia a škola VII, Bratislava 1979



# ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG PRE 21. STOROČIE

Eva Gajdošová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

## Abstrakt

Príspevok prináša viaceré námety na modifikáciu koncepcie práce školského psychológa v školách a v školských zariadeniach vychádzajúcu z výrazných spoločenských, politických, kultúrnych, ekonomických aj edukačných zmien v novom miléniu. Koncepcia pre 21.storočie kladie školskému psychológovi nové úlohy - venovať mimoriadnu pozornosť podpore a ochrane ľudských a detských práv v školách, mentálnemu zdraviu žiakov a učiteľov a ich osobnostnému a profesijnému rastu, prevencii a krízovej intervencii na úkor diagnostiky, skupinovému poradenstvu pre deti, rodičov aj učiteľov, komunitnému poradenstvu, priamym aj nepriamym intervenciám do edukačného procesu a do psychohygieny vzdelávania, ale tiež osvete, výskumu, medializácii a predovšetkým úzkej kooperácii s pedagogickými a odbornými zamestnancami škôl.

## Kľúčové slová

školská psychológia, školský psychológ

## Problémy v slovenských školách 21.storočia

21. storočie prinieslo do školského systému a do systému výchovy a vzdelávania v materských, základných a stredných školách na Slovensku mnoho pozitívnych zmien, ale zároveň viacero nových úloh, problémov, kríz, a výziev. Spomeniem len niektoré závažnejšie zmeny:

- **nová školská legislatíva** (školské zákony, vyhlášky, nariadenia), s ktorou súvisí príprava štátnych vzdelávacích programov pre materské, základné a stredné školy ISCED 0,1,2,3, ale aj vypracovávajú školských vzdelávacích programov s dôrazom na mentálne zdravie v školách, prevenciu sociálno-patologických javov, realizovanie dlhodobých preventívnych programov,
- **eminentný dôraz na ďalšie a celoživotné vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov škôl** a školských zariadení, najmä na absolvovanie akreditovaného kontinuálne vzdelávania s priznaním kreditov a ich následným odmenením v podobe zvýšenia platu,
- **príprava štandardov profesií** pracujúcich v školách, včítane štandardu pre školského psychológa,
- **výrazný nárast sociálno-patologických javov** v školskom prostredí (agresia detí, šikanovanie žiakov a učiteľov, záškoláctvo, drogové závislosti, nelátkové závislosti, apatia, rezignácia, demotivácia, strata zmyslu života, depresie a iné psychické ochorenia, intolerancia, rasizmus, xenofóbia a i.),
- **kríza slovenskej rodiny**, rodinnej starostlivosti a rodinnej výchovy, presun výchovy detí na školu, nedostatočná spolupráca rodičov so školou, rast agresie rodičov voči pedagógom,
- **nedostatočné personálne a kvalifikačné zabezpečenie dnešných škôl**, nielen pedagógmi – učiteľmi, vychovávateľmi, asistentmi učiteľa, ale aj inými už v súčasnej škole veľmi potrebnými odborníkmi (školskými psychológmi, sociálnymi pedagógmi, logopédmi, špeciálnymi pedagógmi), výrazný podiel vekovo starších a starých učiteľov v dôchodkovom veku, ktorí už nedokážu riešiť nové najmä psychologické a výchovné problémy žiakov a zvládať tlak na počítačovú gramotnosť,
- **záťaž, stres a syndróm vyhorenia u značného počtu učiteľov, ale aj ďalších pedagogických a odborných pracovníkov**, ktoré spôsobuje tiež stále väčší tlak rodičovskej verejnosti na výchovnú a vzdelávaciu prácu odborníkov, náročné požiadavky vedenia školy na prípravu a vedenie pedagogickej dokumentácie, opakujúca sa byrokratizácia školy, nedostatok mnohých učebníc, tlak vedenia školy na kontinuálne vzdelávanie už aj tak preťažených učiteľov (najmä v oblasti počítačovej a jazykovej znalosti), nutnosť získavania kreditov kvôli malému finančnému priliepeniu si k platu, sťažená komunikácia a kontakty s rodičmi žiakov, vážne výchovné problémy u dnešných žiakov, nízky status učiteľa na Slovensku,

- nové návrhy MŠ SR na **znižovanie počtu škôl a školských zariadení, spájanie škôl, spájanie tried, integráciu a inklúziu žiakov, čo** prináša so sebou problémy a tlak na sociálnu adjustáciu žiakov a učiteľov v novovznikajúcich žiackych a učiteľských zboroch, a s tým súvisiacich sociálnych kríz, osobných a profesionálnych konfliktov, šikanovania, mobbingu,
- **potreba školských psychológov v školách a zakotvenie profesie školského psychológa v novej školskej legislatíve**, na druhej strane **nemožnosť získať financie zo štátneho rozpočtu** na ich platy.

Tieto aj iné zmeny v školstve sa zároveň odrážajú **v nových úlohách**, ktoré stoja pred školským psychológom na Slovensku v 21. storočí. V príspevku sa pokúsime niektoré problémy podrobnejšie charakterizovať a zároveň sformulovať aj úlohy, ktoré je pre ich zvládnutie nevyhnutné uskutočniť.

### **Miesto školskej psychológie v systéme psychologických vied v 21.storočí**

Školská psychológia sa na začiatku 21. storočia seriózne etablovala v systéme psychologických vied so svojim vlastným špecifickým poslaním, s vlastnými cieľmi a metódami a získala jedno z významných, ba kľúčových postavení medzi aplikovanými psychologickými disciplínami v európskom kontexte.

Najnovšie dokumenty EFPA o nej uvažujú ako **jednej z troch najvýznamnejších psychologických disciplín** popri klinickej a organizačnej psychológii, ako school and educational psychology (termín používaný vo Veľkej Británii alebo v Španielsku, ale nie v Dánsku, Nórsku, Švédsku, Francúzku, Lotyšsku, Čechách a na Slovensku).

Školská psychológia sa ako predmet vyučuje na všetkých univerzitách na Slovensku, stala sa aj predmetom štátnych záverečných skúšok a doktorandského štúdia.

*Úloha: Školská psychológia potrebuje však väčšiu medializáciu, koordinovaný výskum (národné a medzinárodné projekty) a viac monografií (napr. aj v spolupráci pracovníkov viacerých katedier a univerzít na Slovensku).*

### **Príprava a vzdelávanie školských psychológov – pregraduálne a postgraduálne štúdium a celoživotné vzdelávanie**

V súčasnosti sa školskí psychológovia pripravujú v jednodobrovom magisterskom štúdiu psychológie a v 2 ročnom špecializačnom vzdelávaní zo školskej psychológie po absolvovaní dvojodborového štúdia psychológie v kombinácii s iným predmetom (160 kreditov).

Požiadavky EFPA na prípravu psychológov a získanie Európskeho diplomu sú v súčasnosti náročné. V rámci prvého stupňa štúdia (bakalársky program) sa požiadavky na Bc. štúdium na slovenských univerzitách a katedrách psychológie plne akceptovali. Návrhy na realizáciu diferencovaného Mgr. štúdia školskej psychológie sa iba zvažujú. Problémom stále zostáva 3. stupeň vo vzdelávaní psychológov, aj školských psychológov, teda supervízna prax. Ako navrhuje EFPA, tretí stupeň vo vzdelávaní psychológov pozostáva zo supervíznej činnosti v rámci špecializácie a v oblasti profesionálnej psychológie, trvá 1 rok a absolvent praxou získava ďalších 60 kreditov. Uskutočňuje sa buď v inštitúciách alebo certifikovaných súkromných firmách, ktoré poskytujú služby kongruentné so vzdelaním a špecializáciou študenta a dávajú garanciu, že väčšiu časť supervízie tu uskutočňuje profesionálny psychológ, alebo môže byť súčasťou univerzitného vzdelávania ako polonezávislá práca vo funkcii psychológa pod supervíziou profesionálov.

**Supervízna prax školských psychológov** môže mať podobu:

- jedného roka psychologickéj praxe na plný úväzok po ukončení päťročného vysokoškolského štúdia
- niekoľkomesačnej (zvyčajne 6 mesačnej) **praxe na plný úväzok pod supervíziou psychológa, ktorú zabezpečí univerzita pred koncom vysokoškolského štúdia** a po ukončení štúdia uchádzač absolvuje ďalších šesť mesiacov praxe na plný úväzok
- viacerých časových úsekov psychologickéj praxe realizovaných v praxi najmä v rámci magisterského štúdia, počas ktorých uchádzač vykonáva psychologickú prax na plný úväzok pod supervíziou. Časové úseky spolu trvajú jeden rok počas šesťročného vysokoškolského štúdia a vzdelávania.

### *Úloha:*

*V záujme získania Európsy diplomu aj pre školských psychológov seriózne pripraviť supervíznu prax a výcvik supervízorov z radov skúsených školských psychológov s niekoľkoročnou praxou v škole. Školskí psychológovia môžu tiež absolvovať aj doktorandský študijný program v študijnom odbore 3.1.11. Pedagogická, poradenská a školská psychológia.*

## **Legislatíva - zakotvenie profesie školského psychológa v školskej legislatíve 21.storočia**

Prvé roky 21. storočia boli priaznivé pre zakotvenie školskej psychológie a profesie **školského psychológa v slovenskej školskej legislatíve. Ide o tieto zákony, vyhlášky a nariadenia:**

**Koncepcia pedagogicko-psychologického poradenského systému.** zo dňa 21.marca 2007. V tejto koncepcii sa hovorí o „školskom psychológovi“ ako súčasť systému výchovného a psychologického poradenstva a jeho podrobnejšiu náplň práce podáva následne príloha č.3 tejto koncepcie.

**Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o výchove a vzdelávaní (školský zákon)** zo dňa 22. mája 2008. V paragrafe 130 sa píše: K ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie patrí školský psychológ (ods.3), ktorý „spolupracuje najmä s rodinou, školou, školským zariadením, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a občianskymi združeniami.“ (ods.4), školský psychológ vykonáva svoju činnosť v školách alebo v školských zariadeniach (ods.5). .“

**Zákon 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch zo dňa 24. júna 2009 .** Školský psychológ je v zaradený do kategórie odborných zamestnancov, pracujúcich na škole. Kompetencie a pracovnú činnosť školského psychológa v školách definuje zákon nasledovne „Školský psychológ vykonáva odborné činnosti v rámci orientačnej psychologickéj diagnostiky, individuálneho, skupinového alebo hromadného psychologického poradenstva, psychoterapie, prevencie a intervencie k deťom a žiakom s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach; vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.“

**Novelizovaná Vyhláška MŠ SR č.170/2010 Z.z. platná od 1.mája 2010** sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie odborných zamestnancov a teda aj školského psychológa v prílohe č.2 , prvý diel, časť I. V súčasnosti sú pripravené štandardy profesie školský psychológ.

## **Národný program starostlivosti o deti a dorasti pre roky 2008 – 2015 vlády SR.**

Vláda SR kladie najprv všeobecnú úlohu „vytvárať deťom a dorastu adekvátne výchovné, vzdelávacie, sociálne a materiálne podmienky a prednostne sa zamerať na zdravý osobnostný rozvoj žiakov a ich psychické zdravie“ a následne zdôrazňuje, čo je pre nás školských psychológov zvlášť dôležité, že problémy v školách v oblasti sociálnych vzťahov v triedach, komunikácie so spolužiakmi alebo aj s učiteľmi, akceptácie a tolerancie odlišností u spolužiakov, adekvátneho riešenia konfliktov, zvládania záťaže a stresu, ale aj správneho samoštúdia, výberu vhodného štýlu učenia, profesijného rozhodovania a voľby vysokej školy a študijného odboru, ktoré sa týkajú duševného zdravia detí a dospelých a kvality ich života v školskom prostredí a ktoré úzko súvisia s ich úspešnosťou v štúdiu, školskou prístupnosťou a výkonnosťou, môžu v rámci psychologických služieb školám kompetentne a vysoko odborne riešiť psychológovia, najmä školskí psychológovia.

### *Úloha*

*Požadovať plnenie úloh vyplývajúcich z legislatívy a z vládneho programu. Jednou z úloh je aj nárast počtu školských psychológov v školách.*

*V súčasnosti evidujeme na 2500 základných a stredných škôl cca 300 školských psychológov ako zamestnancov škôl - základných, stredných a dokonca aj materských a ďalších psychológov, ktorí pracujú v CPPP a ČŠPP a sú na školy vysielaní z pracoviska. Riaditelia škôl, učitelia aj rodičia prejavujú*

*o túto profesiu záujem a posudzujú ju pozitívne. Hľadajú sa však financie na zaradenie školského psychológa do stavu zamestnancov.*

*Profesné združenia, ktorých sú školskí psychológovia členmi, sa musia oveľa aktívnejšie podieľať na tvorbe legislatívnych úprav, kvalifikačných kritérií, profesných a etických noriem a viditeľne prispievať ku kontrole kvality poskytovaných služieb.*

## **Koncepcia práce školského psychológa v 21. storočí**

Koncepcia práce školského psychológa na Slovensku bola sformulovaná a schválená na začiatku 90. rokov minulého storočia a zodpovedala problémom a úlohám tej doby. 21. storočie, ako sme už spomenuli v úvode príspevku, prinieslo viacero závažných zmien v školstve, v rodine, vo výchove a vzdelávaní detí a teda nevyhnutne vyžaduje modifikáciu a nastolenie nových úloh, činností, aktivít a vzťahov školských psychológov v školách a v školských zariadeniach.

### *Úloha:*

*Modifikácia koncepcie práce školského psychológa pre 21. storočie, v ktorej je potrebné zakotviť nasledujúce aktivity v práci školského psychológa:*

- *pracovať s celým systémom škola a s jeho podsystémami, teda nie s jedným problémovým žiakom. Takými prvkami systému sú napr. rodičia, učitelia, ročníky, triedy a skupiny žiakov v triedach, sociálna klíma a sociálna atmosféra školy, humanizácia výchovno-vzdelávacieho procesu, optimalizácia výchovy a vzdelávania, navrhovanie nových didaktických foriem, metód a postupov vo vyučovaní a pri výchove žiakov, psychohygienu vyučovania a i..*
- *klásť eminentný dôraz na mentálne zdravie žiakov a učiteľov a ich osobnostný rozvoj. Preto treba pozornosť venovať všetkým žiakom, nielen tým problémovým, a prispievať k ich zdravému osobnostnému vývinu a psychickému zdraviu v škole.*
- *uprednostniť primárnu prevenciu, a v práci školského psychológa klásť dôraz na prípravu a realizáciu longitudinálnych preventívnych programov, skupinovú prácu so žiakmi a učiteľmi, na skupinové a hromadné poradenstvo pre rodičov a učiteľov, ale aj na kariérové poradenstvo študentov a diagnostiku ich profesijných záujmov*
- *venovať pozornosť hľadaniu vhodných stratégií na riešenie novodobých sociálno-patologických javov v škole, akými sú kyberšikana, nelátkové závislosti, psychické ochorenia detí, najmä depresie, intolerancia, rasizmus, xenofóbia, šikanovanie učiteľov, apatia a strata zmyslu života žiakov*
- *kooperovať pri riešení problémov výchovy a vzdelávania detí a dospievajúcich intenzívnejšie s ďalšími odborníkmi (poradenskými a klinickými psychológmi, školskými špeciálnymi pedagógmi, logopédmi, sociálnymi pedagógmi, koordinátormi prevencie, kariérovými poradcami, sociálnymi pracovníkmi, pedopsychiatrami, ale aj právnikmi, mediátormi, lekármi)*
- *položiť dôraz na psychologickú prácu a psychologické služby pre rodinu, rodičov a širšie rodinné prostredie dieťaťa a spolupracovať s rodičmi pri výchove detí a riešení problémov v učení, správaní, voľbe profesie.*
- *vedieť zabezpečiť krízový manažment a krízovú intervenciu v školách.*
- *pripraviť sa na príchod detí emigrantov, azylantov, utečencov do našich škôl, na ich kvalitnú adjustáciu, s tým spojenú multikultúrnu toleranciu, prekonávanie predsudkov, stereotypov u našich detí, rodičov a učiteľov.*

## **Stručná sumarizácia úloh, ktoré stoja pred školskými psychológmi 21. storočia**

- *zdôvodniť spoločenskú nevyhnutnosť a ekonomickú závažnosť profesie školského psychológa pre 21. storočie*
- *zviditeľniť profesiu školského psychológa publikovaním výsledkov svojej práce prostredníctvom psychologických časopisov, populárnych časopisov pre rodičov, ale aj cez profesionálne združenie*
- *AŠP SR a ČR,*
- *dobudovať legislatívny rámec činnosti školského psychológa a jeho postavenia v škole,*
- *vypracovať koncepciu multidisciplinárnej spolupráce odborníkov v školách,*
- *vypracovať a schváliť akreditované študijné programy pregraduálnej i postgraduálnej prípravy školských psychológov,*
- *pripraviť systém celoživotného vzdelávania pre školských psychológov,*
- *premýšľať systém osvetovej práce školských psychológov pre širšiu verejnosť.*

### **Literatúra**

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G., VALIHOVÁ, M. 2010. Školská psychológia. Bratislava: Stimul, 2010. ISBN 978-80-89236-81-7

### **Kontaktná adresa:**

Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.  
Fakulta psychológie  
Paneurópska vysoká škola v Bratislave  
Temptínska 20  
851 05 Bratislava

eva.gajdosova@paneurouni.com

# ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V SÚČASNEJ ŠKOLE

Marta Valihorová,  
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

## Abstrakt

V príspevku sa venujeme analýze postavenia školského psychológa v súčasnej škole. Prezentujeme vybrané výsledky zo širšie koncipovaného prieskumu, ktoré naznačujú niektoré predstavy školských psychológov o ich vzdelávacích potrebách.

## Kľúčové slová

Školský psychológ, transformácia školy, vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie, vzdelávacie potreby školských psychológov

## Úvod

Profesia školského psychológa, ako je všeobecne známe, nie je novou profesiou, ale má v zahraničí už dlhú tradíciu. Aj v podmienkach Slovenskej republiky sa o školskom psychológovi a o jeho úlohách uvažovalo už v 30-ich rokoch 20.storočia. Radikálne sa meniace sociálne, ekonomické, politické podmienky v posledných rokoch kladú a kladú stále väčšie nároky na vzdelanie, kvalifikáciu, odbornosť, ale aj na osobnostné vlastnosti mladých ľudí vstupujúcich do pracovného procesu (Gajdošová, 1997). Aj preto je táto profesia v súčasnosti veľmi aktuálna.

Zvýšené nároky sa v súčasnosti nekladú len na žiakov, ale aj na rodičov a učiteľov. V školskom prostredí sa čoraz častejšie objavujú výchovné, ale aj vzdelávacie ťažkosti, ktoré je potrebné riešiť. Hľadajú sa preto riešenia, ako zlepšiť edukáciu človeka, ktorej výsledkom má byť plnohodnotné a kvalitné začlenenie sa mladého človeka do spoločnosti, pripravenosť na profesiu nie len z odborného hľadiska, ale aj zlepšenia afektívnej sféry osobnosti, rozvoj emocionálnej inteligencie, nonkognitívnych funkcií, etiky a mravnosti. Tieto úlohy sú veľmi náročné a čím ďalej tým viac sa ukazuje aj potreba intenzívneho rozvíjania jednak psychologickkej disciplíny - školskej psychológie, ale aj profesie - školského psychológa, ktorý by poznatky tejto vednej disciplíny aplikoval priamo do pedagogickej praxe.

Je veľmi pozitívne, že činnosť školských psychológov a ich práca je vymedzená platnou školskou legislatívou (Zákon č.245/2008 Z.z. z 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní, Vyhláška MŠ SR 325/2008 Z.z. zo 6.augusta, Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č.317/2009 Z.z. a ďalšie) a viacerými pedagogickými dokumentmi, o ktoré sa môže oprieť vedúci pedagogický zamestnanec pri úvahách nad tým, ako pomôcť žiakom, učiteľom v škole a tiež rodičom pri riešení náročných úloh a problémov, aj prostredníctvom činnosti školského psychológa.

Príprava školských psychológov je rozdielna a náročná prax, ktorá neustále vyžaduje nové poznatky a skúsenosti. Zároveň vyvoláva potrebu školských psychológov (tak ako i iných zamestnancov) k neustálemu vzdelávaniu. Pre potreby neustáleho vzdelávania slúžia i rôzne formy kontinuálneho vzdelávania. Z prieskumu, ktorý sme v minulosti realizovali sa zistilo, že školskí psychológovia by požadovali viac supervíznych stretnutí a väčšiu podporu k ďalšiemu vzdelávaniu zo strany vedenia školy ale aj štátu. Očakávajú väčšiu aktivitu aj Asociácie školskej psychológie a viac možností stretávať sa a vymieňať si skúsenosti (Lužinská, 2009).

V dostupnej literatúre sme sa nestretli s výskumom, resp. prieskumom, ktorý by sa orientoval na ďalšie vzdelávanie školských psychológov pracujúcich na škole. Realizoval sa Národný projekt Profesionálny a kariérový rast (PKR), v ktorom sa okrem iného zisťovali potreby ďalšieho vzdelávania psychológov a školských psychológov. Potreby týchto dvoch skupín sa analyzovali spoločne, preto nevieme určiť v čom konkrétne sa potrebujú vzdelávať školskí psychológovia. Súčasný stav ďalšieho vzdelávania školských psychológov na Slovensku je rôznorodý. Veľa záleží na samotných školských psychológoch, ako sa sami vedia orientovať v ponukách od rôznych inštitúcií, ale aj na tom, ako sa venujú samoštúdiu. Riaditelia škôl sú síce ochotní poslať školských psychológov na vzdelávanie, avšak nie vždy je dostatok finančných prostriedkov na jeho zabezpečenie. Školskí psychológovia si preto vyberajú často z malej ponuky vzdelávacích podujatí. Akú je situácia v oblasti reálnych vzdelávacích potrieb školských psychológov sme zisťovali v prieskume, ktorého vybrané výsledky uvádzame v našom príspevku.

## **Prieskum a jeho výsledky**

### **Cieľ prieskumu**

Cieľom orientačného prieskumu (sondy) bolo zmapovať, kategorizovať a popísať potreby ďalšieho vzdelávania školských psychológov. Naším cieľom bolo zistiť, v ktorom kariérovom stupni sú školskí psychológovia zaradení a aká je ich špecializácia (ukončený študijný odbor). Ďalej sme sledovali to, či sú zaradení do plánu kontinuálneho vzdelávania a nakoľko je v ňom zohľadnená ich potreba ďalšieho vzdelávania a tiež ktorý druh a formu vzdelávania školskí psychológovia uprednostňujú. Zároveň sme zisťovali, od koho by očakávali ponuku vzdelávacích aktivít a najmä v ktorých činnostiach sa potrebujú ďalej vzdelávať.

### **Prieskumné otázky**

Vychádzajúc z cieľa prieskumu sme si sformulovali prieskumné otázky, ktoré sme rozdelili do šiestich okruhov:

1. *Faktografické otázky /údaje/:* Akú pozíciu respondent – školský psychológ na škole vykonáva? Na akom type školy pracuje? V akom okrese sa škola nachádza?
2. *Špecializácia školského psychológa a jeho zaradenie do kariérového stupňa:*  
V ktorom kariérovom stupni je v súčasnosti školský psychológ zaradený? Akú má špecializáciu, teda ukončený študijný odbor?
3. *Plán kontinuálneho vzdelávania:*  
Je školský psychológ zaradený do plánu kontinuálneho vzdelávania? Nakoľko je zohľadnená jeho potreba vzdelávania v pláne kontinuálneho vzdelávania?
4. *Potreba, motivácia a prekážky v ďalšom vzdelávaní:*  
Má školský psychológ potrebu sa ďalej vzdelávať? Čo ho motivuje k ďalšiemu vzdelávaniu? Existujú prekážky ktoré bránia školskému psychológovi sa ďalej vzdelávať?
5. *Druhy, formy a poskytovatelia vzdelávania:*  
Ktorý druh a forma vzdelávania školskému psychológovi najviac vyhovuje? Od akých inštitúcií by očakával ponuku vzdelávacích aktivít?
6. *Potreba vzdelávania v základných aktivitách školského psychológa:*  
V ktorých činnostiach z oblasti diagnostiky, poradenstva, intervencie a prevencie má školský psychológ potrebu ďalej sa vzdelávať?

### **Metóda získavania dát**

Pri zbere údajov sme uplatnili elektronický dotazník vlastnej konštrukcie. Vzhľadom na rovnaké zameranie nášho prieskumu a Národného projektu PKR, sme sa inšpirovali dotazníkom použitom v tomto výskume, ktorý sme upravili a doplnili vlastnými položkami.

Dotazník bol zasielaný formou odkazu priloženom v e-mailovej správe, kde po kliknutí na odkaz sa respondentovi otvorila webová stránka s dotazníkom. Dotazník bol anonymný. Oslovili sme takmer 100 škôl, na ktorých pracujú školskí psychológovia. Do prieskumu sa zapojilo, žiaľ, len 13 školských psychológov, ďalší oslovení školskí psychológovia sa nám neozvali ani pi opätovne výzve. Pravdepodobne ich veľká pracovná zaneprázdnenosť a vyťaženosť im neumožnila venovať pozornosť nášmu prieskumu.

### **Výsledky**

Výsledky prieskumu nám umožnili získať názory na súčasný stav vzdelávacích potrieb školských psychológov, ktorí boli zaradení do prieskumu.

**Prvú oblasť** tvorili faktografické údaje o respondentoch. Zistili sme, že s výnimkou jedného respondenta, ktorý okrem pozície školského psychológa zastáva aj pozíciu učiteľa, sú všetci ostatní respondenti len na pozícii školského psychológa. Päť školských psychológov pracovalo na gymnáziách, štyria na základných školách, traja na stredných a jeden na špeciálnej základnej škole. Najviac zastúpený bol Bratislavský a Banskobystrický kraj. Našu vstupnú databázu tvorilo mnoho ďalších škôl v rôznych mestách, od ktorých nám odpovede žiaľ, neprišli, ani po opakovaných žiadostiach o spoluprácu na prieskume.

**V druhej oblasti** sme zisťovali, v ktorom kariérovom stupni sú školskí psychológovia zaradení a akú majú špecializáciu. Najviac školských psychológov bolo zaradených na pozícii samostatný odborný

zamestnanec. V špecializácii bola o jedného respondenta viac zastúpená skupina jednodborových psychológov. Psychológovia s učiteľskou špecializáciou už absolvovali špecializačné štúdium a venujú sa tejto profesii. Podľa nášho názoru sú aj títo školskí psychológovia dobre pripravení riešiť psychologické problémy v prostredí školy, pretože poznajú systém a fungovanie školy, vedia ako prebieha vyučovací proces, poznajú prácu učiteľa a jeho potreby.

**Tretiu oblasť** tvorili otázky týkajúce sa plánu kontinuálneho vzdelávania, konkrétne či sú školskí psychológovia zaradení do plánu kontinuálneho vzdelávania a nakoľko je zohľadnená ich potreba ďalšieho vzdelávania v tomto pláne. Zo Zákona 317/2009 je zrejmé, že plán kontinuálneho vzdelávania vytvára riaditeľ školy po vyjadrení zriaďovateľa. Tento plán sa vydáva každý rok a predpokladáme, že sú s ním oboznámení všetci pedagogickí aj odborní zamestnanci školy na začiatku školského roka (priznávame, že je to ideálna predstava). Preto nás prekvapilo, že štyria školskí psychológovia vôbec nevedia, či sú do tohto plánu zaradení a rovnako prekvapivé bolo aj tvrdenie troch školských psychológov, ktorí nie sú zaradení do plánu kontinuálneho vzdelávania. Z toho nám vyplýva na jednej strane nedôsledné realizovanie plánu zo strany riaditeľa školy, ale na druhej strane žiaľ, aj nezaujem (nevedomosť?) školských psychológov o ich zaradenie do plánu kontinuálneho vzdelávania.

**V štvrtej oblasti** nás zaujímalo, či majú školskí psychológovia potrebu sa ďalej vzdelávať. Odpoveď „áno“ uviedli všetci trinásť respondenti. Do tejto oblasti sme zahrnuli aj otázku, čo ich motivuje k ďalšiemu vzdelávaniu. Školskí psychológovia cítia hlavne potrebu získavania nových informácií, ďalších skúseností a schopností, chcú odborne rásť a posúvať sa odborne dopredu. Prežívajú zodpovednosť za svoju prácu, chcú ju robiť profesionálne, jednoducho *„ide o profesionálnu česť a zodpovednosť“* ako uvádza jeden z nich. Ďalší z respondentov uvádza, že škola sama o sebe ho nepripravila dostatočne riešiť všetky problémy a naplňovať všetky úlohy, ktoré sú im zadávané, preto považuje za dôležité sa naďalej vzdelávať. Finančné ohodnotenie je motivujúce len pre troch školských psychológov. Poslednou otázkou, ktorá bola zaradená do tejto oblasti, sme sa pýtali školských psychológov na to, či a aké prekážky im bránia sa ďalej vzdelávať. Najväčší problém vidia školskí psychológovia v nedostatočnej a nekvalitnej ponuke kurzov a vo financiách. Školenia, ktoré sú aktuálne ponúkané, nie sú pre nich zaujímavé, často sú vraj len zhrnutím teórie, ktorú poznajú a je v nich veľmi málo nových a užitočných poznatkov, ktoré by ich prácu posunuli. Ako tvrdí jeden z respondentov: *„je množstvo nekvalitných vzdelávacích podujatí, ktoré nepriniesli v minulosti želané odpovede na riešenie potrebných vecí.“* A tieto nepotrebné a nekvalitné podujatia sú pre nich a pre školy ešte aj finančne náročné. Je preto potrebné naďalej zisťovať ich potreby tak, aby vzdelávacie inštitúcie pripravili pre nich čo najkvalitnejšie vzdelávacie podujatia, ktoré by zodpovedali ich potrebám. Súhlasíme s tvrdením jedného zo školských psychológov, že ďalšie vzdelávanie, prostredníctvom ktorého by získavali kredity, pokladá za diskriminačné oproti iným profesiám (inak ale je za vzdelávanie ako také). Školskí psychológovia si nemôžu vybrať akékoľvek vzdelávacie akcie, aby takpovediac „rýchlo nazbierali kredity.“ Musia si vybrať len z toho, čo sa pre ich profesiu ponúka a v ponuke, ako tvrdia, je toho málo a aj to je často nekvalitné, pre niektorých aj finančne náročné. Tu sú rezervy aj v činnosti CPPPaP, ktoré by mali odborne i metodicky riadiť prácu školských psychológov.

Ak by si mali vybrať, aký druh a forma vzdelávania by im najviac vyhovovala? Na tieto otázky sme sa pýtali školských psychológov **v piatej oblasti**. Rovnako sme chceli vedieť, od akých inštitúcií by očakávali ponuku vzdelávacích aktivít. Preferovaným druhom vzdelávania pre školských psychológov by bolo *špecializačné vzdelávanie* (100-160 hodín), ktorého cieľom je podľa Zákona 317/2009, aby odborný zamestnanec získal profesijné kompetencie potrebné na výkon špecializovaných činností. S rovnakým počtom výberov, teda päť krát, malo *aktualizačné* (20-60 hodín) a *atestačné* vzdelávanie (60 hodín). Ako vyplýva z už spomínaného zákona, školskí psychológovia si chcú udržať profesijné kompetencie potrebné na štandardný výkon odbornej činnosti, niektorí aj s možnosťou prípravy na vykonanie atestácie. V ponúkaných formách vzdelávania si zvolili formu kombinovaného vzdelávania. Prvenstvo medzi inštitúciami, od ktorých by respondenti očakávali vzdelávacie ponuky, získali *vysoké školy* v počte desiatich výberov a tesne za nimi *Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie*.



Posledná **šiesta oblasť** sa venovala kľúčovej časti nášho prieskumu, v ktorej sme zisťovali od školských psychológov, v ktorých témach z oblasti diagnostiky, poradenstva, intervencie a prevencie sa majú záujem sa ďalej vzdelávať.

V oblasti *diagnostiky* bol vyrovnaný záujem o rozšírenie informácií o projektívnych technikách, diagnostikovanie osobnosti, schopností, inteligencie a motivácie. Uviedli tiež doplnenie informácií o diagnostikovaní porúch správania, učenia a práce s metódami na meranie klímy v triede. Určitú zhodu môžeme vidieť s výskumom PKR, kde v oblasti diagnostiky bola na prvom mieste záujmu psychológov taktiež diagnostika porúch správania (pozn. autora – výskumnú vzorku tvorili spoločne psychológovia a školskí psychológovia, takže nie je možné výsledky úplne porovnávať). Jeden z respondentov uvádza, že pri kariérovom poradenstve využíva na diagnostiku veľa internetových zdrojov a tým sa vzdeláva viac-menej sám.

Z oblasti *poradenstva* je záujem o individuálne a skupinové poradenstvo žiakom s poruchami správania a rodičom žiakov s poruchami správania. Objavila sa aj potreba využívania terapeutických metód. Zaujímavou informáciou pre slovenských školských psychológov je aj názor Dr. Furmana, ktorý pracuje ako školský psychológ v USA. Od neho sme tiež získali odpovede na naše dotazníkové otázky. Podľa neho je významnou oblasťou poznania školských psychológov poradenstvo s depresívnym klientom, alebo nespolupracujúcimi klientmi (napríklad nemotivovanými rodičmi). Táto potreba sa u slovenských respondentov nevyskytla.

Oblasť *intervencie* je pre školských psychológov náročná oblasť, najmä v oblasti intervencie pri práci so žiakmi s problémami v správaní a individuálnej krízovej intervencie. V školách sa objavujú problémy s agresivitou (aj žiakov voči učiteľom) a šikanovaním. Naše výsledky sa zhodujú s výskumom Národného projektu PKR, kde v oblasti poradenských činností na prvom a druhom mieste bol tréning riešenia konfliktov a intervenčné programy. V oblasti intervencie Dr. Furman uviedol, že pri jeho intervenčnej činnosti je potrebné mať základy didaktiky jednotlivých predmetov a dobre ovládať psychológiu učenia. Podľa jeho názoru je to trvalá potreba pri práci školského psychológa. Tieto výpovede môžu byť výzvou pre vysoké školy a ďalšie vzdelávacie inštitúcie, pri príprave školských psychológov, ale aj v ich ďalšom vzdelávaní, teda doplniť ich prípravu o základné poznatky z pedagogiky, osobitne z didaktiky.

V oblasti *prevencie* sú na prvých dvoch miestach záujmu školských psychológov v SR témy prevencie závislosti rôznych druhov a prevencia šikanovania. Zaujali nás odpovede dvoch školských psychológov, ktorí očakávajú pre školy vypracovať databázu praktických preventívnych programov pre všetky oblasti prevencie tak, aby ich psychológ mohol kedykoľvek použiť. Na druhej strane ďalší školský psychológ vôbec nemal potrebu sa v oblasti prevencie ďalej vzdelávať, lebo má základné „balíky“ z viacerých oblastí prevencie (pretože spolupracuje s CPPP a P) a skôr mu chýba čas na realizovanie toho, čo už vie a čo by mohol použiť. „Používanie preventívnych programov je na základe odporúčania Ministerstva školstva SR v Pedagogicko-organizačných pokynoch pre školy a školské zariadenia len na dobrovoľnosti či záujme ich používateľov, teda učiteľov, výchovných poradcov, školských psychológov a ďalších (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010, s. 154).“ Na Slovenských školách sa používajú rôzne preventívne programy ako napr. Nenič svoje (múdre) telo, Kým nie je príliš neskoro, Chceme dýchať čistý vzduch alebo známe Peer programy. Pri prevencii šikanovania, pri realizácii medzinárodného projektu ESPIL bola vyhlásená súťaž v tvorbe videoklipov na tému „Psychológovia na školách – čo robia?“ Do tejto súťaže boli zaslané videoklipy z 18 krajín EÚ a zapojilo sa aj Slovensko, ktoré poslalo videoklip s názvom „Šikana v školských laviciach.“ Toto video vytvorila Súkromná umelecká škola filmová v Košiciach na motívy skutočných príbehov v rámci rozvojového programu Zdravie v školách.

Často opakované slovné spojenie v odpovediach školských psychológov bolo „poruchy správania“. A to nielen u nás na Slovensku, ale aj školy v USA majú rovnaký problém. Dr. Furman spomína vo svojich odpovediach, že z jeho pohľadu je v USA na prvom mieste naučiť sa, ako pomáhať učiteľom a školám predchádzať problémom v správaní, respektíve korigovať nevhodné formy správania žiakov. Stráca sa tam vraj veľa vyučovacieho času.

## **Záver**

Naše zistenia možno považovať len za ilustratívne. I napriek tomu uspokojujivé je zistenie, že školskí psychológovia sa chcú neustále vzdelávať, berú svoju prácu zodpovedne, avšak aj v našej malej prieskumnej vzorke sa našli takí, ktorých odpovede naznačovali, že skôr očakávajú aktivitu „zvonka“, že im niekto ponúkne vzdelávanie, pripraví im ho, motivuje ich, prípadne im vzdelávanie „nariadi“. Uvedomujeme si, že práca školských psychológov je veľmi náročná a nemôžu byť pripravení na všetky nečakané situácie. Preto je dôležité, aby sa aj sami vzdelávali, rozvíjali, hľadali a pýtali sa.

## Literatúra

- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G., VALIHOROVÁ M. 2010. *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul, 2010. 208 s. ISBN 978-80-89236-81-7.
- LUŽINSKÁ, P. 2009. *Profesia školského psychológa z pohľadu riaditeľa školy a školského psychológa*. Bakalárska práca. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009.
- Národný program starostlivosti o deti a dorast MZ SR na roky 2008-2015*. [online]. [cit. 2011-02-18]. Dostupné na internete: <[http://www2.health.gov.sk/redsys/rsi.nsf/0/ea2d7629a0d969a9c12573d000441f96/\\$FILE/2008\\_001.pdf](http://www2.health.gov.sk/redsys/rsi.nsf/0/ea2d7629a0d969a9c12573d000441f96/$FILE/2008_001.pdf)>
- Národný projekt: Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov*. Bratislava: 2010.
- VALENT, M. 2011. Elektronické dokumenty formátu .pdf. Dotazník a výsledky výskumu Národného projektu PKR – Aktivita 2.1. Banská Bystrica – RMPC. [cit. 2011-01-10].
- VALIHOROVÁ, M. 2008. *Školský psychológ a škola*. 1. vyd. Banská Bystrica: UMB, 2008. 107 s. ISBN 978-80-8083-624-5.
- VALIHOROVÁ, M., GAJDOŠOVÁ, E. 2009. *Kapitoly zo školskej psychológie*. 2. vyd. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009. 123 s. ISBN 978-80-8083-817-1.
- Vyhláška MŠ SR 325/2008 Z.z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a a prevencie*. 2008. [online]. [cit. 2010-10-31]. Dostupné na internete: <[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/2008\\_325.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/2008_325.pdf)>
- Vyhláška MŠ SR 445/2009 Z.z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. 2009. [online]. [cit. 2010-10-31]. Dostupné na internete: <[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/445\\_2009.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/445_2009.pdf)>
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov 317/2009 Z.z.* 2009. [online]. [cit. 2010-10-31]. Dostupné: <[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317\\_2009.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf)>
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008 Z.z.* 2008. [online]. [cit. 2010-10-31]. Dostupné na internete: <[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245\\_2008.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf)>

## Kontaktná adresa:

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

PF UMB

Ružová ul.

97401 Banská Bystrica

marta.valihorova@umb.sk

## **MERANIE SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY V ŠKOLE**

**Teodor Kollárik**

**Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave**

### **Úvod**

ŠSAT - Škála sociálnej atmosféry v triede. Základy metódy sa viažu k r. 1983, kedy sa začala formovať koncepcia sociálnej atmosféry a konštrukcia metódy na jej meranie v pracovnej sfére. Pozitívne výsledky viedli k rozšíreniu koncepcie sociálnej atmosféry a jej diagnostikovanie aj na školskú sféru. Od roku 1991 sa v tomto smere intenzívne pracovalo a výsledkom práce skupiny odborníkov a študentov psychológie je metóda ŠSAT. ŠSAT je určená pre žiakov od 2. stupňa základných škôl a pre žiakov stredných škôl. Je vhodnou pomôckou najmä pre prácu triednych učiteľov, ktorí majú možnosť pomerne exaktne získať údaje o vlastnej triede, vzťahoch v nej a o ďalších znakoch, charakteristikách triedy. Získané výsledky umožňujú učiteľom uskutočniť konkrétne opatrenia vo svojej triede, ale najmä prijať a aplikovať vhodný systém práce so žiakmi a s celou triedou.

Prevládajúci trend v psychológii v posledných rokoch, zvýrazňujúci prechod od prístupu zameraného na jednotlivca k systémovo - orientovanému prístupu, neobišiel ani školskú sféru. Jeho podstatou je orientácia na hodnotenie celého kontextu vyučovacieho procesu a nielen na sledovanie čiastkových osobnostných dimenzií žiaka (napr. schopností, inteligencie) vo vzťahu k jeho úspešnosti alebo neúspešnosti.

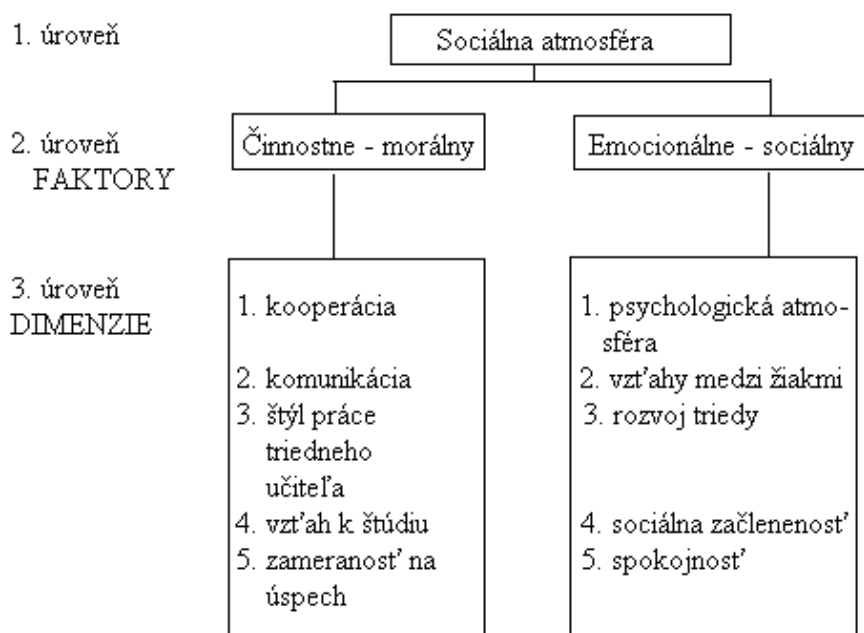
V súlade s tým sa všeobecne akceptuje váha a význam aktuálneho sociálneho prostredia triedy, hoci pri jeho pojmovom označení a obsahovom chápaní sú veľké diferencie. Pojmová nejednotnosť sa prejavuje najmä v používaní pojmov atmosféra alebo klíma, ku ktorým sa priradujú rôzne prívlastky (sociálna, sociálno - psychologická, psychologická, skupinová a pod.). Hoci všeobecne (najmä v oblasti práce) nachádzame autorov používajúcich pojem „atmosféra alebo klíma“, v školskej sfére pretrváva inklinácia k pojmu „klíma“.

Diferencie v obsahovom vyčlenení zložiek sociálneho prostredia sú rámcovo dané základnou orientáciou jednotlivých autorov. Niektorí zvýrazňujú najmä vzťahy medzi žiakmi v triede, niektorí sa sústreďujú na proces interakcie pri vyučovaní a najmä prístup učiteľa, iný prístup stavia na vzájomnej pospájanosti vzťahov v triede, prejavujúce sa v celkovej úrovni sociálneho prostredia triedy. Iný pohľad zvýrazňuje náladu, emocionálny stav v triede, prípadne reálnu psychiku orientácie žiakov a pod. Diferencie v obsahovom chápaní sa priamo prejavujú v skladbe a zameraní diagnostických metód, na sledovanie „sociálneho prostredia triedy“.

### **Škála sociálnej atmosféry v triede - ŠSAT**

V našich predchádzajúcich prácach sme predložili naše pojmové, obsahové i metodologické chápanie sociálnej atmosféry skupiny. V uvedených príspevkoch boli základným objektom nášho záujmu pracovné skupiny, na ktoré bola aj zameraná vlastná psychodiagnostická metóda „Škála sociálnej atmosféry v skupine – ŠSAS“. Pozitívne štandardizačné údaje o tejto metóde, ako aj následné práce s reálnymi skupinami na báze našej koncepcie navodili myšlienku zostrojiť a pokúsiť sa overiť platnosť tejto metódy aj v podmienkach školy. Po zostrojení a následnom overení krátkej verzie ŠSAS pre pracovné skupiny, vypracovali sme verziu škály pre meranie sociálnej atmosféry v triede.

Východiskom je naša koncepcia, kde rozlišujeme tri úrovne sociálnej atmosféry triedy /SAT/ :



**Prvá úroveň** - sociálna atmosféra triedy – vyjadruje integrálnu, viacdimeziálnu a relatívne stabilnú charakteristiku triedy. Vyjadruje aktuálny sociálno-psychologický stav v triede, ktorý navonok vystupuje ako jej podstatný znak, smerom k žiakom je to významná zložka sociálneho prostredia triedy. Je to sociálno - psychologické ovzdušie triedy, ktoré primárne vyjadruje úroveň a kvalitu vnútrotriedneho života.

**Druhú úroveň** sociálnej atmosféry triedy tvoria jej dva faktory, ktoré vyplývajú z dvoch základných skupinových prvkov: činnosti a sociálneho vzťahu. Z toho vyvodzujeme:

1. emocionálne - sociálny faktor /E - S/
2. činnostne - morálny faktor /Č - M/.

- **Emocionálne - sociálny faktor** vyjadruje aktuálnu psychológiu triedy, vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v nej, mieru sociálnej akceptácie a začlenenosti žiakov do vzťahov v triede, úroveň rozvoja triedy a spokojnosť s členstvom v triede.
- **Činnostne - morálny faktor** vyjadruje vzťah ku štúdiu (k práci), ako k základnej činnosti triedy, mieru kooperácie a komunikácie medzi žiakmi, zameranosť na úspech a štýl práce učiteľa. Štúdium nie je len konkrétnou činnosťou, ale aj prostriedkom a regulátorom vzťahov medzi žiakmi.

**Tretiu úroveň** v rámci štruktúry sociálnej atmosféry triedy sú dimenzie (5 z nich tvorí emocionálne – sociálny faktor a 5 činnostne morálny).

### **I. Emocionálne sociálny faktor**

#### **1. Psychologická atmosféra**

Základný ukazovateľ vzťahov v triede, normy a hodnoty triedy vo vzťahovej sfére, vzájomná dôvera, nálada, porozumenie, podpora, otvorenosť a úprimnosť vzťahov, úroveň "psychologie triedy".

#### **2. Vzťahy medzi žiakmi**

Úroveň a kvalita neformálnych osobných vzťahov v triede, harmónia alebo nedorozumenia v triede, konflikty, uvoľnenosť vs. napätosť vzťahov, záujem o druhých, charakter vzájomného spoluzitia v triede.

### **3. Rozvoj triedy**

Kvalita a miera sociálnej zrelosti triedy, úroveň vnútorných vzťahov, zhoda v hodnotách a v orientácii na spoločný cieľ, vytvorený pocit spolupatričnosti, schopnosť samoregulácie i odolnosť voči negatívnym vplyvom, stabilita triedy.

### **4. Sociálna začlenenosť**

Podmienky v triede pre uspokojenie potreby začlenenia sa do vzťahov v triede, sociálna zrelosť a vyspelosť žiakov, vzájomný takt a rešpektovanie sa, ochota a záujem sociálne akceptovať žiakov triedy.

### **5. Spokojnosť**

Miera osobného vyrovnania sa žiakov s triedou, hodnotenie úrovne vzťahov triede i jej študijného /"činnosného"/ pôsobenia, možnosť a miera osobného uspokojenia v triede, spokojnosť s členstvom v triede.

## **II. Činnosťne - morálny faktor**

### **1. Kooperácia**

Úroveň spoločného riešenia úloh, podmienky, ochota i schopnosť žiakov kooperovať pri dosahovaní spoločných cieľov, forma a kvalita kooperácie i na úrovni osobne - vzťahovej (medzilidské vzťahy).

### **2. Komunikácia**

Forma, priebeh a kvalita komunikácie v triede s ohľadom na študijné i vzťahové záležitosti, systém komunikácie a informovanosti v triede po formálnej i neformálnej stránke, podmienky pre vzájomnú komunikáciu.

### **3. Štýl práce triedneho učiteľa**

Aplikovaný štýl triedneho učiteľa, jeho psychologická začlenenosť do triedy, schopnosť a ochota riešiť konflikty a problémy žiakov, schopnosť spájať formálne a neformálne prvky vo svojom pôsobení.

### **4. Vzťah ku štúdiu**

Vzťah ku štúdiu a k školským povinnostiam - ako k hlavnej činnosti žiakov, zaangažovanosť žiakov, záujem o progresívne prvky, miera osobnej investície do štúdia, aktivita žiakov i celej triedy.

### **5. Zameranosť na úspech**

Orientácia žiakov na dosahovanie stanovených cieľov a úloh, miera potreby úspešného výkonu, osobná angažovanosť, iniciatívnosť, zodpovednosť žiakov za úspešnosť triedy, význam a váha cieľa triedy, schopnosť prekonávať prekážky.

## **Podstata škály**

Sociálna atmosféra triedy je reálny, integrálny, relatívne stabilný, viacdimenzionálny znak školskej triedy, ktorý je možné zachytiť, diagnostikovať a následne definovať na základe jej vnímania a hodnotenia jednotlivými žiakmi triedy. Koncepcia i škála je postavená práve na schopnosti žiakov postihnúť a vyjadriť kvalitu a úroveň primárnych dimenzií, čo sekundárne umožňuje odvodiť mieru faktorov a celkovej sociálnej atmosféry v triede.

## **Užívatelia škály**

Škálu možno použiť od 2. stupňa základných škôl, zvlášť je vhodná pre stredné školy rôzneho zamerania. Môžu ju používať: psychológovia, sociológovia, pedagógovia a učitelia, najmä triedni učitelia, - po absolvovaní certifikačného kurzu a následnom zaregistrovaní do zoznamu užívateľov metódy.

### **Využitie a interpretácia**

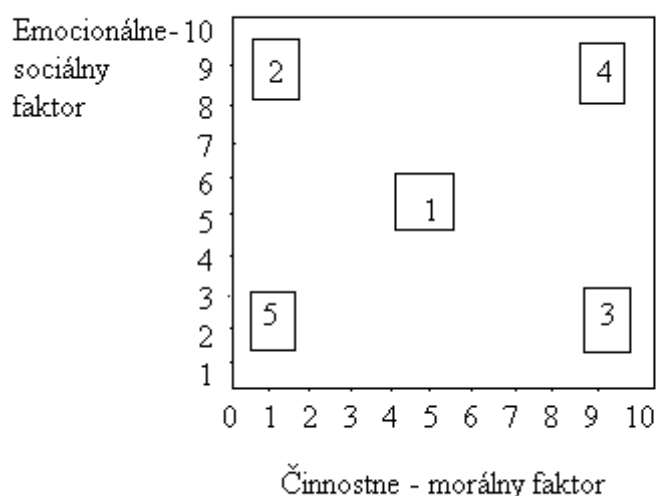
Škálu možno použiť na diagnostiku jednotlivcov, školských tried i na výskumné účely. Vo všetkých prípadoch poskytuje údaje o aktuálnej sociálnej atmosfére triedy, na základe jej hodnotenia žiakmi. Primárne vyjadruje úroveň sociálnej atmosféry triedy a jej zložiek (dimenzií a faktorov) z pohľadu žiakov konkrétnej triedy. Okrem toho škála sekundárne vyjadruje i úroveň subjektívneho prežívania a vyrovnania sa s danou sociálnou atmosférou v triede jednotlivými žiakmi. Získané hodnoty môžu byť ukazovateľom miery adaptácie jednotlivých žiakov na konkrétne podmienky vlastnej triedy, prípadne i vyjadrujú zhodu alebo rozpor medzi vlastnými predstavami o sociálnej atmosfére v triede a jej skutočným stavom.

Umožňuje diagnostikovať tri úrovne sociálnej atmosféry:

- 1. celkovú sociálnu atmosféru**
- 2. faktory sociálnej atmosféry**
- 3. dimenzie sociálnej atmosféry.**

Z toho vychádza aj samotná interpretácia výsledkov, kde v extrémnych rovinách /podľa získaných hodnôt/ možno hovoriť o pozitívnej a negatívnej sociálnej atmosfére triedy.

Na úrovni celkovej sociálnej atmosféry to umožňuje začleniť triedy na škále "priaznivosti" od vysoko negatívnej po vysoko pozitívnu. Okrem definovania a interpretácie sociálnej atmosféry triedy, najmä vo vzťahu s faktormi a dimenziami, to umožňuje vzájomné porovnanie tried. Na úrovni faktorov možno na základe získaných hodnôt porovnať v rámci triedy vzájomnú zastúpenosť faktorov a podľa toho definovať prípadné disproporcie, alebo vyváženosť, vyrovnanosť. Ich vzájomná kombinácia poskytuje možnosť pre typologizáciu triedy, podľa nasledovného modelu (pre vlastnú potrebu užívateľa k tomu slúži Diagram pre typologizáciu tried):



Model vyjadruje päť možných typov tried na základe úrovne dvoch faktorov sociálnej atmosféry, t.j. podľa ich výskytu v pozitívnej alebo negatívnej rovine.

**V prvej triede /č. 1/** je nízka úroveň emocionálne – sociálnych vzťahov i činnosťno - morálna orientácia. Je to trieda, ktorá z hľadiska faktorov SA nie je „dobrou triedou“, pretože v nej nie sú vytvorené pozitívne vzťahy medzi žiakmi a aj zameranie žiakov nie je v požadovanom smere.

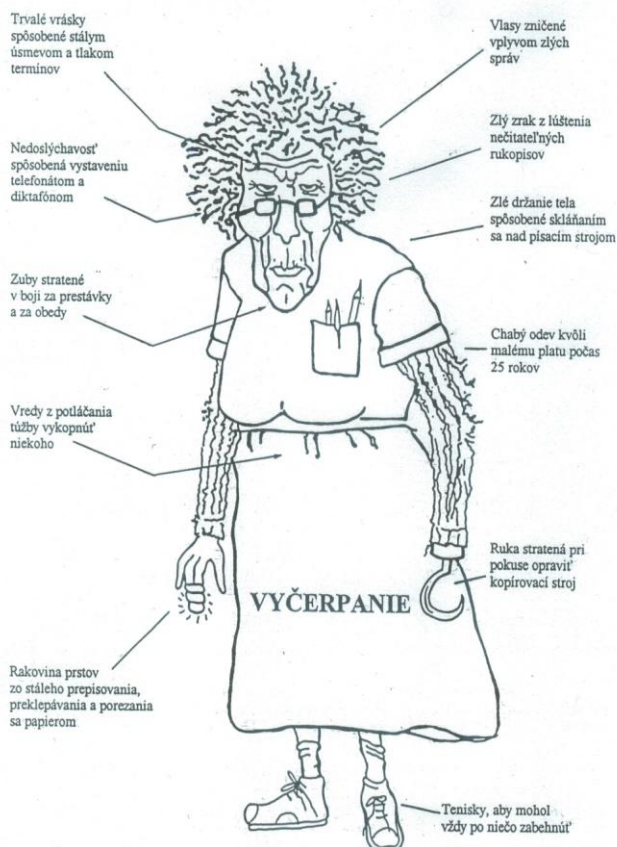
**Druhá trieda /č. 2/** sa vyznačuje vysokou úrovňou vzájomných vzťahov, ale zameranosť žiakov nie je v súlade s požiadavkami spoločnosti, resp. školy. Žiakov tu viac spájajú mimoškolské prvky, napríklad osobná sympatia, zhoda hodnôt, názorov a pod.

**Tretia trieda /č. 3/** sa vyznačuje požadovanou činnosťne - morálnou orientáciou, ovšem bez existencie užších vzťahov a väzieb medzi žiakmi. Žiakov tu spája najmä úloha a ciele, pričom kvalite vzájomných vzťahov neprisudzujú význam.

**Štvrtá trieda /č.4/** vykazuje pozitívne obidva faktory, kde sú vyvážené i úlohové (školské, pracovné) i emocionálne - sociálne prvky. Je to trieda s pozitívnou sociálnou atmosférou.

**Piatu triedu /č.5/** možno vyznačiť ako „neutrálnu“, ktorá sa vyznačuje priemernými hodnotami diagnostikovaných faktorov SA.

Tretia úroveň umožňuje analýzu a interpretáciu jednotlivých dimenzií SA. Ich mieru možno graficky názorne vyjadriť v podobe „pola sociálnej atmosféry“ (pozri aj skupinový - individuálny diagram SA pre vyhodnotenie):



V rámci pola sociálnej atmosféry možno vyznačiť získané hodnoty dimenzií pre žiakov i celú triedu. Tie v krajných hodnotách 1 - 3 negatívna úroveň a 8 - 10 pozitívna úroveň. Metóda poskytuje dobré diagnostické údaje, použiteľné vo vyššie uvedených postupoch vyhodnotenia a interpretácie. Dobre diferencuje sociálnu atmosféru v rôznych typoch škôl a umožňuje vzájomnú komparáciu medzi jednotlivými žiakmi. V roku 2011 bola použitá v rámci celoslovenského výskumu na školách o kvalite vzdelávania na Slovensku.

**Kontakná adresa:**  
 Prof. PhDr. Teodor Kollárik DrSc.  
 Fakulta psychológie  
 Paneurópska vysoká škola  
 Tematínka 20  
 Bratislava

teodor.kollarik@paneurouni.com

# ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A REZILIENCIA UČITEĽOV. REZILIENCIA, SEBAREGULÁCIA, ZMYSEL PRE KOHERENCIU, SEBAÚCTA A MOŽNOSTI ICH ROZVOJA

Oľga Orosová  
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach

## Abstrakt

Reziliencia je literárne známy konštrukt, ktorý je vymedzovaný buď ako jednodimenzionálny (ako schopnosť zotaviť sa, pozbierať sa zo stresu) alebo mnohodimenzionálny (ktorý pozostáva z vnútorných aktív a vonkajších sociálnych zdrojov). Rezilientnosť, ako jednodimenzionálny konštrukt, sebaregulácia, zmysel pre koherenciu a sebaúcta predstavujú dôležité zložky, aktíva reziliencie učiteľov, ako mnohodimenzionálneho konštraktu. Cieľom štúdie bolo skúmať vzťah reziliencie/rezilientnosti, ako jednodimenzionálneho konštraktu, k sebaregulácii (SR), zmyslu pre koherenciu (SOC), dvom faktorom sebaúcty, a to self-competence (SC) a self-liking (SL) vysokoškolákov (106 vysokoškolákov študijných programov učiteľstva akademických predmetov a sociálna práca; 88.7% žien, priemerný vek 22,8). Druhým cieľom bolo skúmať možnosti rozvoja reziliencie, SR, SOC, SL a SC vysokoškolákov prostredníctvom sociálno-psychologického výcviku. Výsledky preukázali, že indikátorom účinnosti sociálnopsychologického výcviku vysokoškolákov bol rozvoj SC. Reziliencia učiteľov a možnosti pomoci školských psychológov pri jej posilňovaní boli diskutované v kontexte prezentovaných výskumných zistení.

## Kľúčové slová

reziliencia, sebaregulácia, zmysel pre koherenciu, sebaúcta, školský psychológ

## Úvod

Pojmom reziliencia je všeobecne označovaná schopnosť jednotlivca vyvíjať sa v termínoch normálneho, zdravého vývinu navzdory dlhotrvajúceho stresu, navzdory prítomnosti negatívnych či rizikových okolností (Friborg, Hjemdal, Martinussen et al., 2009; Friborg, Hjemdal, Rosenvinge et al., 2003; Novotný, 2010). Rezilientný jedinec je flexibilnejší, je spôsobilý zvládať nepriaznivé okolnosti svojho života, pričom využíva protektívne zdroje, ktoré spočívajú v psychologických/dispozičných atribútoch, v sociálnej opore rodiny a rodinnej kohézii (súdržnosti), ako aj vo vonkajšom systéme sociálnej opory (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge et al., 2003). Štúdium reziliencie predstavuje štúdium proaktívnych faktorov podpory a maximalizácie potencionálnych možností jednotlivcov (Richardson, 2008). Reziliencia je určitým konceptuálnym zastrešením (the conceptual umbrella) faktorov, ktoré kompenzujú (kompenzačný model reziliencie) a modifikujú (protektívny model reziliencie) vplyv nepriaznivých životných okolností vo vývine jednotlivca (Zimmerman, Bingenheimer, Notaro (2002), Hjemdal, Friborg, Stiles et al. (2006), Masten, Obradovic (2006). Reziliencia, ako vyplýva z uvedeného, je vymedzovaná ako:

1. mnohodimenzionálny konštrukt
2. jednodimenzionálny konštrukt (reziliencia/rezilientnosť), tzn. schopnosť jednotlivca znovu nadobudnúť rovnováhu, zvládnuť so zdravím súvisiaci stres (Smith, Dalen, Wiggins et al., 2008).

Rezilientnosť, ako jednodimenzionálny konštrukt, sebaregulácia, zmysel pre koherenciu a sebaúcta predstavujú dôležité zložky, aktíva reziliencie učiteľov, ako mnohodimenzionálneho konštraktu.

Výskum reziliencie, rezilientnosti učiteľov je dôležitý kvôli jej vzťahu k efektívnosti vyučovania, profesionálnej spokojnosti, schopnosti prispôbovať sa neustále prebiehajúcim, každodenným zmenám v ich učiteľskej praxi, k schopnosti zvládnuť vlastnú zraniteľnosť a stres, k emocionálnej sebaregulácii a efektívnej interakcii so sociálnym prostredím, očakávanej roly modelu správania pre žiakov, nereálnosti predpokladu, žeby učiteľ, ktorý nedisponuje znakmi reziliencie mohol vychovávať a podporovať rezilienciu svojich žiakov, nárokom učiteľskej praxe, ktoré vyplývajú z neustále prebiehajúcich školských reforiem (Le Cornu, 2009, Mansfield, Beltman, Price et al., 2012).



## Ciel'

Cieľom štúdie bolo a) skúmať vzťah reziliencie, k sebaregulácii, zmyslu pre koherenciu, faktorom sebaúcty vysokoškolákov, b) skúmať možnosti rozvoja reziliencie, SR, SOC, SL a SC vysokoškolákov prostredníctvom sociálno-psychologického výcviku.

### Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo 106 vysokoškolákov (88,7% žien, priemerný vek 22,8), rozdelených do experimentálnej skupiny (ES<sup>2</sup>, 44.3%) a kontrolnej skupiny (KS<sup>3</sup>).

### Metodiky

Reziliencia bola sledovaná použitím The Brief Resilience Scale/BRS (Smith et al., 2008), ktorá pozostávala zo 6 položiek, 5 bodovej škály odpovedí, vyššie skóre identifikovalo vyššiu úroveň reziliencie. Hodnota Cronbach's alpha BRS bola 0,87.

Sebaúcta bola sledovaná dvomi škálami, Self-Liking and Self-Competence (Tafarodi, Swan, 1995). Každá škála pozostávala z 10 položiek a 5-bodovou škálou odpovedí. Vyššie skóre indikovalo vyššiu úroveň SL a SC. Hodnoty Cronbach's alpha boli 0,80 pre Self-liking a 0,83 pre Self-competence.

Zmysel pre koherenciu bol sledovaný prostredníctvom sumárneho skóre SOC škály (The Sense of Coherence Scale; Antonovsky, 1993). Vyššie skóre SOC znamenalo vyššiu úroveň zmyslu pre koherenciu. Hodnota Cronbach's alpha pre SOC bola 0,60.

Sebaregulácia bola sledovaná prostredníctvom Self-regulation scale (SRS, Luszczynska et al., 2004), ktorá pozostávala zo 7 položiek a 4 bodovej škály odpovedí. Vyššie skóre znamenalo vyššiu úroveň sebaregulácie. Hodnota Cronbach's alpha pre SRS bola 0,82.

### Sociálnopsychologický výcvik

Sociálnopsychologický výcvik vysokoškolákov bol súčasťou Programu prevencie drogových závislostí a AIDS pre vysokoškolákov<sup>1</sup>. Účastníci programu tvorili experimentálnu skupinu<sup>2</sup> výskumnej vzorky. Časový rozsah výcviku bol 24 hodín, realizovaný bol v Učebno - výcvikovej zariadení UPJŠ v Danišovciach. Informácia o výcviku bola zverejnená na webovej stránke fakulty. Účasť na výcviku bola dobrovoľná. Výcvik bol zameraný na rozvoj životných spôsobilostí. Kontrolnú skupinu<sup>3</sup> tvorili dostupní vysokoškoláci príslušných študijných programov a ročníkov, ktorí sa výcviku nezúčastnili. Účasť vysokoškolákov v kontrolnej skupine bola dobrovoľná.

### Procedúra

Zber dát bol realizovaný v experimentálnej a kontrolnej skupine na začiatku zimného semestra ak. r. 2011/12 (T1) a na konci semestra ak. r. 2011/12 (T2).

### Štatistické analýzy

Výsledky boli spracované v SPSS 15, použitím Spearman'rho a Mann-Whitney U testu, Wilcoxon Signed Ranks Test.

## Výsledky

Tabuľka 1 prezentuje výsledky korelačnej analýzy, zistený bol štatisticky významný pozitívny vzťah reziliencie k sebaregulácii, SOC, SC a SL (T1).

Tabuľka 1

Vzťah reziliencie a sebaregulácie, zmyslu pre koherenciu, self-kompetencie, self-liking (Spearman'rho)

	Sebaregulácia	Zmysel pre koherenciu	Self-kompetencia	Self-liking
Reziliencia	0,34***	0,39***	0,31**	0,36***

\*\*\*p<0,001, \*\*p<0,01

Neboli zistené štatisticky významné rozdiely v úrovni reziliencie, sebaregulácie, zmyslu pre koherenciu, self-competence medzi vysokoškolákmi kontrolnej a experimentálnej skupiny v čase T1 (Tabuľka 2). Štatisticky významný rozdiel v úrovni self-liking bol zistený medzi vysokoškolákmi kontrolnej a experimentálnej skupiny v čase T1. Vyššia úroveň self-liking bola zistená medzi vysokoškolákmi experimentálnej skupiny na začiatku semestra.

Neboli zistené štatisticky významné rozdiely v úrovni reziliencie, sebaregulácie, zmyslu pre koherenciu, self-competence a self-liking medzi vysokoškólákmi kontrolnej a experimentálnej skupiny v čase (T2) (Tabuľka 2).

Tabuľka 2

Rozdiely v úrovni reziliencie, sebaregulácie, zmyslu pre koherenciu, škálach sebaúcty medzi vysokoškólákmi kontrolnej a experimentálnej skupiny v čase T1 (na začiatku semestra) a T2 (na konci semestra)

		Reziliencia	Sebaregulácia	Zmysel pre koherenciu	Self-competence	Self-liking
Z	T1	-0,74	-0,21	-1,70	-1,94	-2,51**
Z	T2	-1,420	-,232	-1,231	-1,128	-1,738

\*\*p<0,01

Tabuľka 3

Rozdiely v úrovni reziliencie, sebaregulácie, zmyslu pre koherenciu, škálach sebaúcty medzi vysokoškólákmi kontrolnej skupiny v čase T1 (na začiatku semestra) a T2 (na konci semestra) a medzi vysokoškólákmi experimentálnej skupiny v čase T1 (na začiatku semestra) a T2 (na konci semestra)

		Reziliencia	Sebaregulácia	Zmysel pre koherenciu	Self-competence	Self-liking
Z	Kontrolná skupina	-1,64	-0,15	-1,59	-1,59	-0,78
Z	Experimentálna skupina	-1,32	-0,72	-0,32	-2,12*	-0,82

\*p<0,05

Neboli zistené štatisticky významné rozdiely v úrovni reziliencie, sebaregulácie, zmyslu pre koherenciu, škálach sebaúcty medzi vysokoškólákmi kontrolnej skupiny v čase T1 (na začiatku semestra) a T2 (na konci semestra) (Tabuľka 3). Účinnosť sociálnopsychologického výcviku bola preukázaná signifikantne vyššou úrovňou self-competence vysokoškólákov experimentálnej skupiny na konci semestra (porovnanie v čase T1 a T2) (Tabuľka 3).

### Diskusia a záver

Výsledky preukázali, že indikátorom účinnosti sociálnopsychologického výcviku vysokoškólákov bol rozvoj self-kompetencie. Dôležitosť tréningu, rozvoja reziliencie, sociálnych spôsobilostí, ako aj sebaregulačných spôsobilostí (Schiraldi, et al., 2010, LeCroy, 2009), tzn. so zdravým súvisiacich faktorov, faktorov well-beingu učiteľov (Janovská, 2011), naznačujú existujúce výskumné zistenia. Prezentované výskumné výsledky podporujú obmedzenú efektívnosť krátkeho sociálnopsychologického výcviku vo vzťahu k self-kompetencii, ktorá predstavuje dôležitú súčasť vnútorných aktív reziliencie učiteľov. Uvedené výsledky prispievajú k práci školských psychológov, k ich príprave na výskumných dátach založených programov prevencie, podpory zdravia učiteľov.

### Podakovanie

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-20-038 205, APW-0253-11" a VEGA 1/1092/12.

<sup>1</sup>Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR v rámci dotačného programu na poskytnutie účelovej dotácie Úradu vlády SR na podporu programov, iniciatív a aktivít v oblasti národnej protidrogovej stratégie pre rok 2012. Za obsah tohto dokumentu je výlučne zodpovedná Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

## Literatúra

- ANTONOVSKY, A. 1993. The Structure and Properties of the Sense of Coherence Scale. In: *Social Science & Medicine*, 36, p. 725-733.
- FRIBORG, O., HJEMDAL, O., MARTINUSSEN, M., ROSENVINGE, J. H. 2009. Empirical Support for Resilience as More than the Counterpart and Absence of Vulnerability and Symptoms of Mental Disorder. In: *Journal of Individual Differences*, vol. 30, no. 3, p. 138–151.
- FRIBORG, O., HJEMDAL, O., ROSENVINGE, J. H., MARTINUSSEN, M. 2003. A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? In: *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12, p. 65–76.
- HJEMDAL, O., FRIBORG, O., STILES, T. C., ROSENVINGE, J. H., MARTINUSSEN, M. 2006. Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. In: *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, p. 194–201.
- JANOVSKÁ, A. 2011. Subjektívna pohoda učiteľov a jej vzťah k osobnostným a interpersonálnym činiteľom. Dizertačná práca. Košice : Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta.
- LE CORNU, R. 2009. Building resilience in pre-service teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 25, p. 717–723.
- LECROY, C. W. 2009. Social skills training through groups in schools. In: *School social work: Practice, policy, and research* (7th ed.). Massat, Carol Rippey (Ed.); Constable, Robert (Ed.); McDonald, Shirley (Ed.); Flynn, John P. (Ed.); Chicago, IL, US: Lyceum Books, p. 621-637.
- LUSZCZYNSKA, A. 2004. Measuring one component of dispositional self-regulation: Attention control in goal pursuit. In: *Personality and Individual Differences*, 37, p. 555–566.
- MANSFIELD, C. F., BELTMAN, S., PRICE, A., MCCONNEY, A. 2012. Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, no. 3, p. 357-367.
- MASTEN, A. S., OBRADOVIC, J. 2006. Competence and resilience in development. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, p. 13-27.
- NOVOTNÝ, J. S. 2010. Resilience dnes: teoretické koncepcie, nedostatky a implikácie. In: *Československá psychologie*, roč. 54, č. 1, s. 74-87.
- RICHARDSON, J. W. 2008. From Risk to Resilience: Promoting School–Health Partnerships for Children. In: *International Journal of Educational Reform*, vol. 17, no. 1, p. 19-36.
- SCHIRALDI, G. R., JACKSON, T. K., BROWN, S. L., & JORDAN, J. B. 2010. Resilience Training for Functioning Adults: Program Description and Preliminary Findings From a Pilot Investigation. In: *International Journal of Emergency Mental Health*, vol. 12, no. 2, p. 117-129.
- SMITH, B. W., DALEN, J., WIGGINS, K., TOOLEY, E., CHRISTOPHER, P., BERNARD, J. 2008. The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. In: *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, p. 194-200.
- TAFARODI, R. W., SWANN, W. B. Jr. 1995. Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. In: *Journal of Personality Assessment*, vol. 65, no. 2, p. 322-42.
- ZIMMERMAN, M. A., BINGENHEIMER, J. B., NOTARO, P. C. 2002. Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. In: *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, no. 2, p. 221-243.

## Kontaktná adresa:

Doc. PhDr. Oľga Orosová, CSc.  
Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia  
Filozofická fakulta  
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach  
Šrobárova 2,  
041 80 Košice

## AKTUÁLNE PROBLÉMY VYPLÝVAJÚCE Z AUTODIDAKTIKY ŽIAKOV A MOŽNOSTI ICH RIEŠENIA ŠKOLSKOU PSYCHOLÓGIU

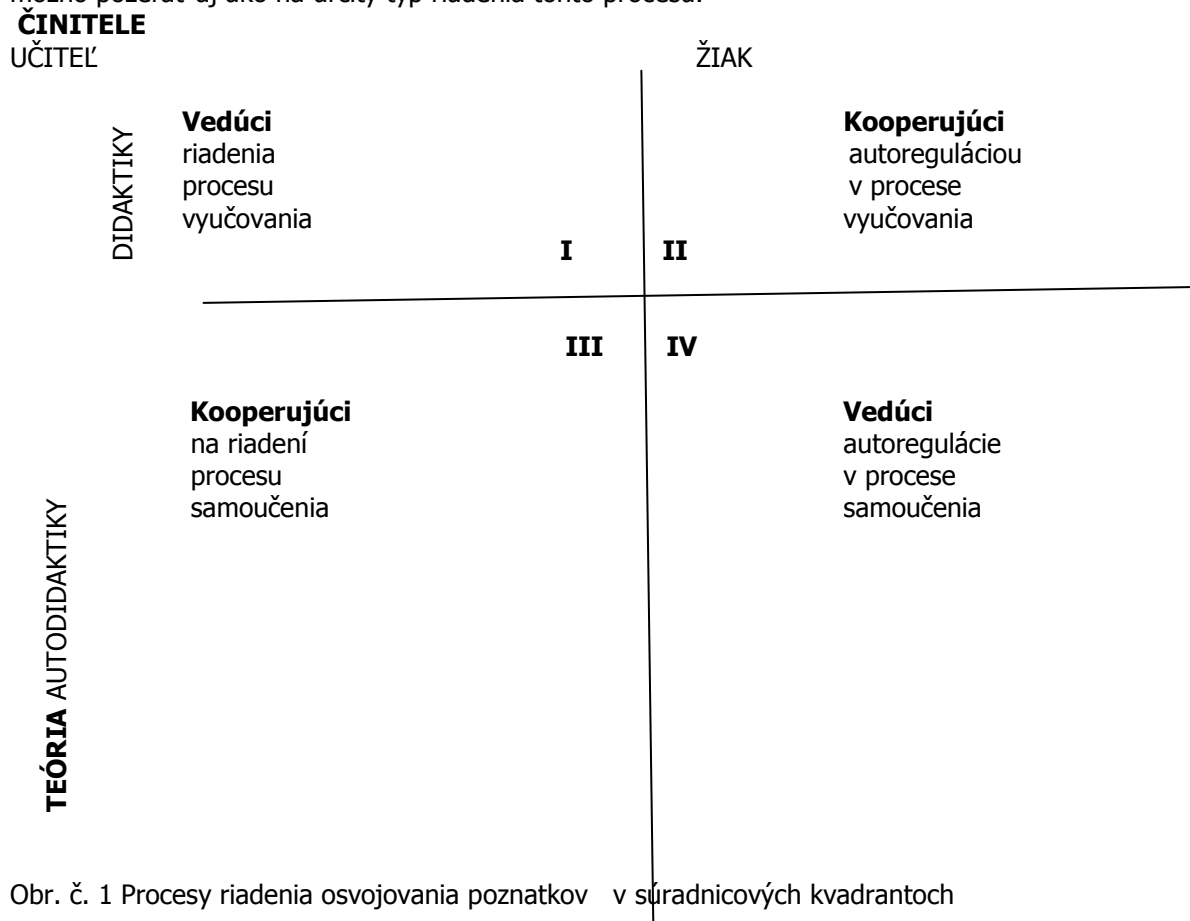
Ján Grác  
Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Účinný spôsob osvojovania poznatkov spravidla predpokladá aktivizovanie dvoch činiteľov – toho, ktorý poznatky sprostredkováva, teda *učiteľa* a toho, kto je ich recipientom, teda *žiaka* alebo *študenta*. Zástoj oboch činiteľov v praktických podmienkach je však dosť nerovnomerný, ako na to nepriamo upozorňuje aj jestvujúca disproporcía v produkcii odbornej literatúry. Zatiaľ čo procesy sprostredkovania poznatkov v podobe *didaktiky*, čiže teórie vyučovania, patria v edukačných disciplínach medzi dlhodobo najrozpracovanejšie, *autodidaktika*, t.z. teória samoučenia, ako vedná disciplína, sa ešte stále nachádza akoby in statu nascendi.

Vychádzajúc z tejto skutočnosti predmetom našich analýz v tomto príspevku bude problematika autodidaktiky, a to so zvláštnym zreteľom na nové úlohy, ktoré z týchto rozborov by mohli vyplývať pre školskú psychológiu.

Ak pristúpime k riadeniu osvojovania poznatkov z aspektu *vyučovacieho procesu*, vedúcim činiteľom jeho riadenia je učiteľ, zatiaľ čo žiak kooperuje na tomto riadení iba *autoreguláciou* procesu interiorizácie poznatkov. Keď pristúpime k riadeniu osvojovania poznatkov z aspektu prípravy žiaka na vyučovanie, teda z aspektu *samoučenia*, vedúcim autoregulácie celého tohto procesu je nesporné žiak, zatiaľ čo učiteľ z riadiacej funkcie sa presúva do funkcie *kooperujúcej*.

Už na základe dosiaľ vykonaných rozborov sme sa dostali k ôsmim kategoriálnym pojmom: didaktika versus autodidaktika, učiteľ versus žiak, vedúci versus kooperujúci, vyučovanie versus samoučenie. Vyznať sa v nich predpokladá pokúsiť sa o ich systémové usporiadanie. Vzhľadom na nadväznosť súvzťažnosť, ale i polaritu uvedených pojmov bolo možné, na základe súradnicového systému x,y, ich priestorovo usporiadať v rovine rozdelenej do štyroch kvadrantov (obr. Č. 1). Keďže ide o zoskupenie pojmov vyjadrujúce osobitosti riadenia osvojovania poznatkov, na každý kvadrant sa možno pozeráť aj ako na určitý typ riadenia tohto procesu.



Obr. č. 1 Procesy riadenia osvojovania poznatkov v súradnicových kvadrantoch

Celkove ide o štyri typy riadenia. V prvom type (znázorňuje ho kvadrant I) učiteľ vystupuje ako *vedúci* riadenia procesu vyučovania. V druhom type (kvadrant II) žiak vystupuje ako *kooperujúci* činiteľ v zmysle autoregulácie v procese vyučovania. V treťom type (kvadrant III) učiteľ sa prezentuje *kooperujúcim* riadením procesu samoučenia. V štvrtom type riadenia osvojovania poznatkov (kvadrant IV) žiak má *vedúcu* funkciu v autoregulácii procesu samoučenia.

Vo vzťahu k vytypovaniu nových metód a programov v práci školského psychológa do popredia pozornosti vystupujú predovšetkým tie kvadranty, ktoré vychádzajú z teórie autodidaktiky, t.z. autoregulácie žiaka v procese učenia. Z tohto hľadiska pozornosť priťahuje už **kvadrant II**. Upozorňuje totiž na existenciu kooperatívnej autoregulácie žiaka aj v procese vyučovania, teda v procese, ktorého vedúcim činiteľom riadenia je učiteľ. Je to prekvapenie preto, lebo neraz sa predpokladá, akoby vyučovanie, ako skupinové osvojovanie poznatkov, vylučovalo individuálnu kooperatívnu autoreguláciu žiaka.

Otázkou je, čo možno rozumieť pod pojmom individuálna autoregulácia osvojovania poznatkov žiakom. Rozhodne nemožno tento pojem zamieňať s individuálnym prístupom učiteľa k žiakovi, lebo ten nevyplýva z kooperujúcej funkcie žiaka, ale z riadiacej funkcie učiteľa. Pojem nemožno zredukovať na fyzickú prítomnosť žiaka na vyučovaní, a to i vtedy, keď ju žiak navonok demonštruje pozeraním a počúvaním. Jednoducho demonštrované vnímanie výkladu učiteľa nemožno vždy stotožňovať s plnohodnotným vnímaním obsahu jeho výkladu. Ak by sa tak stalo, pozerali by sme sa na vyučovanie ako na proces tzv. infundibuliovania, t.j. nalievania poznatkov lievikom.

Zabúda sa, že individuálna kooperatívna autoregulácia osvojovania poznatkov žiakom nespočíva iba na jeho fyzickej prítomnosti na vyučovaní, ale na *interiorizácii* poznatkov. Podľa L. Ďuriča (1975, s. 230) učenie je vždy individuálnym procesom, a to aj vtedy, keď sa uskutočňuje v skupinách, teda v priebehu vyučovania. Je to teda práve interiorizácia ako proces jedinečného napätia i pozitívneho zážitku, ktorý sa v jednotlivcovi vždy znova a znova odohráva pri premene vonkajšieho poznatku na poznatok vnútorný, t.z. vedomosť. Za tejto situácie vzniká otázka, kto iný je profesijne povolanejší upozorňovať učiteľov na svojrázne autoregulačné osobitosti interiorizácie poznatkov u toho ktorého žiaka, keď nie školský psychológ.

## 1. Učiteľ a osobitosti samoučenia žiakov (z histórie)

Ak pristúpime k riadeniu osvojovania poznatkov z aspektu prípravy žiaka na vyučovanie, teda z aspektu *samoučenia*, učiteľ z vedúcej riadiacej funkcie (kvadrant I) sa presúva do funkcie kooperujúcej (**kvadrant III**). Zo zoskupenia súvzťažných pojmov v tomto kvadrante vyplýva, že kooperujúce riadenie učiteľa sa vzťahuje na problematiku autoregulovania sa žiaka v podmienkach samoučenia, čiže na regulovanú autoreguláciu alebo jednoducho na riadenú autoreguláciu. Pochopiť tieto vzťahy v danom kvadrante znamená priblížiť si samotný predmet autoregulácie, teda problematiku samoučenia.

Je známe, že na rozdiel od vyučovania, čiže učenia sa žiaka v škole, samoučenie sa neraz označuje aj pojmom učenie sa žiaka doma. To, že v procese samoučenia žiak vždy stál pred úlohou osvojiť si nielen poznatkové bohatstvo svojich predkov, ale aj aktuálne poznatky svojej doby, vytváralo v teóriách didaktiky a autodidaktiky nemalé problémy. Problémy začali narastať najmä v súčasnosti, charakterizovanej exponenciálnym rastom poznatkov. Zatiaľ čo v minulosti existujúci potenciál poznatkov sa zdvojnásobil napr. za jedno storočie (od r. 1800 do r. 1900), potom za polstoročie (od r. 1900 do 1950), v novšej dobe zdvojnásobenie poznatkov v niektorých disciplínach sa realizuje už za 20 rokov a v takých disciplínach, ako elektronická a digitálna technika ešte za kratšie časové intervaly.

S exponenciálnym rastom poznatkov sa postupne, najmä v domácej príprave žiakov na vyučovanie, začali objavovať aj také nežiaduce fenomény, ako neprimeraná *extenzifikácia* a *intenzifikácia* učenia. To všetko rezultovalo do preťažovania žiakov. Ruka v ruke s tým sa začali v odbornej literatúre čoraz viac objavovať aj doklady o tomto nežiaducem fenoméne. Napríklad V. Uher (1953, s. 47) už v polovici minulého storočia konštatoval, že na základnej škole medzi 10-ročnými žiakmi je značný počet takých, ktorí sa doma učia dlhšie, ako stanovuje psychologická norma. Ešte výraznejšie vystúpil tento problém na úrovni strednej školy. Napríklad V. Fabry (1974, s. 67) zistil, že stredoškólači majú zo všetkého obyvateľstva práve pre domácu prípravu na vyučovanie najdlhší pracovný týždeň. Preťažovanie mládeže domácou prípravou sa stalo svetovým problémom. Rokovalo sa o ňom, ako uvádza J. Fišer a kol. (1964, s. 163), takmer na všetkých medzinárodných konferenciách.

Skutočnosť, že bez preťažovania žiakov v procese ich prípravy na vyučovanie by azda ani nevzniklo ich preťažovanie na vyučovacích hodinách, mobilizovala pozornosť najmä teoretikov

z oblasti pedagogickej psychológie. Patrí k nesporným zásluhám, vedúceho Katedry pedagogickej psychológie na FF UK prof. PhDr. L. Ďuriča, DrSc., že už začiatkom 70-ych rokov sa problematika autodidaktiky zaradila do obsahu výučby v predmete pedagogická psychológia. Dialo sa tak v rámci pregraduálneho, ale i postgraduálneho učiteľského vzdelávania na viacerých fakultách Univerzity Komenského (filozofickej, prírodovedeckej a matematicko-fyzikálnej). Tomu zodpovedalo aj novokoncipované vydávanie vysokoškolských textov v zborníkoch alebo učebniciach, a to pod takými charakteristickými názvami ako napr. Psychológia individuálneho štúdia, Psychológia podmienok samostatného učenia sa žiakov alebo jednoducho Psychológia samostatného učenia. (Grác, J. 2002, s. 20).

Keďže preťažovanie žiakov sa javilo širším než len edukačným problémom, na jeho riešení sa v týchto rokoch začali podieľať aj viaceré spoločenské organizácie. Pravda, opäť za odbornej gescie Katedry pedagogickej psychológie FF UK. V tejto súvislosti možno spomenúť cyklické vzdelávanie vybraných učiteľov – aktivistov, ktoré sa uskutočňovalo najmä v 70-ych rokoch na pôde vtedajších spoločenských organizácií pod egidou Akadémie vzdelávania v Bratislave. Účastníkmi seminárov boli vybraní dobrovoľníci z radov stredoškolských učiteľov, od ktorých sa očakávalo, že vo svojich podmienkach budú rozvíjať jestvujúce poznatky autodidaktiky v príprave žiakov na vyučovanie. Existujúce záznamy i vydané metodické materiály z týchto celoslovenských podujatí ukazujú, že celkove sa uskutočnili tri ústredné celoslovenské semináre, a to v rokoch 1976, 1978 a 1983.

To, či a ako sa takto širokoplošne navodená pedagogicko-psychologická starostlivosť o stredoškolských učiteľov odrazila na ich pomoci žiakom v príprave na vyučovanie, sme následne dlhodobo monitorovali v príležitostnom styku s ich absolventmi potom, ako sa stali študentmi niektorých fakúlt Univerzity Komenského. Žiaľ, nepodarilo sa nám zaznamenať temer žiadne pozitívne ohlasy. Zdá sa, že stredoškolskí učitelia mali sami dosť problémov, ak v rámci predpísaného penza vyučovacích hodín mali zvládnuť permanentne narastajúci rozsah poznatkov, než aby ešte venovali pozornosť aj facilitovaniu samoučenia sa žiakov.

A čo školský psychológ? Vzniká dojem, akoby rezignoval od angažovania sa v tejto oblasti. Dôvod je pochopiteľný. Ako môže psychológ, ktorý neovláda napr. matematiku, fyziku, chémiu alebo príslušný cudzí jazyk účinne pomáhať svojimi radami pri príprave stredoškolákov z niektorých týchto predmetov. Na druhej strane je pozoruhodné, ako konštatovala prof. PhDr. E. Gajdošová, PhD. (2002, s. 9), že zakladateľ školskej psychológie na Slovensku prof. Ján Hvozdiak bol prvý, ktorý odpovedal aj na otázku, čo robiť, ako postupovať pri riešení problémov žiakov v učení.

## 2. Experimentovanie žiakov s racionálnym učením

Zo štruktúry zoskupenia autodidaktických pojmov v **kvadrante IV** vyplýva, že vedúcim autoregulačného procesu samoučenia je jednoznačne žiak alebo študent. Je teda akoby suverén v rozhodovaní, či sa vôbec bude učiť, a keď, kedy a v akých časových intervaloch (priebežne alebo nárazovo), a najmä akým spôsobom sa bude učiť alebo študovať. Je však skutočne autodidakt jednoznačne suverén v autoregulácii procesu samoučenia, alebo potrebuje pomoc školského psychológa. K tomu nasledujúce fakty.

V rámci nášho dlhodobo realizovaného výskumného projektu v danej problematike sme na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity každoročne v prvý deň výučby požiadali študentov I. ročníka o vypracovanie písomnej kompozície na tému: „*Najosvedčenejšie spôsoby mojej stredoškolskej prípravy na vyučovanie v spomienkových reflexiách*“. Na základe uvedeného projektu (realizujeme ho od r. 1998 dosiaľ) sme získali rozsiahlu databanku o kognitívnych stratégiách prípravy stredoškolákov na úspešné zvládnutie požadovaného učiva.

Abstrahujúc od jednotlivých detailov v tejto databanke do popredia vystupujú tri faktory. Sú nimi faktor zvládnutia množstva požadovaného učiva (**M**), faktor zvládnutia učiva v čase (**Č**) a faktor vydané energie (**E**). Zatiaľ čo faktory **Č** a **E** vystupujú ako nezávislé premenné, faktor **M** je závislou premennou.

Podľa toho, na ktorý faktor sa študenti vo svojich komparáciách prevažne orientovali, mohli sme u nich identifikovať rozličné stratégie samoučenia. U tých, ktorí sa napr. prevažne orientovali na čas, sme mali do činenia s *extenzifikáciou* (e). Vyjadrili sme ju formulou  $M = f(e)$ , t.z., že zväčšovanie množstva poznatkov je funkciou extenzifikácie, čiže je závislé od predlžovania času potrebného na ich osvojenie.

Extenzifikačnú stratégiu možno vyjadriť tézou: *Čím viac poznatkov, tým dlhší čas na ich osvojenie*. Predlžovanie času je však objektívne, ale i subjektívne, limitované. Ak sa napr. neúmerne predlžuje dĺžka samoučenia, teda v rozpore s existujúcimi psychohygienickými zásadami, môže dôjsť k preťaženiu aj so všetkými zdravotnými dôsledkami.

U tých autodidaktov, ktorí sa vo svojich písomných kompozíciách prevažne orientovali na mobilizovanie zdrojov vlastnej psycho-fyzickej energie, napr. v podobe uprednostňovania známeho šturmu pred skúškou, sme mali do činenia s *intenzifikačnou* (i) stratégiou. Zapisali sme ju v podobe formuly  $\mathbf{M} = f(i)$ . To znamená množstvo poznatkov je funkciou intenzifikácie. Intenzifikačnú stratégiu učenia možno vyjadriť tézou: *Čím väčší rozsah učiva, tým väčší výdaj energie.*

Hoci za intenzifikačnú stratégiu sa prihovára fenomén **akcelerácie** kognitívneho vývinu v tom, že súčasné generácie sú psychicky uspôsobenejšie osvojiť si väčšie množstvo poznatkov, predsa akcelerácia vo vzťahu ku konštatovanej *explózií* informácií má tiež zjavne limitujúce obmedzenia. Tie vyplývajú z faktu, že kým akcelerácia kognitívneho vývinu sa aproximatívne prezentuje akoby radom aritmetickej postupnosti, zatiaľ explózia poznatkov sa presadzuje akoby radom geometrickej postupnosti. Stále sa teda prehlbuje disproporcja medzi psychickou uspôsobenosťou žiaka osvojiť si čoraz väčší rozsah poznatkov a ich exponenciálnym rastom.

Napokon medzi písomnými kompozíciami študentov sa našli aj také (a ich počet nie je zanedbateľný), v ktorých ich pisatelia sa prevažne zameriavali na zefektívnenie procesu samoučenia jeho *racionalizovaním* (r). V takomto prípade ide o racionalizačnú stratégiu osvojovania poznatkov. Vyjadrili sme ju formulou  $\mathbf{M} = f(r)$ , t.z. množstvo osvojených poznatkov je funkciou racionalizácie. Racionalizačná stratégia vychádza z tézy: *Väčší alebo rovnaký rozsah učiva za podmienok rovnakého alebo zmenšeného výdaja času a energie.*

Zatiaľ, čo extenzifikačné a intenzifikačné stratégie samoučenia sa zameriavajú iba na regulovanie sprievodných javov súvisiacich s učením, teda času a energie, predmetom racionalizačných stratégií je bezprostredné zasahovania do samotne obsahovej matérie učiva, a to jeho reštrukturalizovaním v záujme dosiahnutia optimálnych výsledkov.

Zatiaľ, čo možnosti osvojovania väčšieho množstva poznatkov extenzifikačnými a intenzifikačnými stratégiami sú limitované, racionalizačné stratégie nemajú limity. Vždy je totiž možnosť, aby autodidakt namiesto predchádzajúceho spôsobu osvojovania toho istého učiva aplikoval progresívnejšie – dosiaľ neuplatnené spôsoby, postupy alebo techniky. Z uvedeného vyplýva, že racionalizácia je jedna z najnosnejších stratégií efektívneho osvojovania poznatkov.

Pravda, základnou otázkou je, ako sa uplatňovanie tejto progresívnej stratégie prezentuje v psychických procesoch autodidakta. Analýzy spomenutých písomných kompozícií i následné diskusie s ich autormi na danú tému ukázali, že takmer každý autodidakt v rámci svojho samoučenia je čosi ako súkromný *experimentátor* pri pokusnej voľbe takého alebo onakého faktora v záujme čo najúspešnejšieho osvojovania požadovaného učiva.

Z rozborov písomných kompozícií vyplýva, že takéto experimentovanie v podstate spočíva na procese komparovania. V rámci neho autodidakt porovnáva napr. terajší, t.z. dnešný priebeh učenia s predchádzajúcim, t.z. včerajším a sleduje, či a za akých zmenených podmienok samoučenia sa mu zmenilo (zvýšilo, znížilo) alebo nezmenilo požadované množstvo osvojovaných poznatkov. Pri konštatovaní zvýšených výsledkov autodidakt spravidla upúšťa od v minulosti ním uplatňovaných praktík samoučenia a má tendenciu pridržať sa iba nových aplikácií.

Lenže v praktických podmienkach samoučenia problematika voľby nie je pre autodidakta ani zd'aleka taká jednoduchá. Skutočnosť, že spravidla nejestvuje žiadne racionálne učenie bez toho, aby sa nerealizovalo v čase, alebo aby si nevyžiadalo čo len minimálny výdaj energie, spôsobuje, že autodidakt často nevie, najmä po aplikovaní novej - navonok exkluzívnej alebo inak prítťažlivej techniky učenia, či zvýšený rozsah osvojených poznatkov sa nedosiahol aj zásluhou extenzifikácie či intenzifikácie. Pravda, k riešeniu uvedeného problému dnes už študentom slúži *všeobecná kontrolná racionalizačná formula faktorov samoučenia* (Grác, 2010, s. 196, 189-200). Vytvorili sme ju prostriedkami formalizovaného jazyka v podobe nasledujúcich logických implikácií.

$$(M_{2r} => M) \rightarrow [(\check{C}_{2r} = < \check{C}_1)(E_{2r} = < E_1)] \quad (1.0)$$

Formula informuje (čítame) ak objem osvojených poznatkov v druhej (dnešnej) fáze racionálneho učenia je rovnaký alebo väčší ako objem osvojených poznatkov v prvej (včerašnej) fáze učenia, tak spotrebovaný čas v druhej fáze racionálneho učenia je rovnaký alebo menší, ako bol spotrebovaný čas v prvej fáze učenia a aj spotrebovaná energia v druhej fáze racionálneho učenia je rovnaká alebo menšia ako v prvej fáze učenia.

Ak by to tak nebolo a premenné  $\check{C}$  a  $E$  by v konzekventnej časti formuly mali nasledujúcu podobu ( $\check{C}_{2r} > \check{C}_1$ ) alebo ( $E_{2r} > E_1$ ), tak by nebolo jasné, či antecedentné premenné ( $M_{2r} > M_1$ ) nevznikli aj zásluhou už spomenutej extenzifikácie alebo intenzifikácie alebo zásluhou oboch týchto faktorov súčasne. Následný logický rozpis ukazuje, že k premenným ( $M_{2r} > M_1$ ) zásluhou psychoracionalizácie učenia dochádza iba v v nasledujúcich štyroch prípadoch formúl (1.1) až (1.4)

$$(M_{2r} > M_1) \rightarrow [(\check{C}_{2r} = \check{C}_1)(E_{2r} = E_1)] \quad (1.1)$$

$$(M_{2r} > M_1) \rightarrow [(\check{C}_{2r} < \check{C}_1)(E_{2r} = E_1)] \quad (1.2)$$

$$(M_{2r} > M_1) \rightarrow [(\check{C}_{2r} = \check{C}_1)(E_{2r} < E_1)] \quad (1.3)$$

$$(M_{2r} > M_1) \rightarrow [(\check{C}_{2r} < \check{C}_1)(E_{2r} < E_1)] \quad (1.4)$$

Z uvedených formúl vyplýva, že k osvojeniu väčšieho množstva učiva iba zásluhou racionalizačných postupov dochádza za podmienok, keď: spotrebovaný čas a energia v druhej racionalizačnej fáze bol rovnaký ako v prvej fáze (1.1), alebo keď spotrebovaný čas bol menší pri výdaji rovnakej energie (1.2), prípadne vtedy, keď sa to dialo v podmienkach rovnakého spotrebovania času, ale zníženého výdaja energie (1.3) a napokon aj vtedy, keď spotrebovaný čas a energia boli v druhej racionalizačnej fáze menšie (1.4).

Ak si z predchádzajúcej tézy racionalizačnej stratégie pripomenieme, že je to taký fenomén, ktorého význam v spojitosti s efektívnym osvojovaním učiva sa nestráca ani vtedy, keď antecedent formuly ( $M_{2r} = M_1$ ), potom o psychoracionalizačné učenie ide aj v prípade ďalších troch formúl (1.5) až (1.7).

$$(M_{2r} = M_1) \rightarrow [(\check{C}_{2r} < \check{C}_1)(E_{2r} = E_1)] \quad (1.5)$$

$$(M_{2r} = M_1) \rightarrow [(\check{C}_{2r} = \check{C}_1)(E_{2r} < E_1)] \quad (1.6)$$

$$(M_{2r} = M_1) \rightarrow [(\check{C}_{2r} < \check{C}_1)(E_{2r} < E_1)] \quad (1.7)$$

Z formúl vyplýva, že o racionalizačný postup samoučenia aj za podmienok rovnako osvojeného rozsahu učiva, teda keď ( $M_{2r} = M_1$ ), ide tiež vtedy, keď autodidakt ho dosiahne pri zníženom čase, ale rovnakom výdaji energie (1.5), alebo opačne pri rovnakom čase, ale zníženom výdaji energie (1.6), eo ipso aj vtedy, keď ho dosiahne pri zníženom čase a energii (1.7).

Zhrňujúc na základe kvadrantu IV možno konštatovať, že aj keď autodidakt je rozhodujúcim činiteľom riadenia samoučenia, jeho početné experimentovanie s efektívnym osvojovaním poznatkov je často neúspešné, o.i. aj dôvodov zamieňania si racionalizácie s extenzifikačnými a intenzifikačnými spôsobmi učenia. Z toho vyplýva, že v tomto svojom spontánnom racionalizačnom úsilí potrebuje adekvátnu pomoc a radu. Opäť sa vraciame k otázke, kto by ju mal poskytnúť. Pripomeňme si, (kap. č. 1), že minulé skúsenosti z orientovania sa na učiteľov nerezultovali k úspechu. Potvrdila sa teda vízia prof. Hvozdíka, že nezastupiteľnú úlohu aj v tejto oblasti by mal zohrávať školský psychológ. Aby sa však tak stalo, aj školský psychológ potrebuje špecifickú odbornú prípravu. Tú však už nemôže získať na báze tradičného sólového výučbového predmetu školská psychológia. Jeho prípravu treba rozšíriť o nový adekvátny výučbový predmet z oblasti racionalizácie.

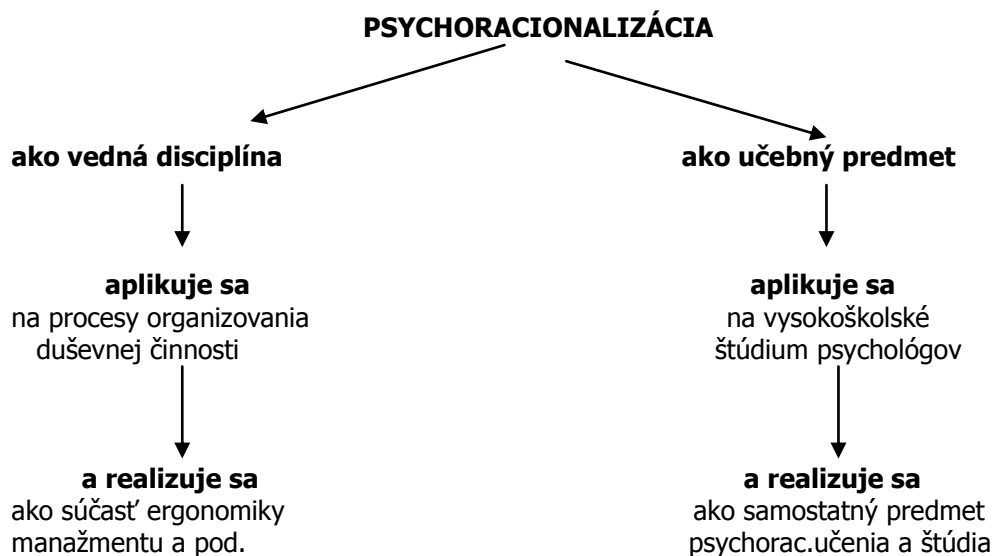
### 3. Racionalizácia samoučenia ako učebný predmet

Konštituovanie novo navrhnutého predmetu nie je však taká jednoduchá. Treba doriešiť viaceré otázky, a to od upresňovania terminologických až po prekonávanie koncepčných problémov vyplývajúcich z vysokoškolského curricula.

Z terminologického hľadiska sa racionalizáciou všeobecne rozumie súbor opatrení zabezpečujúcich maximálne využitie rozumového uvažovania človeka o niečom, čo sa odohráva mimo neho alebo o niečom, čo sa odohráva priamo v ňom. Ak to niečo je *extrinsické* (vonkajškové), t.z. odohrávajúce sa mimo uvažujúceho človeka, ide spravidla o optimalizovanie administratívnych alebo výrobných procesov, napr. v podobe ich zhospodárnenia. Ak to niečo je *intrinsické* (vnútorné), t.z. odohrávajúce sa v samotnom uvažujúcom človeku, ide spravidla o optimalizovanie, resp. uspôsobenie jeho individuálnych psychických dejov tak, aby v procese samoučenia viedli k efektívnemu osvojovaniu poznatkov. Keďže v našom prípade ide o intrinsické procesy, ako výstižnejšie sa nám ukázalo uplatňovať miesto termínu racionalizácia termín *psychoracionalizácia*. Jeho zavedením sme sa súčasne vyhli i možným nedorozumeniam, vyplývajúcich z homonymického chápania racionalizácie aj ako obranného mechanizmu človeka v záťažových situáciách.

Na pojem psychoracionalizácia sa možno pozerat' z dvoch aspektov: ako na vednú disciplínu a ako na učebný predmet (obr. č. 2). Ako vedná disciplína skúma procesy organizovania duševnej činnosti človeka v podmienkach jeho individuálneho osvojovania poznatkov a výsledky svojich bádání aplikuje v oblasti ergonómiky, manažmentu alebo vo výučbe. Skutočnosť, že proces výskumu a výučby spravidla spolu súvisia, resp. mali by súvisieť, umožňuje formulovať výslednú definíciu. Podľa nej: *Psychoracionalizáciu možno chápať ako špecializovanú vednú disciplínu alebo učebný predmet objasňujúci, ako možno maximálne využívať rozumovú (ratio) činnosť človeka na uspôsobenie jeho duševných dejov tak, aby viedli k efektívnemu osvojovaniu poznatkov.*





Obr. č. 2 Vzťahy medzi vednou disciplínou a učebným predmetom

Keďže psychoracionalizácia, ako samostatný učebný predmet, by mala byť primerane zastúpená aj v curriculu vysokoškolskej prípravy školských psychológov, otázkou je, v akej nadväznosti na ostatné učebné predmety, teda v ktorom ročníku a v akom rozsahu. V odpovedi si dovoľíme vychádzať zo skúseností Katedry psychológie FF TU. V učebnom programe tejto katedry totiž realizujeme predmet *psychoracionalizácia učenia a štúdia* (ďalej PUS) už temer 20 rokov, a to v I. ročníku v priebehu zimného semestra.

Zaradenie predmetu do prvého semestra I. ročníku má viaceré zdôvodnenia. Prvé vyplýva z kuriozity, že študent po praktickom absolvovaní školskej dochádzky v počte 12 rokov, teda aj v počte 12-ročného domáceho samoučenia, si prostredníctvom tohto predmetu získava akoby retrográdny pohľad na správnosť toho, čo po celý tento čas robil. Výhoda je teda v tom, že nie sú potrebné stáže, lebo každý študent je absolventom vlastnej praxe samoučenia. Inými slovami, zatiaľ čo osobitosťou vysokej školy je pripravovať študenta na to, čo ešte nerobil, predmet PUS mu umožňuje na základe vhodného prísunu odborných faktov prehodnotiť to, v čom doslova ešte včera viac-menej živelne experimentoval. Ukázalo sa nám, že už tento moment neobvyčajne zvyšuje záujem o problematiku tohto novokoncepovaného predmetu. Napríklad diskusia k predneseným kompozíciám o najosvedčenejších praktikách samoučenia v spomienkových reflexiách vyvoláva vždy takú nevšednú aktivitu všetkých účastníkov seminára, s akou sme sa desaťročia nášho vysokoškolského pôsobenia nestretávali.

Ďalšie (nezanedbateľné) zdôvodnenie včasného zaradenia predmetu do vysokoškolskej výučby vyplýva z toho, že nerieši iba problematiku „*psychoracionalizácie učenia*“, ale aj problematiku „*psychoracionalizácie štúdia*“. Študent má teda možnosť zavčas si uvedomiť kvalitatívne odlišné požiadavky kladené na aktivizovanie poznávacích procesov v priebehu učenia a v priebehu štúdia.

Získava tým dvojnásobne, jednak ako študent, a jednak ako budúci psychológ (obr. č. 3). Ako

ŠPECIFIKÁ PSYCHORACIONALIZÁCIE AKO UČEBNÉHO PREDMETU		
VYPLÝVAJÚ Z JEHO:	SÚ STIMULOVANÉ:	MOŽNO ICH VYUŽIŤ:
1.zamerania na <b>samoučenie</b> žiaka	1.dlhoročnou osobnou <b>skúsenosťou</b> samoučiaceho sa žiaka	1. <b>v školskom</b> poradenstve
2.zamerania na <b>samoštúdium</b> vysokoškolačka	2.aktuálnou <b>potrebou</b> vysokoškolačka transformovať si svoje samoučenie na samoštúdium	2. <b>v autoregulácii</b> svojho samoštúdia a <b>v akademickom</b> poradenstve

Obr. č. 3 Prepojenosť samoučenia (1) so samoštúdiom (2)

študent tým, že preniká do uplatňovania efektívnych metód a techník vysokoškolského štúdia (totiž pre tento druh ľudskej činnosti už dávno neplatí „plávaj, ako vieš“). Ako budúci psychológ získava zasa tým, že poznatky osvojené prostredníctvom tohto predmetu môže neskoršie využívať vo svojej profesijnej praxi ako školský psychológ v príslušných zariadeniach, ale aj v akademických poradniach na vysokých školách. A to už nehovoríme o jeho novej poradenskej činnosti v rozličných rekvalifikačných a reedukačných zariadeniach.

Predmet PUS realizujeme v rozsahu 3 hodiny s ťažiskom na seminároch, resp. cvičeniach. Všade, kde je to len možné, verbálne aktivity študentom substituujeme aktivitami, vyplývajúcimi z riešenia adekvátnych kognitívnych úloh. K tomu aspoň niekoľko príkladov.

Na temer neustále individuálne pertraktovanú otázku, či je výhodnejšie sa učiť v podmienkach ticha alebo za podmienok reprodukovanej hudby, získavajú študenti odpoveď prostredníctvom praktických cvičení založených na riešení výkonových testov. Riešia ich v odstupňovaných podmienkach ticha a odstupňovaných podmienkach hlučnej hudby. Stáva sa, že individuálne zistenia nižšieho výkonu v podmienkach hudby prekvapujú najmä tých, ktorí sa hudby predtým vehementne domáhali. Podobne pred odpoveďou na otázku, či je užitočné vypracovávať si individuálny učebný program, študenti si najprv prostredníctvom špeciálnych metodík precvičujú odhadovanie svojho *potrebného študijného času* versus odhadovanie svojho *dispozičného času na štúdium*. Aj tieto cvičenia spravidla rezultujú k prekvapeniu v tom, že takmer sa nenájde študent, u ktorého vypočítané kvantum potrebného času na štúdium je väčšie ako kvantum dispozičného času.

Z dosiaľ uvedeného sa zdá, akoby sa psychoracionalizácia orientovala iba na výkonotvornú, teda *vzdelávaciu zložku* samoučenia, zatiaľ čo vzťahotvorná, teda *výchovná zložka* akoby absentovala. Fakticky ide iba o zdanie. Je to tým, že každé *tvorivé* uplatňovanie efektívnejších spôsobov samoučenia, umožňujúcich učiacemu ľahšie zvládnuť učebných požiadaviek, sa nutne premieta aj do jeho kladného vzťahu k týmto procesom, čiže do jeho vzťahotvornej činnosti.

Ukazuje sa, že tvorivá činnosť vyplývajúca z racionálneho individuálneho riadenia osvojovania poznatkov v tom, že sám učiaci je autorom svojrázneho procesu premeny poznatkov akoby „*osebe*“ na poznatky *pre „seba“*, umožňuje žiakovi či študentovi znova a znova prežívať jedinečný zážitok, vyplývajúci zo *seberealizovania* sa už samotným procesom racionálneho získavania vedomostí.

Pravdaže, takto chápané seberealizačné učenie sa už nemôže redukovať iba na súbor takých, či onakých spôsobov či techník samoučenia, ale presadzuje sa aj ako významný *osobnostný znak* či *štýl*. Keď hovoríme o osobnostnom štýle, nemáme však na mysli iba určité individuálne podmienené špecifiky učenia sa toho ktorého žiaka, tak ako sa o nich zmieňujú viacerí autori, napr. Mareš, J. (1998), Matthews, D.B.-Hamly, J.V (1995), Sarmány Schuller, I. (1998) a ďalší. Bez toho, aby sme znižovali význam týchto pozoruhodných štúdií, v našom prípade učebný štýl na úrovni seberealizácie chápeme širšie, a to aj ako významného spolutvorcu *životného štýlu človeka*. Nemožno totiž opomenúť, že samoučenie a samoštúdium tvoria nezanedbateľnú zložku činnosti človeka v každom jeho charakteristickom vekovom období, teda aj v období žiaka, učňa, gymnazistu, bakalára a pod. Je teda nemysliteľné, aby u všetkých tých, ktorí sa *seberealizovali* racionálnym učebným štýlom, sa takáto osobnostná charakteristika výrazne nepodieľala aj na tvorbe ich životného štýlu. A životný štýl, to je vlastne najcharakteristickejšia *vzťahotvorná*, teda *výchovná* kvalita človeka.

A ešte niečo. V spojitosti s uvedeným sa zároveň čoraz zreteľnejšie ukazuje transfer seberealizačne chápaného fenoménu samoučenia aj na iné osobnostné danosti autodidakta. O čo tu ide? Učiaci, ktorý pri osvojení akéhokoľvek učiva si spravidla dáva otázku, ako ho čo najefektívnejšie zvládnuť, nestráca potom ani mimo aktivít samoučenia tento svoj racionalizačný prístup. Ukazuje sa

teda, že tendencia autodidakta racionalizovať si učebnú činnosť, pred zvládnutím ktorej sa nachádza, je aj významná prognostická informácia o tom, ako si bude počínať, keď sa ocitne v akýchkoľvek iných životných podmienkach svojho budúceho profesijného i mimoprofesijného života.

x        x        x

Keď prof. PhDr. E. Gajdošová, PhD. (2002, s. 9) v spomenutom príspevku bilancovala na pozadí prác prof. J. Hvozdíka prínosy a perspektívy predmetu školskej psychológie, zmienila sa aj o problematike intra a interdisciplinárnych vzťahov. Vtedy, v súvislosti s tzv. intra vzťahmi, spomenula najmä pedagogickú, poradenskú, klinickú a pracovnú psychológiu. A v súvislosti s tzv. inter vzťahmi uviedla ako odbory pedagogiku, sociológiu a sociálnu prácu.

V nadväznosti na uvedené, parafrázujúc prof. Gajdošovú (2002, s. 15), možno povedať aj tak, keď „stromy v záhrade priniesli v ostatných rokoch veľa ovocia a objavili sa aj nové stromy“, už nevystačíme, aby školská psychológia bola reprezentovaná len jedným učebným predmetom, ktorý je súčasne aj profesijným odborom. Je potrebné, aby sa zo sólového učebného predmetu transformovala na profilový predmet, zastrešujúci súbor súvzťažných špeciálnych predmetov. Jedným z nich je aj *psychoracionalizácia učenia a štúdiá*. Temer 20-ročné pozitívne skúsenosti z realizovania tohto predmetu na KP FF TU sa jednoznačne prihovárajú za jeho implementovanie aj na iných vysokých školách.

### Literatúra

- ĎURIČ, L. 1975. Úvod do pedagogickej psychológie. Bratislava, SPN.
- FABRY, V. 1974. Problematika voľného času obyvateľov. In: Kultúrny a spoločenský profil obyvateľov Bratislavy a Košíc. Výskumný ústav kultúry a verejnej mienky. Bratislava.
- FIŠER, J. a kol. 1964. Zdravotnícke hľadiska v práci školy. ZN Praha.
- GAJDOŠOVÁ, E. 2002. Prínos prof. Jána Hvozdíka, DrSc. Prerovzvoj školskej psychológie v novom miléniu. Eds. Grosová, O, Schnitzerová, O. In: Psychológia v škole. UPJŠ, Košice.
- GRÁC, J. 2002. Psychoracionalizácia učenia a štúdiá v pregraduálnej príprave učiteľov. In: Psychológia v škole. Eds. Grosová, O, Schnitzerová, O. UPJŠ Košice.
- GRÁC, J. 2010. Ku psychologickému identifikovaniu faktorov samoučenia. In: Psychologie a její kontexty. Universitas Ostraviensis Facultas Philosophica, ročník 1, č.2, s.189-201.
- MAREŠ, J. 1998. Styly učení žáku a studentu. Portal, Praha.
- MATTHEWS, D.B., HAMLBY, J.V. 1995. A Comparison of the Learning Styles of High School and College University Students. Claring House, 68,4 257-263.
- SARMÁNY SCHULLER, I. 1998. Vlastnosti osobnosti a štýl učenia. Zb. Človek na počiatku nového tisícročia. Bratislava, s. 143-146.
- UHER, V. 1953. Jak pomáhat dětem při učení. SPN Praha.

### Kontaktná adresa:

Prof. PhDr. Ján Grác, DrSc.  
Filozofická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Hornopotočná ul.  
Trnava

**III.**

**SEKCIA 1**

**Školský psychológ a kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu**

# ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA A JEJ POMOC ŠKOLE

**Mária Barancová**  
**Slovenská komora učiteľov**

Dovoľte mi, aby som v mene Slovenskej komory učiteľov (ďalej len SKU), ktorá je stavovskou organizáciou učiteľov, vás srdečne pozdravila a vyslovila niekoľko myšlienok k spolupráci učiteľov a školských psychológov. SKU uvedomujúc si dôležitosť a nerozlučiteľnosť tímovej práce učiteľov a školských psychológov v prostredí škôl a školských zariadení vo svojich stanovách deklaruje súčinnosť s Asociáciou školskej psychológie na Slovensku.

Školská psychológia je v súčasnej škole nezastupiteľná v piatich rovinách:

## **1/ vo vzťahu k učiteľovi**

Mnohé literatúry uvádzajú, že učiteľské povolanie je povolaním, pri ktorom dochádza k značnej neuropsychickej záťaži pri práci, ktorá je označovaná ako profesionálny stres. Učiteľské povolanie sa v prvej podstate považuje za stresujúce z dôvodu pracovania s ľuďmi, deťmi a mládežou.

Učiteľské povolanie je náročné aj z toho dôvodu, že učiteľ ovplyvňuje svojím postojom, jednaním a správaním sa deti a mládež v škole a tým aj celú spoločnosť. Tým má veľký formujúci vplyv na celú mladú generáciu a preto je nutné, aby pôsobil pozitívne.

Na súčasného učiteľa je v skutočnosti vyvíjaný vysoký tlak zo strany náročnosti detí, rodičov, spoločnosti, v súčasnej dobe aj zo strachu zo straty zamestnania ako aj jeho profesionálneho rastu, ktorý sa netýka len pedagogickej a odbornej činnosti, ale aj prístupnosti k reformám spojených s modernými technológiami a novým chápaním vzdelávania, čo kladie vysoké nároky na jeho osobnosť. K ďalším očakávaniam od učiteľovej osobnosti patrí napríklad schopnosť empatie, ľudský prístup k tým, s ktorými prichádza do styku, úspešné riešenie medziľudských konfliktov, príkladnosť k predávaniu hodnôt a noriem ako aj neustála priateľnosť, dobrá nálada, optimizmus, atď. Zvláštnosťou a otázkou na zamyslenie je fakt, že od učiteľa sa na jednej strane vyžaduje aby bol humanistický a na strane druhej, aby plnil všetky požiadavky modernej, výsostne technologickej doby,

Tieto vysoko náročné faktory otvárajú priestor pre neustálu psychologickú intervenciu školských psychológov pri systematickom vzdelávaní spôsobilostí učiteľov, ako napr. zvládanie svojich emócií a emócií žiakov, riešenie konfliktov a analýza príčin zlyhania a neúspechov žiakov a každý školský psychológ by sa mal zaoberať aj problémami psychickej záťaže učiteľov a navrhovať možnosti jej prekonávania.

## **2/ vo vzťahu k žiakovi**

Na dnešné deti pôsobí množstvom podnetov, situácií, ale aj nových technológií, ktoré podstatne ovplyvňujú ich senzitivnú psychiku, a žiaľ, často sa podpisujú na citovej invalidizácii a sociálnej izolácii mnohých detí. V záujme rozvíjania osobnosti žiakov a zabezpečovania ich duševného zdravia a životnej pohody plní školský psychológ množstvo úloh, diagnostikuje osobnosť žiakov, ich schopnosti, záujmy, postoje, osobnostné vlastnosti, motiváciu k učeniu, pripravuje a realizuje vhodné intervencie, robí prevenciu negatívnych javov a výsledky vhodnou formou prezentuje učiteľom na zlepšenie procesu učenia sa žiakov a podieľa sa na vytváraní pozitívneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Často krát je to on, školský psychológ, ktorý zachraňuje, mení, intervenuje, odhaľuje a poskytuje priestor búťavej vŕby.

## **3/ vo vzťahu k rodičom**

Rodičia by mali byť pre pedagógov a psychológov partnermi prvej dôležitosti, pretože vytvárajú dieťaťu priestor, kde sa môže najmä prostredníctvom výchovy formovať, rozvíjať a dozrievať a osamostatňovať.

Avšak mnoho rodičov má neadekvátne očakávania od učiteľov, ťažko prijímajú ich hodnotenie, nepripúšťajú neúspech, v práci pedagógov nachádzajú sústavne nedostatky a potom zneužívajú inštitúcie na ospravedlnenie svojich detí.

Ich hyperprotektivita, horlivosť, alebo naopak ich nezájum má za následok konfliktné situácie medzi učiteľom a rodičom.

Práca školského psychológa v súčinnosti s pedagógom je tou najefektnejšou cestou pre vytvorenie dôvery vo vzdelávaciu inštitúciu.

#### **4/ vo vzťahu ku kurikulu**

Učitelia v hľadani príčin nárastu problémov v škole upozorňujú na preťaženosť žiakov neúmernými poznatkami teda avizujú, že obsah vzdelávania je pre priemernú populáciu detí nezvládnuteľný a často je príčinou a dôsledkom demotivácie detí učiť sa.

Úloha psychológov v tomto vzťahu je síce obmedzená, avšak v tíme s učiteľmi, špeciálnymi pedagógmi navrhujú vzdelávacie programy, individuálne vzdelávacie plány, konkrétny obsah vzdelávania, akoby našitý na žiaka, ktorý potrebuje reflektovať aktuálny psychický stav.

#### **5/ vo vzťahu k riaditeľovi**

Riaditeľ školy zastáva v každej škole najdôležitejšiu a najvplyvnejšiu strategickú pozíciu, z ktorej vyplýva jeho komplexná zodpovednosť za akékoľvek školské aktivity i klímu školy. Jeho spôsob vedenia školy determinuje jej povest', formuje sociálnu klímu tejto inštitúcie a podstatnou mierou ovplyvňuje úroveň morálky a profesionalizmu podriadených, i školských psychológov, ktorí v súčasnom právnom systéme môžu byť zamestnanci škôl, alebo pôsobia ako externí pracovníci.

Z pohľadu riaditeľa školy sa do kvality práce školského psychológa premieta prioritne vzťah učiteľa a školského psychológa, projekcia vzájomných predstáv o profesijných roliach, ale i osobnými sympatiami a antipatiami. Vzťahy sa komplikujú nedorozumeniami, často školský psychológ nemôže konzultovať každý prípad s učiteľom z dôvodu nedostatku času, administratívnej a pedagogickej zaneprázdnenosti, z neúmerného počtu žiakov v triede.

Vzťahy môže komplikovať i pochopiteľná obava učiteľov, že psychológovia odhalia ich slabé stránky, nejaké chyby, nakoľko psychológ sa dozvedá o práci učiteľa prostredníctvom rodičov, žiakov, a následne poskytuje psychológ rady a pokyny bez konfrontácie s učiteľom. Práca psychológov môže byť pre učiteľov nečitateľná, ich výstupy sú pre učiteľa nezrozumiteľné. Vzniká dojem, že vzájomne si nerozumejú.

Jednou z ciest ako predchádzať obavám a nedorozumeniam je posilňovanie kompetencií učiteľov, vytvárať pre učiteľov priestor byť spoluvykonávateľom aktivít, byť spoluzodpovedný za problém, byť aktívny a hľadať rezervy vo vlastných zdrojoch a pritom využívať i zdroje iných odborníkov.

Spolupráca, ktorá čerpá z prístupov dôvery, otvorenosti, poznania zložitosti práce pedagógov, transparentnosť do ich práce, umožňuje učiteľom uvedomovať si, v čom sú výborní a lepšie to využívať, v akejkoľvek situácii garantuje centrálnu postavu učiteľa, psychológ pristupuje k učiteľovi ako k spolupracovníkovi a v kooperácii s ním ho vedie k zavádzaniu zmien v edukačnom procese.

Efektívne naplniť všetky päť rovín znamená pre psychológa vysokú erudovanosť, morálnu vyspelosť a stavovskú česť. Vyskytli sa v praxi prípady, kedy školský psychológ ako zamestnanec plnil neprimerané očakávania riaditeľov škôl, a tým sa stratila dôvera učiteľov na mnohých školách a školských zariadeniach.

Je preto v budúcnosti potrebné vzdelávať školských psychológov so zameraním na získanie poznatkov profesie učiteľa a empirickou skúsenosťou vniknúť aj do výchovno-vyučovacieho procesu.

Vyslovujem názor mnohých učiteľov, že kľúčovým postavením v školskom prostredí je kooperácia a integrita školského psychológa a pedagóga ako tvorivých partnerov a spolu hľadajúcich najúčinnejšie výstupy v smerovaní zdravého osobnostného vývinu detí a mládeže.

#### **Kontaktná adresa:**

PaedDr. Mária Barancová  
Slovenská komora učiteľov  
Ružová dolina 29  
821 09 Bratislava

prezident.sku@gmail.com

# ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ V KONTEXTE PORADIA NARODENIA A SEBAHODNOTENIA ADOLESCENTOV

Eva Szobiová  
Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave  
Mária Ďurčová  
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

## Abstrakt

Príspevok sa zameriava na vzťahy školskej úspešnosti s psychologickým poradím narodenia v súrodeneckej konštelácii a so sebahodnotením adolescentov. Zámerom výskumu bolo zistiť, či môže mať poradie narodenia jedinca a jeho sebahodnotenie vplyv na školskú úspešnosť. Výskumný súbor tvorilo 103 študentov tretieho ročníka gymnázia a obchodnej akadémie v Šali, v zložení 70 dievčat a 33 chlapcov vo veku 16-18 rokov. Prostredníctvom známok z polročného vysvedčenia zo slovenského jazyka, matematiky, cudzieho jazyka a náuky o spoločnosti resp. občianskej náuky sme zisťovali školský prospech, ktorý predstavoval priemer zo všetkých štyroch známok. Chronologické i psychologické poradie narodenia sme zisťovali vlastným Dotazníkom rodinnej konštelácie. Úroveň sebahodnotenia sme merali Rosenbergovou škálou sebahodnotenia a Coopersmithovým dotazníkom sebaocenenia. Výsledky ukázali primárnosť prvorodených a jedináčikov v dosahovaní lepšej školskej úspešnosti. Druhorodení a prostrední vo väčšej miere inklinovali ku skupine rovesníkov, nakoľko dosahovali štatisticky významne vyššie hodnoty v rovesníckom self.

## Kľúčové slová

Školská úspešnosť. Poradie narodenia. Sebahodnotenie. Adolescencia.

## Úvod

V dnešnej spoločnosti sa kladie stále čoraz väčší dôraz na vzdelanie. Dosahovať dobré známky v škole a mať dostatočné vzdelanie má pre budúcnosť jednotlivca veľký význam. Keďže dobrý školský prospech je stále žiadanou hodnotou, považujeme za dôležité zaoberať sa faktormi, ktoré ho ovplyvňujú. Aj napriek mnohým nedostatkom školského hodnotenia sa na školský prospech vyjadrený známkami kladie veľký dôraz a je stále považovaný za základný ukazovateľ školskej úspešnosti. Vzhľadom k tomu, že doteraz neexistuje jednotný nástroj, ktorým by sme merali školskú úspešnosť, používame aj my školské známky ako hlavný ukazovateľ školskej úspešnosti. V súvislosti so školským výkonom vystupuje spomedzi mnohých vplyvných faktorov do popredia sebahodnotenie jednotlivca a z vplyvov rodinnej konštelácie je poradie narodenia medzi súrodencami dôležitým korelátom akademickú úspešnosti.

Z doterajších výskumov vyplýva, že poradie narodenia a sebahodnotenie sú významnými činiteľmi, ktoré ovplyvňujú školskú úspešnosť jednotlivca (Travis, Kohli, 1995; Sulloway, 1999; Eckstein, 2000; Fergusson, Horwood, Boden, 2006; Mohammad, 2010). Zistilo sa, že v rodine s vyšším počtom detí sa nedostáva každému dieťaťu toľko pozornosti, času a zdrojov ako v rodine s menším počtom detí. Podľa niektorých autorov intelektuálne prostredie rodiny klesá pri narodení každého ďalšieho dieťaťa (Travis, Kohli, 1995). Ďalší autori (Fergusson, Horwood, Boden, 2006; Sulloway, 1996) tvrdia, že po sebe narodení súrodenci majú tendenciu odlišiť sa od seba v snahe vytvoriť si jedinečnú identitu v rámci rodiny. Ak teda starší súrodenec bude uprednostňovať školské výsledky, mladší bude voliť iné životné smerovanie. R. Baumeister et al. (2003) uvádzajú, že ľudia s vyšším sebahodnotením si stanovujú vyššie ambície, sú schopní zotrvať dlhšie tvárou v tvár zlyhaniu a dosahujú lepšie školské výsledky.

Rozhodli sme sa preskúmať, či jedináčikovia a prvorodení budú dosahovať lepšie študijné výsledky oproti ostatným pozíciám a taktiež, či sa líši sebahodnotenie a niektoré jeho zložky v závislosti od poradia narodenia a v závislosti od školskej úspešnosti. Predpokladáme, že zdravé sebahodnotenie a pozitívny vzťah k sebe je významným faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť jedinca nielen v práci a vo vzťahoch, ale aj v škole a v mnohých iných oblastiach života.

## Ciele výskumu a hypotézy

Cieľom prezentovaného výskumu bolo preskúmať vzájomné vzťahy medzi sebahodnotením, školskou úspešnosťou a poradím narodenia v súrodeneckej konštelácii adolescentov. Na základe doterajších výsledkov výskumov v danej oblasti sme formulovali nasledovné hypotézy, pričom sme predpokladali, že:

- H1 Vyššia úroveň sebahodnotenia súvisí s lepšími školskými výsledkami.
- H2 Prvorodení a jedináčikovia budú dosahovať lepšie študijné výsledky ako študenti z ostatných pozícií poradia narodenia.
- H3 Prvorodení a jedináčikovia budú dosahovať vyššie skóre v oblasti rodinného sebahodnotenia ako deti z ostatných pozícií poradia narodenia.
- H4 Druhorodení a prostrední budú dosahovať vyššie skóre v oblasti rovesníckeho sebahodnotenia v porovnaní s deťmi z ostatných pozícií poradia narodenia.

## Výskumný súbor

Výskum zameraný na školskú úspešnosť, poradie narodenia a sebahodnotenie adolescentov sme realizovali v marci 2012 u študentov tretích ročníkov SŠ (gymnázium a obchodná akadémia) v Šali. Výskumný súbor pozostával zo 103 študentov (70 dievčat a 33 chlapcov). Respondenti boli vo veku 16-18 rokov, priemerný vek  $M = 17,37$ , čo zodpovedá obdobiu neskorej adolescencie.

## Použité výskumné metódy

Dotazník rodinnej konštelácie (Szobiová, 2007) umožňuje respondentom uviesť: pohlavie, vek, počet detí v domácnosti, poradie narodenia, pozíciu súrodencov podľa poradia narodenia, kým bol jedinec vychovávaný do svojich 7 rokov, vekové rozdiely medzi súrodencami a 3 typické vlastnosti seba a svojich súrodencov. Údaje z Dotazníka rodinnej konštelácie umožňujú určiť chronologické a psychologické poradie narodenia. Vychádzame z psychologického poradia narodenia, pretože ako hovorí W. Nicoll (2004, s. 8): „zatiaľ čo chronologická pozícia, poradie narodenia, predstavuje isté pravdepodobnosti vzťahujúce sa k vývinu osobnosti, nie je to najdôležitejší faktor. Je to skôr psychologická pozícia, ako ju dieťa vníma, ktorá má najväčší vplyv“. Hlavným kritériom, podľa ktorého sme určovali psychologické poradie narodenia bol vekový odstup medzi súrodencami, ktorý sme stanovili na základe odbornej literatúry na päť a viac rokov (Leman, 2008; Niccol, 2004).

Úroveň sebahodnotenia meria Rosenbergova škála sebahodnotenia (Marsh, 1993), ktorá zisťuje celkovú úroveň globálneho vzťahu k sebe. Škála obsahuje 10 položiek, ku ktorým respondent vyjadruje mieru svojho súhlasu na päťbodovej Likertovej škále v rozmedzí od „nikdy“ až po „takmer vždy“. Pri vyhodnocovaní sa zo všetkých položiek vypočítava sumačné skóre, pričom čím vyššie skóre respondent dosiahne, tým má vyššie sebahodnotenie.

Coopersmithov dotazník sebaocenenia (CSE) obsahuje 58 položiek, na ktoré respondent odpovedá buď „súhlasím“, alebo „nesúhlasím“. Položky pokrývajú sebahodnotenie v štyroch podkategóriách self: všeobecné alebo osobné, rovesnícke, rodinné, školské. Dotazník meria aj lži skóre, pričom viac ako tri odpovede znamenajú problematickú vierohodnosť vyplnenia dotazníka, čo však možno považovať aj za sociálnu desirabilitu (Medved'ová, 2000). Pri vyhodnocovaní sme preto dotazníky s vyššou úrovňou lži skóre ako tri nebrali do úvahy.

Školská úspešnosť sa zisťovala zo známok zo slovenského jazyka, matematiky, cudzieho jazyka, náuky o spoločnosti resp. občianskej náuky, ktoré respondenti dostali na polročnom vysvedčení. Znamky z uvedených predmetov predstavujú školský prospech, ktorý je priemerom zo všetkých štyroch známok.

## Výsledky

Adolescenti s vyššou mierou sebahodnotenia v Coopersmithovej škále sebaocenenia dosiahli aj vyššie skóre v Rosenbergovej škále sebahodnotenia ( $p < 0,001$ ). Z toho vyplýva, že oba dotazníky zhodne merajú úroveň sebahodnotenia, teda čím je vyššie skóre dosiahnuté v Rosenbergovom dotazníku, tým sa zvyšuje aj skóre dosiahnuté v Coopersmithovom dotazníku sebaocenenia ( $r = 0,543$ ). Skóre dosiahnuté v Rosenbergovom dotazníku záporne koreluje ( $r = -0,240$ ) s priemerom známok, na hladine signifikantnosti  $p < 0,05$ . Teda čím mali adolescenti nižšiu úroveň sebahodnotenia, tým vyšší (teda horší) mali priemer známok a vice versa.



Prvorodení a jedináčikovia (N=66) dosiahli signifikantne lepší školský prospech (M=1,8864) oproti ostatným (37 adolescentom z iných pozícií narodenia; M=2,2162). V Levenovom teste bola dosiahnutá signifikancia  $p > 0,05$ , teda dáta nevyvracajú predpoklad homogenity rozptylov. Hodnota Studentovho t-testu je rovná -2,270. Dosiahnutá signifikancia  $p < 0,05$  (tab. 1). Môžeme teda skonštatovať, že prvorodení a jedináčikovia sa štatisticky významne líšia v priemere známok v porovnaní s deťmi z ostatných pozícií poradia narodenia, v prospech prvorodených a jedináčikov.

Tab. 1 Levenov test rovnosti rozptylov a t- test rovnosti priemerov v školskom prospechu

	Leveneov test rovnosti rozptylov		t - test rovnosti priemerov						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-stranná)	Rozdiel medzi priemerami	Štandardná chyba diferencie	95% Interval spoľahlivosti pre diferenciu	
								Dolná	Horná
Za predpokladu rovnosti rozptylov	1,022	,315	-2,270	101	,025	-,32985	,14528	-,61806	-,04165
Priemer známok Rovnosť rozptylov sa nepredpokladá			-2,179	66,047	,033	-,32985	,15140	-,63213	-,02758

Kým priemerná hodnota prvorodených a jedináčikov (N = 61) v položke rodinné self dosiahla M=5,2131 u participantov z ostatných poradí narodenia (N = 33) dosiahla M=4,7576. V Levenovom teste sa ukázala signifikancia  $p = 0,001$ , teda dáta vyvracajú predpoklad rovnosti rozptylov. Hodnota Studentovho t-testu je rovná 1,013. Dosiahnutá významnosť  $p > 0,05$ . Môžeme teda skonštatovať, že prvorodení a jedináčikovia sa štatisticky významne nelíšia v položke rodinné self v porovnaní s deťmi z ostatných poradí narodenia.

Druhorodení a prostrední (N = 29, M = 6,9310) dosahujú o niečo vyššiu priemernú hodnotu v položke rovesnícke self ako deti z ostatných poradí narodenia (N = 65; M = 6,3077). V Levenovom teste bola dosiahnutá signifikancia  $p < 0,01$ ; dáta vyvracajú predpoklad homogenity rozptylov. Hodnota Studentovho t-testu je rovná 2,013 pričom dosiahnutá signifikancia je  $p < 0,05$ . (tab. 2). Môžeme teda konštatovať, že druhorodení a prostrední dosahujú štatisticky významne vyššie hodnoty v položke rovesnícke self než respondenti z ostatných poradí narodenia.

Tab. 2 Leveneov test rovnosti rozptylov a t- test rovnosti priemerov v rovesníckom self

	Leveneov test rovnosti rozptylov		t - test rovnosti priemerov							
	F	Sig.	t	df	Sig.(2-stranná)	Rozdiel medzi priermi	Štandardná chyba diferencie	95% Interval spoľahlivosti pre diferenciu		
								dolná	Horná	
Rovesnícke self	Za predpokladu rovnosti rozptylov	7,352	,008	1,849	92	,068	,62334	,33715	-,04627	1,29295
	Rovnosť rozptylov sa nepredpokladá			2,013	66,516	,048	,62334	,30962	,00525	1,24144

### Diskusia

Pri overovaní prvej výskumnej hypotézy sme predpokladali, že vyššia úroveň sebahodnotenia bude súvisieť s lepšími školskými výsledkami. Na základe našich výsledkov sa ukázalo, že existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou sebahodnotenia meranou Rosenbergovým dotazníkom sebahodnotenia a známami. Teda čím mali respondenti nižšiu úroveň sebahodnotenia tým mali horší priemer známok.

Druhú hypotézu, že prvorodení a jedináčikovia budú dosahovať lepšie študijné výsledky, ako študenti z ostatných poradí narodenia, sme stanovili na základe vlastností, ktoré sú s prvorodenými a jedináčikmi spájané a tiež na základe výsledkov doterajších výskumov. Za typické črty prvorodených považuje Leman (2008) perfekcionizmus, cieľavedomosť, spoľahlivosť, svedomitosť, vážnosť, trpezlivosť, schopnosť sústrediť sa, systematickosť a snahu presadiť sa a sebadôvera. Pre jedináčika platia podľa autora tie isté charakteristiky čo na prvorodeného, avšak ešte v extrémnejšej podobe. Všetky tieto spomínané črty predurčujú úspech prvorodených a jedináčikov v škole. Výsledky výskumov zaoberajúcich sa touto problematikou (napr. Travis, Kohli, 1995; Fergusson, Horwood, Boden, 2006) potvrdzujú, že prvorodení a jedináčikovia dosahujú najlepšie akademické úspechy. Taktiež výsledky nami realizovaného výskumu potvrdili tento predpoklad.

Tretiu hypotézu, že prvorodení a jedináčikovia budú dosahovať vyššie skóre v rodinnom self oproti ostatným poradiam narodenia, sme stanovili na základe predpokladu, že prvorodení a jedináčikovia majú tendenciu byť konzervatívnejší a identifikácia s rodičmi ich vedie k osvojeniu si rodinných hodnôt a tradícií (Dacey, Lennon, 2000). Na prvorodených sú tiež kladené vyššie nároky, a to nielen čo sa týka práce pre rodinu, ale taktiež v starostlivosti o mladších súrodencov (Novák, 2007). Prvorodení a jedináčikovia v našom výskume síce dosahovali vyšší priemer v položke rodinné self v porovnaní s ostatnými poradiami narodenia, avšak výsledky t -testu nám nepotvrdili platnosť tejto hypotézy.

Pri stanovovaní štvrtej hypotézy sme vychádzali prevažne z charakteristík, ktoré sú spájané s druhorodenými a prostrednými. Druhorodení sú nekonformnejší, samostatnejší, nezávislí od rodičov a zvyknú sa orientovať skôr na vzťahy mimo rodiny, najčastejšie na partiu rovesníkov (Sulloway, 1999). Predpokladali sme, že prostrední sa budú v rodine cítiť utláčaní zo strany prvorodeného a najmladšieho súrodenca a preto budú hľadať pochopenie u svojich rovesníkov. Eckstein (2000) vo svojej meta - analýze tiež uvádza, že prostrední sú nezávislí od rodiny a orientovaní skôr na skupinu rovesníkov. Výsledky potvrdili náš predpoklad, že druhorodení a prostrední dosahujú štatisticky významne vyššie hodnoty v položke rovesnícke self než respondenti z ostatných poradí narodenia. Považujeme však za potrebné zdôrazniť, že tieto rozdiely nám vyšli na hranici štatistickej signifikantnosti.

## Záver

Výsledky nášho výskumu potvrdili vzťah poradia narodenia v súrodeneckej konštelácii so školskou úspešnosťou a sebahodnotením u adolescentov tretích ročníkov stredných škôl. Prvorodení a jedináčkovia skutočne dosahovali lepšie priemery známok, z čoho môžeme vydedukovať ich lepšiu školskú úspešnosť. Druhorodení a prostrední, ktorí ako sme predpokladali, budú vo väčšej miere inklinovať k skupine rovesníkov, dosahovali štatisticky významne vyšší priemer v položke rovesnícke self. Školský psychológ a učiteľ zohľadnením týchto súvislostí môže viac ako doteraz voliť a vytvárať vhodné stratégie na podporu sebahodnotenia a školskej úspešnosti žiakov už od začiatkov školskej dochádzky.

## Literatúra

- BAUMEISTER, R. F., CAMPBELL, J. D. et al. 2003. Does high self – esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. In *Psychological Science in the Public Interest*. [online]. 2003, roč. 4, č. 1, pp. 1-44 [cit. 2012-03-31]. DOI : 10.1111/1529-1006.01431. Dostupné z <<http://people.uncw.edu/kozloffm/selfesteembaumeister.pdf>>
- DACEY, J.S., LENNON, K.H. 2000. *Kreativita*. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-7169-903-9.
- ECKSTEIN, D. 2000. Empirical Studies Indicating Significant Birth-Order Related Personality Differences. In *Journal of Individual Psychology*, vol.56, 4, Winter 2000, pp. 481- 494.
- FERGUSON, D., HORWOOD, J., BODEN, J. 2006. Birth order and educational achievement in adolescence and young adulthood. In *Australian Journal of Education* [online]. ISSN 00049441. 2006, Vol. 50, Issue 2, pp. 122-139 [cit. 2012-02-13]. Dostupné na: EBSCO Host, Academic Search Complete, AN 22150584.
- LEMAN, K. 2008. *Sourozenecké konstelace*. Vydání čtvrté. Praha : Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-507-3.
- MARSH, H., W. 1993. Self-Esteem Stability and Responses to the Stability of Self Scale. In *Journal of Research in Personality*. ISSN 0092-6566, 1993, Vol. 27, Issue. 3, pp. 253-269.
- MEDVEĐOVÁ, Ľ. 2010. Relationships of family dimensions with self-esteem in early adolescence. In *Studia psychologica*. ISSN0039-3320, 2000, roč. 42, č.3, s. 249-254.
- MOHAMMAD, A. 2010. Relationship Between Self-esteem and Academic Achievement Amongst Pre-University Students. In *Journal of Applied Sciences* [online]. 2010, vol. 20, Issue 10, pp. 2474-2477 [cit. 2012-03-14]. ISSN 1812-5654. DOI: 10.3923/jas.2010.2474.2477. Dostupné z: <<http://scialert.net/abstract/?doi=jas.2010.2474.24>>
- NICOLL, W .G. 2004. *Konzultačné stratégie: s deťmi a adolescentmi v psychoterapii*. Materiál pre I. výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 2004. 22 s. Interný materiál.
- NOVÁK, T. 2007. *Sourozenecké vzťahy*. Praha : Grada Publishing, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-2075-3.
- SULLOWAY, F. J. 1999. Birth Order. In: RUNCO, M. A., PRITZKER, S.R. (Eds.): *Encyclopedia of Creativity* (vol.1, 189-202). New York: Academic Press.
- SZOBIOVÁ, E. 2007. Osobnosť a tvorivosť v adlerovskej psychológii. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2007, roč. 42, č. 1-2, s. 5-25.
- TRAVIS, R., KOHLI, V. 1995. The birth order factor : Ordinal position, social strata, and educational achievement. In *The Journal of Social Psychology* [online]. ISSN 00224545. 1995, Vol. 135, Issue 4, p. 499 [cit. 2012-02-13]. Dostupné na: EBSCO Host, Academic Search Complete, AN 02576042.

## Kontaktná adresa:

Doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD.  
Fakulta psychológie  
Paneurópska vysoká škola v Bratislave  
Tematínska 20  
Bratislava

[eva.szobiova@paneurouni.com](mailto:eva.szobiova@paneurouni.com)

# SLOVENSKÁ VERZIA GRASHOVEJ ŠKÁLY VYUČOVACIEHO ŠTÝLU UČITEĽA

Emil Komárik, Dana Malá  
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštatína Filozofa v Nitre

## Abstrakt

Porovnanie slovenskej a anglickej verzie Grashovho dotazníka vyučovacieho štýlu z hľadiska využiteľnosti v diagnostike a výskume

## Kľúčové slová

Vyučovací štýl, učiteľ, dotazník, faktory štýlu vyučovania

S podporou grantu KEGA **049UKF-4/2012 Zenit- vzdelávací program na podporu charakteru**

Koncept štýlu, je úsilie o vedecké uchopenie skutočnosti, že keď dvaja robia to isté, nie je to to isté. Aj keď jedným z poslání odborových didaktík je štandardizovať postupy učiteľov pri vyučovaní príslušných predmetov, v skutočnosti sa vyučovacie postupy odlišujú tak podľa teoretických odporúčaní jednotlivých didaktických škôl, ako aj podľa osobných preferencií konkrétneho učiteľa.. Podrobný prehľad problematiky vyučovacích štýlov Možno nájsť v prácach R. KOHOUTEKA (2009, 2010), alebo v publikácii FERNSTERMACHERA A SOLTISA (2008)

V roku 1996 a potom 2002 vydal Antony GRASHA publikáciu v ktorej prezentoval koncepciu piatich dimenzií vyučovacieho štýlu, spolu s dotazníkom, ktorý umožňuje posudzovať do akej miery učiteľ uplatňuje vo svojej pedagogickej praxi každý z nich. Neskôr bol dotazník i s vyhodnocovacím postupom zverejnený na internete a je teda v anglickej verzii verejne prístupný na adrese <http://longleaf.net/teachingstyle.html>, pod názvom „Grasha Riechman teaching style survey“

Náš záujem o problematiku vyučovacieho štýlu vyrastal z potreby poznať dôležité osobnostné predpoklady učiteľov, ktorí budú zapojení do pedagogického experimentu projektu Zenit, medzi ktorými sme vyučovací štýl považovali za jeden z rozhodujúcich. Keďže rešerš problematiky ukázal, že nie je dostupný zodpovedajúci výskumný a diagnostický nástroj v slovenčine, a Grashov dotazník bol dostupný, preložili sme internetovú verziu a predložili ju 109 učiteľom a učiteľkám z okolia Nitry za účelom overenia, do akej miery by bolo možné dotazník využiť v ich podmienkach. .

Grasha identifikoval 5 typov vyučovacích štýlov učiteľov, ktoré odvodil od uplatňovaných metód vo vyučovaní, typu interakcie medzi učiteľom a žiakom a interakcie žiakov navzájom. Dotazník pozostáva zo 40 výrokov zoskupených do piatich škál. Škály autor charakterizuje nasledujúcim spôsobom:

**„Expert“ (prenášač-transmitter informácií)** Má vedomosti, zručnosti a odbornosť, ktorú žiaci potrebujú. Usiluje sa udržať si status experta medzi žiakmi predvádzaním detailných vedomostí a vyzývaním žiakov zvyšovať si svoje schopnosti a kompetencie. Je zaujatý sprostredkovaním informácií a tým sa poistuje, že žiaci budú dobre pripravení.

**Formálna autorita** (určuje kritériá a definuje akceptovateľné spôsoby práce). Je to štýl prístupu k žiakom, keď sa učiteľ cíti zodpovedný za poskytovanie a kontrolu obsahu, ktorý má žiak prijať a osvojiť si. Učiteľ vystupujúci ako formálna autorita sa nezaujíma o vytváranie vlastného vzťahu k žiakom, ale je preňho dôležité, či si žiaci budujú vzťahy k sebe navzájom.

**Osobný model** (vyučuje prostredníctvom ilustrácií a priameho príkladu). Je to štýl podľa ktorého učiteľ demonštruje a modeluje to, čo očakáva od žiakov (zručnosti a znalosti) a potom vystupuje ako tréner alebo sprievodca pri pomoci žiakom aplikovať vedomostí. Tento štýl povzbudzuje participáciu žiakov a využíva variabilné učebné postupy

**Facilitátor** (vedie a usmerňuje žiakov otázkami, objavovaním možností, navrhuje alternatívy). Učiteľ pracujúci týmto štýlom facilituje činnosť žiakov. Zodpovednosť za prebratie iniciatívy na dosiahnutie výsledkov v rozmanitých úlohách je na žiakoch. Žiaci, ktorí sú samostatní, aktívni, kolaborujúci v tomto

prostredí, prosperujú. Učiteľ typicky navrhuje skupinové aktivity, ktoré vyžadujú aktívne učenie, spoluprácu navzájom medzi žiakmi a riešenie problémov.

**Delegátor** (rozvíja schopnosť žiakov fungovať samostatne autonómne). Učiteľ pracujúci týmto štýlom prideliuje a ukladá väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov alebo na skupiny žiakov. Tento typ učiteľa často vyžaduje od žiakov aby navrhovali a implementovali komplexné učebné projekty a vystupuje výhradne v role poradcu. Od žiakov často žiada, aby pracovali samostatne alebo v skupinách a musia byť schopní v skupine efektívne pracovať a zvládať rozmanité interpersonálne roly.(GRASHA A. F, 2002, s 155.)

Položky dotazníka sú usporiadané omnibusovým spôsobom. Každému štýlu je priradených osem položiek, ktoré sa postupne opakujú. Skóre dotazníka je priemerná škálová hodnota každej skupiny otázok.

Autor predpokladá, že učiteľ v konkrétnej práci využíva postupy rôznych štýlov a tak skóre skôr naznačuje, ku ktorému štýlu vyučovania má väčší či menší sklon. Tabuľka 1 predstavuje zoznam indikátorov jednotlivých vyučovacích štýlov.

Tabuľka 1. **Škály dotazníka vyučovacích štýlov**

*Škála EXPERT*

číslo položky	Výroky
1	Fakty, pojmy a princípy sú najdôležitejšia vec, ktorú si majú žiaci osvojiť.
6	Podeliť sa so žiakmi o moje znalosti a odbornosť je pre mňa veľmi dôležité
11	To, čo musím povedať ohľadom preberanej témy, je pre študentov dôležité na získanie širšieho pohľadu na problematiku v danej oblasti.
16	Chcem, aby študenti po ukončení predmetu, boli dobre pripravení na ďalšiu prácu v tejto oblasti.
21	Výklad učiva je významnou súčasťou každej mojej vyučovacej hodiny
26	Moju odbornosť väčšinou využívam na vyriešenie rozdielnych názorov, týkajúcich sa obsahových otázok.
31	Žiaci ma môžu opísať ako „zdroj vedomostí“ , ktorý poskytuje fakty, princípy a koncepty, ktoré oni potrebujú.
36	V rámci predmetu nemám dostatok času využiť všetky materiály, ktoré mám k dispozícii.

*Škála FORMÁLNA AUTORITA*

číslo položky	Výroky
2	Na žiakov v tejto triede mám vysoké nároky.
7	Dávam žiakom negatívnu spätnú väzbu v prípade, že je ich výkon neuspokojivý.
12	Žiaci by opísali moje štandardy a požiadavky ako prísne a tvrdé
17	Mojou zodpovednosťou je zadefinovať čo sa študenti musia učiť a ako by sa to mali učiť
22	Poskytujem veľmi jasné inštrukcie o tom, ako chcem splniť úlohy v danom predmete.
27	Moje vyučovanie má veľmi špecifické zámery a ciele, ktoré chcem dosiahnuť
32	Moje požiadavky na študentov, čo sa od nich v rámci tejto triedy vyžaduje, sú presne zadefinované v sylabách.
37	Moje štandardy a očakávania pomáhajú žiakom rozvíjať disciplínu, ktorú potrebujú pri učení.

*Škála OSOBNÝ VZOR (MODEL)*

číslo položky	Výroky
3	To, čo poviem a urobím vytvára pre študentov vhodné spôsoby premýšľať o otázkach v zmysle obsahu.
8	Aktivity v tejto triede povzbudzujú študentov k vytváraniu si vlastných myšlienok o otázkach, týkajúce sa obsahu.
13	Väčšinou ukážem študentom čo a ako robiť, aby zvládli obsahovú stránku predmetu
18	Často používam príklady z mojich osobných skúseností na ilustráciu učiva.
23	Často ukazujem študentom ako môžu využiť rôzne princípy a koncepcie.
28	Žiaci často dostávajú slovné a/alebo písomné komentáre k ich výkonu
33	V konečnom dôsledku sa mnoho študentov stotožní s mojimi predstavami o obsahu predmetu.
38	Žiaci ma môžu opísať ako „trénera“, ktorý s nimi úzko spolupracuje, aby korigoval ich chyby v spôsobe myslenia a správania.

*Škála FACILITÁTOR*

číslo položky	Výroky
4	Moje učebné ciele a metódy zastrešujú rôzne učebné štýly žiakov
9	Venujem čas rozhovorom so žiakmi o tom, ako vylepšiť ich prácu na individuálnych aj skupinových projektoch.
14	Diskusia v malých skupinách pomáha študentom rozvíjať ich kritické myslenie
19	Pomáham žiakom v ich projektoch, prácach, tým, že im kladiem otázky, skúmam možnosti a navrhujem alternatívne spôsoby riešenia.
24	Aktivity na vyučovaní povzbudzujú žiakov k prevzatiu iniciatívy a zodpovednosti za ich učenie.
29	Od študentov sa snažím získať radu čo a ako sa má v predmete učiť.
34	Žiaci si môžu vybrať aktivity, pomocou ktorých splnia požiadavky predmetu
39	Poskytujem študentom osobnú oporu a povzbudzujem ich, aby sa im darilo v rámci predmetu.

*Škála DELEGÁTOR*

číslo položky	Výroky
5	Študenti poväčšine pracujú na projektoch samostatne, s minimálnym vedením z mojej strany.
10	Aktivity použité v tejto triede podnecujú žiakov vo vytváraní vlastných myšlienok o preberaných otázkach.
15	Žiaci navrhujú jednu z viacerých vlastných učebných skúseností
20	Je nesmierne dôležité, aby si žiaci rozvinuli schopnosť myslieť a pracovať nezávisle.
25	Žiaci preberajú zodpovednosť za vyučovanie na vyučovacej hodine
30	Žiaci si sami určujú tempo práce pri riešení individuálnych a/alebo skupinových úloh
35	Môj prístup k vyučovaniu je podobný manažérovi pracovnej skupiny, ktorý zadeľuje úlohy a má zodpovednosť za podriadených.
40	Vždy keď žiaci potrebujú pomoc, som im k dispozícii.

Výsledky publikované v Grashovej štúdií ukázali, že dotazník je citlivý na rôzne charakteristiky učiteľského povolania ako vek, doba praxe vyučovaný predmet a pod. v Prezentovanej štúdií sme sa sústredili na otázku, či je dotazník citlivý i na charakteristiky správania sa učiteľov v našich podmienkach a či by ho bolo možné použiť ako výskumný nástroj a hlavne ako pomôcku na sebareflexiu učiteľa.

## Problém

V štúdii sme riešili tri problémy:

- 1) Porovnanie výsledkov amerických a slovenských učiteľov s cieľom zisťovania, či sa dotazník môže v našich podmienkach využiť.
- 2) Preskúmať, aké sú reálne vyučovacie štýly, ktoré slovenskí učitelia využívajú
- 3) Preskúmať či je možné nájsť v skúmanom súbore zoskupenia osôb využívajúcich podobný vyučovaci štýl.

## Výsledky

Porovnanie výsledkov amerických a slovenských učiteľov poskytuje tabuľka 2. Jednotlivé riadky reprezentujú celý súbor a výbery učiteľov spoločenských vied, prírodných vied a jazykov.

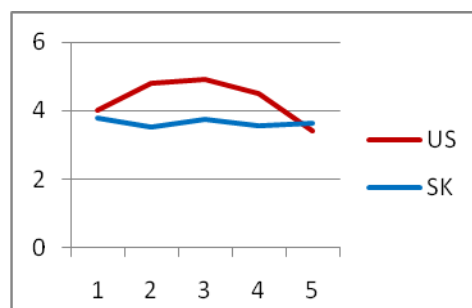
Tabuľka 2 **Výsledky slovenských a amerických učiteľov**

		expert	Formálna autorita	model	facilitátor	delegátor
Všetci	SK	3,80	3,51	3,77	3,57	3,65
	US	4,0	4,8	4,9	4,5	3,4
Spoločenské vedy	SK	3,66	3,43	3,95	3,68	3,69
	US	3,92	5,14	5,73	5,27	3,99
Prírodné vedy	SK	3,89	3,60	3,78	3,59	3,63
	US	4,47	5,02	5,18	4,60	3,53
Jazyky	SK	3,68	3,36	3,73	3,46	3,61
	US	4,22	5,43	5,29	5,01	3,32

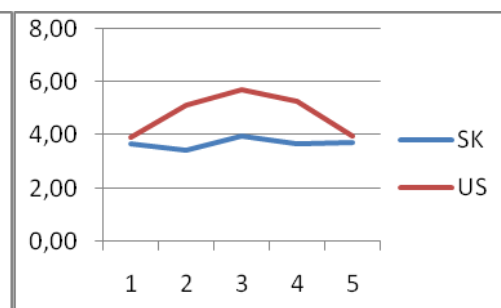
Grafické zobrazenie výsledkov predstavujú grafy na obrázku 1

Obrázok 1 **Porovnanie výsledkov slovenských a amerických učiteľov**

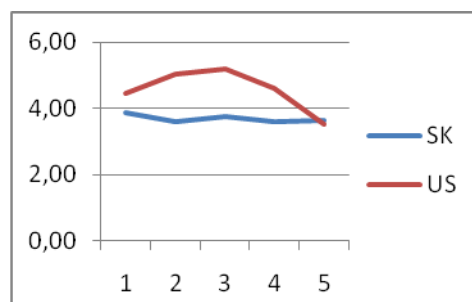
Všetci



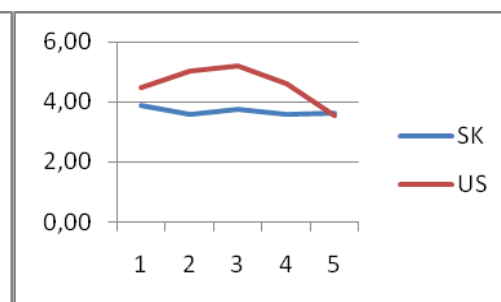
Spoločenské vedy



Prírodné vedy



Jazyky



Porovnanie výsledkov slovenských učiteľov s americkými ukazuje, že slovenskí učitelia skórujú nižšie na každej škále. Dôvodom môže byť aj to, že v písomnej forme dotazníka sa respondenti obávali prejaviť extrémnejšie polohy svojho štýlu vyučovania. Bez ohľadu na aprobáciu sa obe skupiny odlišujú tým, že kým americkí učitelia výrazne preferujú prístup založený na formálnej autorite a na snahe byť vzorom správania žiakov, slovenskí učitelia nepreferujú žiadny zo štýlov. Túto skutočnosť vidieť pri grafickom zobrazení a opakuje sa vo všetkých výberoch i v celom súbore

Druhá otázka ktorú sme si položili bola, aký vyučovací štýl slovenskí učitelia uplatňujú reálne vo svojom prístupe k žiakom. Odpoveď na túto otázku sme hľadali faktorovou analýzou odpovedí slovenských učiteľov. Výsledky v tabuľke 3 ukazujú, že vyučovacie štýly slovenských učiteľov možno zoskupiť do piatich faktorovo definovaných skupín.

Tabuľka 3 **Položky prvého faktora vyučovacieho štýlu slovenských učiteľov**

Položka	Prvý faktor	Sýtenie faktorov					škála
		1	2	3	4	5	
40	Vždy keď žiaci potrebujú pomoc, som im k dispozícii.	0,853	0,081	-0,005	0,027	-0,124	d
16	Chcem, aby študenti po ukončení predmetu, boli dobre pripravení na ďalšiu prácu v tejto oblasti.	0,746	0,256	-0,123	0,110	-0,262	e
20	Je nesmierne dôležité, aby si žiaci rozvinuli schopnosť myslieť a pracovať nezávisle.	0,713	0,081	-0,050	0,124	-0,233	d
39	Poskytujem študentom osobnú oporu a povzbudzujem ich, aby sa im darilo v rámci predmetu.	0,694	0,099	-0,017	0,064	0,068	f
19	Pomáham žiakom v ich projektoch, prácach, tým, že im kladiem otázky, skúmam možnosti a navrhujem alternatívne spôsoby riešenia.	0,646	0,112	0,209	0,127	-0,141	f
18	Často používam príklady z mojich osobných skúseností na ilustráciu učiva.	0,637	0,138	0,005	-0,124	0,026	m
24	Aktivity na vyučovaní povzbudzujú žiakov k prevzatíu iniciatívy a zodpovednosti za ich učenie.	0,595	0,061	0,098	-0,004	0,063	f
38	Žiaci ma môžu opísať ako „trénera“, ktorý s nimi úzko spolupracuje, aby korigoval ich chyby v spôsobe myslenia a správania.	0,544	0,200	0,026	-0,048	0,350	m
14	Diskusie v malých skupinách pomáha študentom rozvíjať ich kritické myslenie	0,523	-0,176	0,306	0,024	-0,037	f
37	Moje štandardy a očakávania pomáhajú žiakom rozvíjať disciplínu, ktorú potrebujú pri učení.	0,504	0,391	0,239	0,068	0,098	a
27	Moje vyučovanie má veľmi špecifické zámery a ciele, ktoré chcem dosiahnuť	0,494	-0,117	-0,108	0,400	0,229	a
28	Žiaci často dostávajú slovné a/alebo písomné komentáre k ich výkonu	0,411	0,356	-0,055	0,279	-0,036	m
15	Žiaci navrhujú jednu z viacerých vlastných učebných skúseností	0,400	0,001	0,254	0,221	0,196	d
26	Moju odbornosť väčšinou využívam na vyriešenie rozdielných názorov, týkajúcich sa obsahových otázok.	0,347	0,150	0,030	0,335	0,115	e
7	Dávam žiakom negatívnu spätnú väzbu v prípade, že je ich výkon neuspokojivý.	0,304	0,196	-0,183	0,152	0,098	a
2	Na žiakov v tejto triede mám vysoké nároky.	0,281	0,036	0,075	-0,085	0,035	a
17	Mojou zodpovednosťou je zdefinovať čo sa študenti musia učiť a ako by sa to mali učiť	0,417	0,438	0,087	0,218	-0,131	e



Prvý faktor reprezentuje prevahu prístupu založeného na pozícii učiteľa ako experta a podnecovateľ či facilitátora úsilia žiakov. Tieto dva štýly sú reprezentované skoro polovicou položiek. Ostatné štýly sú zastúpené rovnomerne v menšej miere.

Tabuľka 4 **Položky druhého faktora vyučovacieho štýlu slovenských učiteľov**

Položka	Druhý faktor	Sýtenie faktorov					škála
		1	2	3	4	5	
22	Poskytujem veľmi jasné inštrukcie o tom, ako chcem splniť úlohy v danom predmete.	0,275	0,656	-0,020	0,165	-0,156	a
11	To, čo musím povedať ohľadom preberanej témy, je pre študentov dôležité na získanie širšieho pohľadu na problematiku v danej oblasti.	0,083	0,486	0,057	-0,077	0,005	e
13	Väčšinou ukážem študentom čo a ako robiť, aby zvládli obsahovú stránku predmetu	0,110	0,462	0,106	0,041	-0,013	m
17	Mojou zodpovednosťou je zadefinovať čo sa študenti musia učiť a ako by sa to mali učiť	0,417	0,438	0,087	0,218	-0,131	a
1	Fakty, pojmy a princípy sú najdôležitejšia vec, ktorú si majú žiaci osvojiť.	0,235	0,337	-0,044	-0,084	0,259	e
37	Moje štandardy a očakávania pomáhajú žiakom rozvíjať disciplínu, ktorú potrebujú pri učení.	0,504	0,391	0,239	0,068	0,098	a
28	Žiaci často dostávajú slovné a/alebo písomné komentáre k ich výkonu	0,411	0,356	-0,055	0,279	-0,036	m
23	Často ukazujem študentom ako môžu využiť rôzne princípy a koncepcie.	0,186	0,359	0,546	0,022	0,039	m

Druhý faktor reprezentujú z troch štvrtín položky reprezentujúce prístup založený na formálnej autorite a úsilí byť vzorom a modelom správania pre žiakov.

Tabuľka 5 **Položky tretieho faktora vyučovacieho štýlu slovenských učiteľov**

Položka	Tretí faktor	Sýtenie faktorov					škála
		1	2	3	4	5	
10	Aktivity použité v tejto triede podnecujú žiakov vo vytváraní vlastných myšlienok o preberaných otázkach.	0,012	-0,037	0,626	0,190	-0,107	d
9	Venujem čas rozhovorom so žiakmi o tom, ako vylepšiť ich prácu na individuálnych aj skupinových projektoch.	-0,094	0,060	0,594	0,058	0,204	f
23	Často ukazujem študentom ako môžu využiť rôzne princípy a koncepcie.	0,186	0,359	0,546	0,022	0,039	m
8	Aktivity v tejto triede povzbudzujú študentov k vytváraniu si vlastných myšlienok o otázkach, týkajúce sa obsahu.	0,282	-0,250	0,446	0,121	-0,191	f
3	To, čo poviem a urobím vytvára pre študentov vhodné spôsoby premýšľať o otázkach v zmysle obsahu.	0,030	0,122	0,374	-0,111	0,277	m
25	Žiaci preberajú zodpovednosť za vyučovanie na vyučovacej hodine	0,126	0,142	0,307	0,178	0,231	m
14	Diskusie v malých skupinách pomáha študentom rozvíjať ich kritické myslenie	0,523	-0,176	0,306	0,024	-0,037	d

Tretí faktor sa predstavuje prístup k žiakovi založený na snahe vystupovať ako model správania facilitujúci konanie žiakov a delegovanie zodpovednosti bez snahy o javiť sa ako expert alebo opierať sa o formálnu autoritu.

Tabuľka 6 **Položky štvrtého faktora vyučovacieho štýlu slovenských učiteľov**

Položka	Štvrtý faktor	Sýtenie faktorov					škála
		1	2	3	4	5	
34	Žiaci si môžu vybrať aktivity, pomocou ktorých splnia požiadavky predmetu	0,066	-0,052	0,017	0,642	0,000	f
35	Môj prístup k vyučovaniu je podobný manažérovi pracovnej skupiny, ktorý zadefinuje úlohy a má zodpovednosť za podriadených.	-0,073	-0,023	0,097	0,502	0,428	d
33	V konečnom dôsledku sa mnoho študentov stotožní s mojimi predstavami o obsahu predmetu.	-0,204	0,308	0,215	0,426	0,299	m
6	Podeliť sa so žiakmi o moje znalosti a odbornosť je pre mňa veľmi dôležité	-0,092	0,046	0,092	0,356	-0,223	e
5	Študenti poväčšine pracujú na projektoch samostatne, s minimálnym vedením z mojej strany.	-0,325	0,051	0,293	0,353	0,105	d
4	Moje učebné ciele a metódy zastrešujú rôzne učebné štýly žiakov	-0,004	-0,095	0,263	0,335	-0,113	f
36	V rámci predmetu nemám dostatok času využiť všetky materiály, ktoré mám k dispozícii.	0,208	0,126	0,001	0,296	0,033	e
30	Žiaci si sami určujú tempo práce pri riešení individuálnych a/alebo skupinových úloh	0,138	0,078	0,256	0,274	0,113	d

Štvrtý faktor predstavuje prevahu snahu delegovať právomoc a zodpovednosť na žiakov facilitovať a podporovať ich činnosť a vystupovať ako expert pri riešení nejasností.

Tabuľka 7 **Položky piateho faktora vyučovacieho štýlu slovenských učiteľov**

Položka	Piaty faktor	Sýtenie faktorov					škála
		1	2	3	4	5	
29	Od študentov sa snažím získať radu čo a ako sa má v predmete učiť.	-0,017	0,019	0,033	-0,001	0,611	f
32	Moje požiadavky na študentov, čo sa od nich v rámci tejto triedy vyžaduje, sú presne zadané v sylabách.	-0,046	-0,264	0,173	0,091	0,490	a
35	Môj prístup k vyučovaniu je podobný manažérovi pracovnej skupiny, ktorý zadefinuje úlohy a má zodpovednosť za podriadených.	-0,073	-0,023	0,097	0,502	0,428	d
33	V konečnom dôsledku sa mnoho študentov stotožní s mojimi predstavami o obsahu predmetu.	-0,204	0,308	0,215	0,426	0,299	m
1	Fakty, pojmy a princípy sú najdôležitejšia vec, ktorú si majú žiaci osvojiť.	0,235	0,337	-0,044	-0,084	0,259	e
38	Žiaci ma môžu opísať ako „trénera“, ktorý s nimi úzko spolupracuje, aby korigoval ich chyby v spôsobe myslenia a správania.	0,544	0,200	0,026	-0,048	0,350	m

Piaty faktor najviac zdôrazňuje pozíciu učiteľa ako modelu a vzoru správania. Ostatné štýlotvorné prvky sú v tomto faktore rozložené rovnomerne v menšej miere.

Tabuľka 8 **Položky vyučovacieho štýlu slovenských učiteľov, ktoré ostali mimo štruktúry**

Položka	Mimo faktorovej štruktúry	Sýtenie faktorov					škála
		1	2	3	4	5	
31	Žiaci ma môžu opísať ako „zdroj vedomostí“, ktorý poskytuje fakty, princípy a koncepty, ktoré oni potrebujú.	0,065	-0,257	0,145	-0,071	-0,205	e
12	Žiaci by opísali moje štandardy a požiadavky ako prísne a tvrdé	0,098	0,200	0,147	0,186	-0,013	a
21	Výklad učiva je významnou súčasťou každej mojej vyučovacej hodiny	0,130	-0,156	-0,015	0,125	0,007	e

Tri položky reprezentujúce prístup experta a formálnej autority ostali úplne mimo faktorovej štruktúry.

Tretia otázka, ktorú sme v štúdiu riešili bola, či možno dotazník použiť ako výskumný nástroj. Konkrétne, či možno nájsť vo výskumnom súbere jednotlivcov, ktorí majú rovnaký alebo podobný prístup k študentom. Súbor sme podrobili faktorovej Q-analýze a zistili sme, že zúčastnení učitelia tvoria 23 skupín s podobným štýlom vyučovania. Takto vytvorené skupiny bude možné porovnávať s sociologickými a profesnými charakteristikami a sledovať podrobnejšie ako sa jednotlivý štýl vyučovania odráža v pedagogickej praxi a úspešnosti vyučovania.

### Záver

Prezentované výsledky považujeme za predbežné, ale vyplýva z nich, že dotazník možno bez ďalších sledovaní používať ako pomôcku pri sebareflexii učiteľa, tým že sa ukáže aké postupy pri vyučovaní a vedení žiakov preferuje a ktoré zanedbáva. Tým sa môže stať dobrou pomôckou pri poradenskej práci školského psychológa.

Zároveň sa ukázalo, že dotazník môže byť vhodným nástrojom na ďalšie pokračovanie výskumu v oblasti účinnosti vzdelávacích postupov a aj ako diagnostický prostriedok pri preteste učiteľov zaradovaných do pedagogických experimentov.

### Literatúra

- FENSTERMACHER, G., D., SOLTIS, J., F.: *Vyučovací styly učiteľů*. Praha, Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7
- GAVORA P., MAREŠ, J., DEN BROK, D.: Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55, 2003, č.2, s. 126-145.
- GRASHA A. F.: *Teaching with style*, San Bernardino, Alliance Publishers 2002, 372 s.
- KOHOUTEK, R.: *Vyučovací a učební styly i strategie*. 11. března 2010  
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>
- KOHOUTEK, R.: *Vyučovací styl učitele z hlediska psychologie*. 4. listopadu 2009  
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vyucovaci-styl-ucitele-z-hlediska-psychologie>
- VIRČÍKOVÁ, M.: *Učitel a jeho štýly vo vyučovacom procese*. 2011  
<http://konferenciapresov2011.weebly.com/13/post/2011/06/virkov-mria-uite-a-jeho-tly-vo-vyuovacom-procese.html>

### Kontaktná adresa:

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.  
 UKF V Nitre Pedagogická fakulta  
 Dražovská cesta 4  
 949 74 Nitra

PaedDr. Dana Malá  
 UKF V Nitre Pedagogická fakulta  
 Dražovská cesta 4  
 949 74 Nitra

E mail: emil.komarik at gmail.com

dmala at ukf.sk

## Príloha:

### Hodnotenie vyučovacieho štýlu

Autori: Grasha- Reichman

Preklad: Emil Komárik a seminárna skupina študentov PF UKF.

Toto je dotazník zisťujúci ktorý vyučovací štýl uprednostňujete. Odpovedzte na každú položku v dotazníku podľa toho ako vyučujete. Ak vyučujete niektoré predmety inakšie ako ostatné odpovedajte vždy s ohľadom na konkrétny predmet. Vyplňte ďalší dotazník o predmete, ktorý vyučujete iným spôsobom. Pokúste sa odpovedať úprimne a tak objektívne ako to len dokážete. Odolajte pokušeniu odpovedať podľa toho, ako sa vám zdá, že by ste mali myslieť alebo sa správať, alebo podľa toho, čo si myslíte že sa od vás očakáva alebo že je to to čo je správne.

Pri odpovediach používajte túto škálu hodnotenie

- 1= veľmi nesúhlasím**
- 2= mierne nesúhlasím**
- 3= neviem sa rozhodnúť**
- 4= mierne súhlasím**
- 5= veľmi súhlasím**

položka	Výrok	hodnotenie
1	Fakty, pojmy a princípy sú najdôležitejšia vec, ktorú si majú žiaci osvojiť.	
2	Na žiakov v tejto triede mám vysoké nároky.	
3	To, čo poviem a urobím vytvára pre študentov vhodné spôsoby premýšľať o otázkach v zmysle obsahu.	
4	Moje učebné ciele a metódy zastrešujú rôzne učebné štýly žiakov	
5	Študenti poväčšine pracujú na projektoch samostatne, s minimálnych vedením z mojej strany.	
6	Podeliť sa so žiakmi o moje znalosti a odbornosť je pre mňa veľmi dôležité	
7	Dávam žiakom negatívnu spätnú väzbu v prípade, že je ich výkon neuspokojivý.	
8	Aktivity v tejto triede povzbudzujú študentov k vytváraniu si vlastných myšlienok o otázkach, týkajúce sa obsahu.	
9	Venujem čas rozhovorom so žiakmi o tom, ako vylepšiť ich prácu na individuálnych aj skupinových projektoch.	
10	Aktivity použité v tejto triede podnecujú žiakov vo vytváraní vlastných myšlienok o preberaných otázkach.	
11	To, čo musím povedať ohľadom preberanej témy, je pre študentov dôležité na získanie širšieho pohľadu na problematiku v danej oblasti.	
12	Žiaci by opísali moje štandardy a požiadavky ako prísne a tvrdé	
13	Väčšinou ukážem študentom čo a ako robiť, aby zvládli obsahovú stránku predmetu	
14	Diskusie v malých skupinách pomáha študentom rozvíjať ich kritické myslenie	
15	Žiaci navrhujú jednu z viacerých vlastných učebných skúseností	
16	Chcem, aby študenti po ukončení predmetu, boli dobre pripravení na ďalšiu prácu v tejto oblasti.	
17	Mojou zodpovednosťou je zadefinovať čo sa študenti musia učiť a ako by sa to mali učiť	
18	Často používam príklady z mojich osobných skúseností na ilustráciu učiva.	
19	Pomáham žiakom v ich projektoch, prácach, tým, že im kladiem otázky, skúmam možnosti a navrhujem alternatívne spôsoby riešenia.	

20	Je nesmierne dôležité, aby si žiaci rozvinuli schopnosť myslieť a pracovať nezávisle.	
21	Výklad učiva je významnou súčasťou každej mojej vyučovacej hodiny	
22	Poskytujem veľmi jasné inštrukcie o tom, ako chcem splniť úlohy v danom predmete.	
23	Často ukazujem študentom ako môžu využiť rôzne princípy a koncepcie.	
24	Aktivity na vyučovaní povzbudzujú žiakov k prevzatiu iniciatívy a zodpovednosti za ich učenie.	
25	Žiaci preberajú zodpovednosť za vyučovanie na vyučovacej hodine	
26	Moju odbornosť väčšinou využívam na vyriešenie rozdielnych názorov, týkajúcich sa obsahových otázok.	
27	Moje vyučovanie má veľmi špecifické zámery a ciele, ktoré chcem dosiahnuť	
28	Žiaci často dostávajú slovné a/alebo písomné komentáre k ich výkonu	
29	Od študentov sa snažím získať radu čo a ako sa má v predmete učiť.	
30	Žiaci si sami určujú tempo práce pri riešení individuálnych a/alebo skupinových úloh	
31	Žiaci ma môžu opísať ako „zdroj vedomostí“ , ktorý poskytuje fakty, princípy a koncepty, ktoré oni potrebujú.	
32	Moje požiadavky na študentov, čo sa od nich v rámci tejto triedy vyžaduje, sú presne zadefinované v syllabách.	
33	V konečnom dôsledku sa mnoho študentov stotožní s mojimi predstavami o obsahu predmetu.	
34	Žiaci si môžu vybrať aktivity, pomocou ktorých splnia požiadavky predmetu	
35	Môj prístup k vyučovaniu je podobný manažérovi pracovnej skupiny, ktorý zadeluje úlohy a má zodpovednosť za podriadených.	
36	V rámci predmetu nemám dostatok času využiť všetky materiály, ktoré mám k dispozícii.	
37	Moje štandardy a očakávania pomáhajú žiakom rozvíjať disciplínu, ktorú potrebujú pri učení.	
38	Žiaci ma môžu opísať ako „trénera“, ktorý s nimi úzko spolupracuje, aby korigoval ich chyby v spôsobe myslenia a správania.	
39	Poskytujem študentom osobnú oporu a povzbudzujem ich, aby sa im darilo v rámci predmetu.	
40	Vždy keď žiaci potrebujú pomoc, som im k dispozícii.	

# ÚLOHY ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA V HODNOTENÍ VZŤAHU ŽIAKA K VYUČOVACIEMU PREDMETU NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Miroslava Adamík - Šimegová  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

## Abstrakt

Príspevok predkladá aktuálne výsledky kvalitatívneho výskumu vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu získané v práci školského psychológa pôsobiaceho priamo v podmienkach ZŠ realizovaného prostredníctvom písomných výpovedí žiakov v projektívnom dotazníku zloženého z nedokončených viet. Výskum hodnotenia obľuby vyučovacieho predmetu realizovaného školským psychológom poukazuje na problematické oblasti edukácie žiakov, konkrétnych predmetov, ako aj prístupov učiteľov k ich výučbe s dosahom na spokojnosť a úspešnosť žiaka, ako aj kvalitu života žiakov a učiteľov základnej školy. Príspevok navrhuje konkrétne diagnostické možnosti práce školského psychológa v oblasti vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu, ako aj práce s pedagógmi v rámci jeho zlepšenia.

## Kľúčové slová

Vyučovacia proces, vyučovacia predmet, vzťah žiaka k vyučovaciemu predmetu, obľúbený predmet, neobľúbený predmet, školský psychológ

Vzťah žiaka k vyučovaciemu predmetu je pomerne dlhodobý sa formujúcim fenoménom v osobnosti a učebnej práci žiaka. Kľúčovú úlohu v ňom zohráva súbor motivačných aspektov, faktor schopností, veku a vývinu, úspešnosti a prospievania, hodnotenia, ako aj individuálneho záujmu žiaka, skupinového záujmu žiakov, osobnosti učiteľa a jeho didaktickej práce. Môžeme hovoriť o komplexnom jave, ktorým sa zaoberá hlavne pedagogická psychológia, predmetová didaktika, pedagogicko-psychologická diagnostika a pedagogická diagnostika. Výkon žiaka je determinovaný úrovňou jeho schopností a úrovňou motivácie (Nakonečný, 1997). V niektorých prípadoch sa aj v odbornej literatúre stretávame s pojmom „postoj žiaka k vyučovaciemu predmetu“ (Kubiátko, 2011), ktorý je dôležité skúmať z hľadiska jeho prepojenia na úspešnosť žiakov v danom predmete. Nakoľko však v tomto prípade nejde o postoj v „psychologickom“ zmysle slova, tak v tejto práci používame pojem „vzťah žiaka k vyučovaciemu predmetu“, ktorý je vyjadrením hlavne emocionálnej zložky vyjadrenia vzťahu k vyučovaciemu predmetu a nazývame ho *obľúba, resp. „neobľúba“ vyučovacieho predmetu*. Základným, určujúcim ukazovateľom úspešnosti v školskej práci sú školské známky (Kollárik, 2005). Tie ukazujú, či a do akej miery žiak splnil požiadavky, ktoré na neho kladie škola, pričom snahy objektivizovať hodnotenie učebnej práce a výsledkov učenia žiaka viedli až k vytvoreniu objektívnych štandardných overovacích skúšok – didaktických testov. Podľa Kollárika (2005) súčasťou hodnotenia učebných výsledkov žiaka na základe didaktických testov sú aj rôzne dotazníky, ktoré majú za cieľ posúdiť podiel rôznych vyučovacích a mimovyučovacích činiteľov na jeho učebnej úspešnosti, resp. neúspešnosti. Medzi ne zaraduje: kvalifikáciu učiteľa, vzdelanie rodičov, socio-ekonomické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá a žije, ako aj rôzne psychologické aspekty, vzťah ku škole, učeniu, potreby a záujmy a pod. Školská úspešnosť je determinovaná celým komplexom činiteľov.

Autori, ktorí sa v minulosti venovali úspešnosti, neúspešnosti žiaka a čiastočne aj vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu boli Hvozdič, Helus a kol., Mareš, Kačáni a kol., Pardel, Jurčo a iní. Vzťah k vyučovaciemu predmetu je podľa Jurča (1982) vyjadrením záujmu o daný predmet a záujem je podľa neho (okrem schopností) najdôležitejšou podmienkou úspešnosti v činnosti. Kollárik (2005) pozornosť venuje otázke závislosti učebných výsledkov od vzťahu žiakov k jednotlivým vyučovacím predmetom.

Výsledky výskumu Kollárika (2005) poukázali na štatisticky vysokú závislosť úspešnosti riešenia úloh od vzťahu žiakov k vyučovaciemu predmetu, avšak v niektorých prípadoch sa táto závislosť nepotvrdila. Výsledky sa analyzovali aj z hľadiska sexuálnych rozdielov, pretože autor predpokladal väčšiu úspešnosť žiakov s pozitívnym vzťahom a z hľadiska pohlavia očakával rozdielny vzťah k predmetom u chlapcov a u dievčat. V oblasti záujmov možno podľa autorov očakávať interpopulárne rozdiely a tým pádom ich možno očakávať aj v oblasti preferencie vyučovacích predmetov, ako aj v preferencii povolání, tým pádom aj vo výkonoch v didaktických testoch a školskom prospechu. Autor predpokladal závislosť výsledkov dosiahnutých v didaktických testoch

z jednotlivých predmetov od vzťahu k nim, ako aj vzťahu ku škole a rozdielny vzťah k predmetom u chlapcov a u dievčat a tým aj rozdiely v úspešnosti. Potvrdila sa závislosť úspešnosti riešenia úloh v matematike od postoja k vyučovaciemu predmetu fyzika. Podľa Arendášovej (2007) možno práve poznanie vyučovacieho procesu, jeho analýzu a tým aj zisťovanie spokojnosti žiakov s vyučovacími predmetmi považovať za významné v procese zlepšovania kvality školy. Autorka používa metódu dotazníka na zisťovanie postojov žiakov k vyučovaciemu predmetu, na overenie vedomostí a zručností z daného predmetu, ako aj zisťovania kvality výučby predmetu. Kvalitu vyučovacieho procesu v predmetoch môže zvyšovať aj jednotlivý učiteľ (skupina učiteľov).

Vzťah žiaka k vyučovaciemu predmetu je možné zisťovať dotazníkmi, pričom najčastejšie sa jedná o dotazníky so škálovanými položkami typu postojových výrokov (Kubiátko, 2011 – päťstupňový dotazník Likertovho typu), resp. dotazníkom obľuby predmetov s otvorenými otázkami, môže ísť o dotazníky spravidla vlastnej konštrukcie autora – pedagóga, školského psychológa (viď projektívny dotazník zložený z nedokončených viet), ako aj škálovanými dotazníkmi, ktorého jednotlivé položky sú odstupňované v miere obľuby vyučovacieho predmetu. Pri konštrukcii akéhokoľvek dotazníka na zisťovanie vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu je podľa nášho názoru nutné zohľadniť, že do tohto vzťahu vstupujú pedagogicko-psychologické premenné ako sú:

1. Individuálne charakteristiky žiaka – schopnosti, motivácia, vôľa, záujmy.
2. Individuálne charakteristiky učiteľa – osobnosť učiteľa, jeho správanie a didaktická práca – hlavne metódy a postupy na vyučovaní (všetky fázy vyučovacieho procesu).
3. Obsah vzdelávania – učivo – náročnosť, šírka a rozsah, zaujímavosť, prepojenie na prax a pod.
4. Procesuálna stránka vyučovacieho procesu, priebeh vyučovania a hodnotenie žiaka (klasifikácia).
5. Didaktické pomôcky a prostriedky (technika, počítače, tabuľa a pod.).

Vhodné sú tiež rozhovory so žiakmi, učiteľmi a rodičmi orientované na zistenie konkrétnych vyššie spomínaných pedagogicko-psychologických aspektov vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu.

V rámci **diagnostiky** vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu sa ako najcitlivejšia a najčastejšie otváraná oblasť javí práve oblasť hodnotenia bodu 2 – individuálne charakteristiky učiteľa, nakoľko, ako sme zistili aj v našom výskume, učiteľ z pozície autority môže prejavovať tomuto hodnoteniu aj nesúhlas. Učiteľia môžu zažívať pocit krivdy, sklamaní a dezorientácie z nepochopenia, pocit ohrozenia a dehonestácie vlastnej profesie, tiež sa nechcú nechať hodnotiť žiakmi pre strach z odhalenia ich špecifických prejavov v správaní na vyučovaní, čoho sa však obávajú často neoprávnené. Všetky metódy a procesy hodnotenia vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu by mali smerovať k skvalitneniu jeho výučby a nie k neoprávnenej kritike práce učiteľa. Na hodnotenie výpovedí žiakov je potrebné, aby s dátami pracoval školský psychológ alebo psychológ, ktorý dokáže pracovať so skupinou vo vnútri školy – učiteľským zborom.

V rámci **intervencie** je zase vhodné, pokiaľ následne práve školský psychológ realizuje s učiteľmi a žiakmi individuálne rozhovory o vyučovaní konkrétnych predmetov, náročnosti učenia a postojoch žiaka k predmetom s cieľom najčastejšie objasniť najčastejšie príčiny „neobľuby“ vyučovacieho predmetu, resp. jeho neprospievania a odstrániť problémy s tým súvisiace. Vzhľadom na niekoľkoročné pôsobenie v pozícii školského psychológa na základnej škole a potrebe zaoberať sa týmito otázkami v školsko-psychologickej praxi sme sa rozhodli realizovať prieskum.

Cieľom prieskumu, ktorý sme realizovali v prostredí základnej školy, bolo zistiť, ktoré vyučovacie predmety sú žiakmi druhého stupňa základnej školy vnímané ako obľúbené a ktoré ako menej obľúbené, so snahou odhaliť príčinné súvislosti tejto voľby žiaka.

Prieskumnú vzorku tvorilo 289 žiakov druhého ročníka v zastúpení žiakov všetkých ročníkov a všetkých tried.

Anonymný projektívny dotazník - nástroj kombinujúci kvantitatívnu metódu dotazníka a kvalitatívnu metódu nedokončených viet - bol principiálne nominačný (voľba jediného možného predmetu ako obľúbeného a ako neobľúbeného), pozostával z piatich nedokončených viet, ktoré boli orientované na súvislosti voľby obľúbeného predmetu a piatich nedokončených viet vypovedajúcich o neobľúbenom predmete. Nedokončené vety sme vyhodnocovali kvalitatívne, využitím metódy vytvárania trsov (clustering) a tvorby kategórií (bližšie v tabuľkách a spracovaní výsledkov prieskumu). Z dôvodu, že deklarovaná obľuba vyučovacieho predmetu žiakom je pravdepodobne len jedným - vonkajším prejavom vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu, tým pádom vystihuje len jednu jej

oblasť, možno výsledky prieskumu hodnotiť len z pohľadu proklamovanej voľby a jej verbálneho zdôvodnenia.

Vychádzajúc z praxe sme napriek očakávanej vysokej subjektivite výberu (individualita osobnosti žiaka, subjektivita záujmov, reflektovanie prístupu učiteľa) predpokladali, že medzi najobľúbenejšie predmety bude patriť telesná výchova, resp. výchovné predmety, z dôvodu absencie riadeného skúšania a ťažkostí v učení sa obsahu. Tiež sme očakávali, že v obľube, resp. neobľube sa prejaví výrazne práve hodnotenie prístupu a voľby metód zo strany učiteľa predmetu, ako aj to, že žiaci budú tento aspekt výraznejšie hodnotiť práve v neobľúbených predmetoch.

Ako sa vo výsledkoch a záveroch prieskumu ukázalo, tento predpoklad nebol správny, ***nakol'ko sme zistili, že za najvýznamnejšie premenné (príčiny) voľby obľuby a „neobľuby“ vyučovacieho predmetu možno považovať obsah vzdelávania daného predmetu a premennú učiteľ v zmysle jeho osobnosti a používaných metód edukácie.***

Výsledky prieskumu sú zobrazené v tabuľkách 1 - 4.

**Tab. 1 Obľúbené vyučovacie predmety s pozitívnym hodnotením osobnosti a prístupu učiteľa**

Kategórie	Výroky žiakov
<b>Obsah</b>	zaujímavý, oddychový, užitočný, praktický a náučný, skvelý, super, zrozumiteľný, vysvetlený, dôležitý úžasný predmet, nové vedomosti, nič nerobíme, ľahký – odpočinkový, dobrý – zábavný, vtipný – sranda
<b>Učiteľ a jeho osobnosť</b>	trpezlivá, nekričí (po nás), milá, vždy vysvetlí, ochotná vysvetliť, priblížiť, baví nás, má rešpekt a uznanie, veľmi dobrá, nenervuje sa, vtipná, dobrá, ochotná, nepletie iné problémy na vyučovanie, kľud, nestresuje, dá sa s ňou porozprávať, ľudský – dáva viac šancí, priateľský učiteľ, venoval sa nám, spravodlivá, trpezlivá, zodpovedná, bezproblémová, pekný úsmev
<b>Učiteľ a jeho metódy</b>	humor, dobrý prístup, primeraný prístup, hodiny bez stresu, dobre vysvetlí, podrobne vysvetlí, pomôže a skúša dobre, možnosť opraviť si známku, prezentácie, toleruje nás, nenervuje nás, zaujímavosti, nosí živé pomôcky, dobre vysvetlí, radí a chváli, naučil – pochopili sme, možnosť vyjadriť sa na danú tému, vie zlepšiť náladu, živé príklady, pekne s nami hovorí (ako s nami hovorí), berie na nás ohľad

V tomto prípade (Tab.1) sa kombinuje pozitívne hodnotenie obsahu vzdelávania s pôsobením a osobnosťou učiteľa. Za najvýznamnejšie žiaci považovali kategórie „trpezlivosť“ a „nekričí po nás“, z obsahu to bola kategória „dobrý v zmysle zábavný a ľahký“ (nenáročný).

**Tab. 2 Obľúbený vyučovací predmet s negatívnym hodnotením prístupu učiteľa**

Kategórie	Výroky žiakov
<b>Obsah</b>	dobrý, baví ma, ľahký predmet, najlepší predmet, zaujímavý
<b>Učiteľ a jeho osobnosť</b>	ľahko sa vytočí, neodôvodnene uráža žiakov, výbuchy hnevu, stres, na niektorých je vysadená - iných ignoruje, prísna
<b>Učiteľ a jeho metódy</b>	zlý prístup učiteľa, niekedy kričí, nezaujímavé vysvetľovanie, učivo nie je konkrétne vysvetlené, vnímať aj slabších, nediskutuje, mala by byť priateľskejšia, milšia, nejasné vysvetlenie, zlé správanie, rýchlo diktuje poznámky, nevhodné známkovanie

Kategória obľúbených predmetov s negatívnym hodnotením prístupu učiteľa (Tab. 2) bola zastúpená najmenej a šlo hlavne o predmety, ktoré sú vnímané žiakmi ako jednoduché – nenáročné (ľahké), aspekt negatívneho hodnotenia prístupu učiteľa však prevažuje.



**Tab. 3 Oblíbený vyučovací predmet s negatívnym hodnotením obsahu vzdelávania**

Kategórie	Výroky žiakov
<b>Obsah</b>	ťažký, náročný, dôležitý ale ťažký, veľa učenia (veľa učiva), zbytočný,, nezaujímavý, nudný, neproblematický, veľa naraz za jeden deň
<b>Učiteľ a jeho osobnosť</b>	učiteľ je OK, má záujem o to, čo učí, vyžíva sa v tom, veľa testov ale vhodný prístup, stále píšeme a učíme sa, je toho veľa, ale vie nás naučiť
<b>Učiteľ a jeho metódy</b>	učiteľ má dobrý prístup, baví ho to, posúva nás vedomostne, používa otvorené diskusie, môžeme prejaviť svoj názor, učiteľ je OK šanca opraviť si, oznámi písomku, hovorí s nami, vysvetľuje

Z výsledkov Tab. 3 je pomerne zrejmé, že žiaci druhého stupňa a spravidla vyšších ročníkov môžu mať aj pozitívny vzťah k náročnejšiemu vyučovaciemu predmetu, pokiaľ sa práve v osobnosti a metódach vyučujúceho prejavuje osobný vnútorný záujem o predmet, iniciatíva a tvorivosť.

**Tab. 4 Neoblíbený vyučovací predmet s negatívnym hodnotením prístupu učiteľa**

Kategórie	Výroky žiakov
<b>Obsah</b>	nedostatočne vysvetlený, nechápe polovica triedy, nezaujímavé hodiny, neužitočný, ťažký, písomky, keď nič nevysvetlila, nechala to na nás, mali sme sa sami naučiť, nudný, zložitý, stále dokola to isté
<b>Učiteľ a jeho osobnosť</b>	nie je príjemná stále iný učiteľ
<b>Učiteľ a jeho metódy</b>	zlý prístup učiteľa, kričí a nepočúva nás, učiteľ si z nás robí srandu a niekedy uráža, ťažké neohlásené testy, lepšie vysvetliť, opakovať viac, podrobnejšie vysvetliť, niekedy sme nič nerobili, zlá učiteľka, nevysvetľuje, máme byť ticho a nič nerobiť, nevenuje sa nám, telefonuje, mala by viac vysvetliť, sami sme robili na hodine, viac sa nám venovať, nevenuje sa nám, nevyhrážať sa dvojkami zo správania, stále chodí preč, viac by sme sa mali učiť, nemá na nás čas, viac úsmevu a menej kritiky, narážky na našu inteligenciu, nevhodný prístup, nevysvetlí učivo, máme sa učiť doma bez podkladov, učí lebo musí a nie chce, viac sa zaujímať o žiakov, "naučte sa to doma", čudná, veľa sme nerobili, zle to robí, berie veci príliš vážne, učiteľ čaká kedy skončí hodina, nezaujem o žiakov, na nervy, samé písomky, učili sme sa sami, vulgarizmy, diskriminácia, výrazná zasadnutosť, zlepšiť sa vo všetkom, nevhodný prístup, zasadnutá, nezmyselné zápisy a známky, zle vyučovaný, bez disciplíny, nevysvetľuje, nehovorí o učive, nadávky, viac opakovať, prenášala sem osobné problémy, zveličovala a dokresľovala zápisy

V poslednej kategórii (Tab. 4) sa vyskytuje negatívne hodnotenie tak obsahu vzdelávania vyučovacieho predmetu, ako aj prístupu a osobnosti učiteľa tohto predmetu. Za najvýznamnejšie možno považovať, že žiaci intenzívne (negatívne) prežívajú práve ponižovania, ignoráciu zo strany učiteľa, jeho nezaujem o nich a predmet, nedostatočné vysvetľovanie obsahu – učiva, ako aj nevhodné prejavy v správaní učiteľa na vyučovaní, ktoré v nedokončených vetách najčastejšie reflektovali. Táto časť výskumu tvorila z hľadiska kvalitatívnych dát najväčší obsah.

V prieskume sa potvrdilo, že žiaci si naozaj **volia ako obľúbené práve predmety výchovného charakteru, ktoré nie sú zaťažované skúšaním a systematickým overovaním vedomostí**. Nasledovali prírodovedné predmety v poradí geografia a biológia s motívom výberu

podľa obsahu vzdelávania (živý, pútavý, zaujímavý), z humanitných predmetov dejepis a slovenský jazyk (významnú úlohu tu však zohrával prístup učiteľa). Za neoblíbené predmety boli považované jazyky: nemecký jazyk a anglický jazyk, pričom najčastejšími **aspektmi tejto „neobluby“ bol práve prístup učiteľa v zmysle nízkej motivácie učiteľa venovať sa žiakom, častá zmena učiteľa, nekvalifikovanosť učiteľa, nepripravenosť učiteľa na vyučovanie, ale aj náročnosť učiva.** Za jedno z najvýznamnejších zistení považujeme zistenie, že hodnotenie jedného a toho istého vyučovacieho predmetu žiakmi v rovnakom ročníku vyučovaného dvoma rôznymi učiteľmi môže v relatívne rovnocenných triedach a skupinách žiakov môže mať diametrálne rozdielne celkové hodnotenie. Je to zistenie, ktoré nás vedie k záveru, že **cez premennú učiteľa je možné tvoriť vzťah žiaka k vyučovaciemu predmetu, a dokonca aj k jeho konkrétnemu (náročnému) obsahu.**

Žiaci na druhom stupni ZŠ sú zvýšene citliví na hodnotenie, hodnotu spravodlivosti a nespravodlivého učiteľa, nespravodlivosť, ponížovanie a nízky záujem zo strany učiteľa v nich vyvoláva pocity dezorientácie a hnevu. Z prieskumu vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu vyplýva, že vzťah žiaka k vyučovaciemu predmetu výrazne ovplyvňuje práve prístup v práci učiteľa, miera osobného záujmu o predmet a žiakov. Ponížovanie, ignorácia až znevažovanie žiaka v kombinácii s náročným obsahom vzdelávania v danom predmete môže viesť k jeho výraznej „neoblube“. Za vysoko obľúbené vyučovacie predmety sú považované tie, ktoré kombinujú záživný obsah vzdelávania (najčastejšie zaujímavý, príťažlivý) s pozitívnym hodnotením osobnosti a prístupu učiteľa (najčastejšie pokojný, nekričiaci, vyrovnaný).

Školský psychológ pôsobiaci priamo v prostredí školy má vymedzené činnosti pri sledovaní úrovne poznávacieho vývinu žiakov, všeobecných a špeciálnych intelektových schopností a osobnostných vlastností, postojov, motivácie, záujmov, ktoré bezprostredne súvisia s problémom vývinu vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu. Medzi úlohy školského psychológa v intervencii vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu možno zaradiť činnosti **diagnostické** prostredníctvom dostupných metód ako zisťovanie, objasňovanie, identifikáciu vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu, ale aj diagnostiky interakčného štýlu učiteľa, ktorý má významný vplyv na tento vzťah, subjektívne prežívanie spokojnosti a kvality života žiakov a učiteľov v škole, ako aj zisťovanie špecifik triednej klímy (klíma školskej triedy) a situačného rázu (atmosféry na vyučovaní daných predmetov). Kontext školského diania priamo predurčuje k preferencii kvalitatívnych metód diagnostiky neštruktúrované pozorovanie, kvalitatívne interview, projektívne interview, kresby, nedokončené vety..., ale tiež štandardizovaných kvantitatívnych metód – dotazníkov a škál. Medzi ďalšie činnosti patria **preventívne** činnosti v zmysle predchádzania vývinu výrazne negatívneho vzťahu žiaka – žiakov k vyučovaciemu predmetu s cieľom objasňovať jeho význam, ponúkať učiteľom rôzne možnosti zdokonaľovania sa v psychodidaktických aspektoch metód skúšania a hodnotenia, expozície učiva, motivácie žiakov a pod., predchádzať konfliktom medzi učiteľom a žiakom vo vzájomnej interakcii, formovať pozitívnu klímu školskej triedy, podporovať vzájomnú úctu, rešpekt a dôveru medzi učiteľom a žiakom, podpora prirodzenej autority učiteľa a jeho autenticity, poskytovať prostredníctvom tohto vzťahu žiakovi istotu bezpečia a jeho prijatia. Školský psychológ však využíva aj priame **intervenčné stratégie**. Podľa Valihorovej (2008) tie znamenajú, že väčšinu problémov rieši priamou intervenciou s osobami, ktorých sa problém bezprostredne týka – učiteľ, žiak, ostatní... Intervencia môže byť jednorazová (konflikt, udalosť, situácia), alebo dlhodobejšia (ak sú príčiny v nesprávnych postojoch, návykoch a pod.) s cieľom ovplyvniť, odstrániť alebo diagnostikovať príčinu.

Na záver príspevku prezentujeme projektívny dotazník vlastnej konštrukcie tvorený nedokončenými vetami, ktorý bol použitý v našom výskume s cieľom poukázať práve na význam a hodnotnosť takéhoto nástroja v diagnostickej práci školských psychológov. Nástroj kombinuje výhody kvantitatívnej metódy dotazníka (viacero údajov naraz od viacerých respondentov) a kvalitatívnej projektívnej metódy (nedokončené vety – jedinečnosť subjektívneho prežívania, „bohatosť“ a hodnota individuálnej subjektívnej výpovede) v diagnostike vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu.

**DOTAZNÍK OBLUBY – NEOBLUBY VYUČOVACIEHO PREDMETU  
(M. Adamík-Šimegová, 2012)**

**Trieda:** ..... **Škola:** .....

**Môj najobľúbenejší vyučovací predmet je:** .....

Prosím dokončite podľa seba tieto vety:

1. „Myslím si, že tento predmet je .....“
  2. „Na hodinách bolo najviac užitočné, že .....“
  3. „Na budúci školský rok by sa na hodinách malo zmeniť .....“
  4. „Prístup učiteľa na vyučovaní tohto predmetu bol .....“
- 

**Môj najmenej obľúbený vyučovací predmet je:** .....

Prosím dokončite podľa seba tieto vety:

1. „Myslím si, že tento predmet je .....“
2. „Na hodinách bolo najmenej užitočné, že .....“
3. „Na budúci školský rok by sa na hodinách predmetu malo zmeniť .....“
4. „Prístup učiteľa na vyučovaní tohto predmetu bol .....“

**Literatúra**

- JURČO, M. (1982). Učebné predmety ako činitele motivácie a poznávacích záujmov žiakov. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1982, č. 4, s. 346-354
- KOLLÁRIK, K. (2005). Vzťah žiakov k vyučovacím predmetom a úspešnosť v riešení úloh (Niekoľko údajov z výskumu v rámci TIMSS). In: Pedagogické spektrum, 2005, č. 1-2
- KUBIATKO, M. (2011). Bez prírodopisu to nejde alebo ako ho vnímajú žiaci základných škôl. In: Studiapaedagogica, roč. 16, č. 2, 2011
- ARENDÁŠOVÁ, A. (2007). Manažérstvo kvality vo vyučovacom procesethemanagingofquality in educationalsystem. Dostupné online z: [http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy\\_casopis/2007/1/arendasova2.pdf](http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/1/arendasova2.pdf)
- NAKONEČNÝ, M. (1997). Psychologie osobnosti. Praha: Academia Praha.
- VALIHOROVÁ, M. (2008). Školský psychológ a škola, Banská Bystrica, OZ Pedagóg.

**Kontaktná adresa:**

Mgr. Miroslava AdamíkŠimegová, Ph.D.  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave  
Priemyselná 4, 91843 Trnava

miroslava.simegova@gmail.com

# MOTIVÁCIA ŽIAKOV K UČENIU

Ivana Vasiľová  
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

## Abstrakt

Výskum motivácie žiakov k učeniu je súčasťou aktivity 4.1 *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl* projektu ESFs názvom *Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania*, ktorú zastrešuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. V rámci identifikácie indikátorov kvality vzdelávania sa na vzorke 2432 žiakov vo veku 15 rokov z experimentálnej vzorky škôl zo všetkých krajov Slovenska uskutočnilo meranie úrovne motivácie k učeniu. Článok zobrazuje rozdiely v motivácii k učeniu v závislosti od pohlavia a typu školy (gymnázia a iné stredné školy). Prejavili sa významné medzipohlavné rozdiely v úrovni motivácie k učeniu. Pri porovnaní žiakov gymnázia a SOŠ sa významné rozdiely neukázali.

## Kľúčové slová

motivácia k učeniu, pohlavie, typ školy

## Úvod

Motivácia ovplyvňuje školské výkony žiaka. Nedostatok motivácie k učeniu býva častým dôvodom zlyhávania v škole a naopak, veľká motivácia môže pomôcť preklenúť deficit v určitých schopnostiach. Pri hľadaní optimálneho prístupu k motivovaniu žiaka na vyučovaní je preto potrebné zistiť, ktoré potreby sú v jeho individuálnej hierarchii na akej úrovni. Rôzni jedinci sa v tej istej situácii môžu správať buď rôzne alebo podobne a podobné motívy môžu vyvolávať odlišné správanie. Spôsob motivovania potom ovplyvňuje rozdiely v správaní žiaka a v jeho výsledkoch. Pri tých istých predpokladoch a schopnostiach je možné dosiahnuť rozličné výsledky u žiaka práve vďaka motivácií. Preto má motivácia dôležité postavenie vo výchovno-vzdelávacom procese (Kačániová, 1992; Matějček, 1992).

V článku sa zaoberáme viacerými aspektmi motivácie. Napr. poznávací motivácia sa môže prejavovať úsilím o získanie a zmysluplné usporiadanie nových informácií, či potrebou vyhľadávať a tvorivo riešiť problémy. Potrebu úspešného výkonu ovplyvnený žiak je orientovaný na cieľ, rád súťaží s rovnocennými partnermi a má tendenciu vytrvať pri riešení úloh i napriek prekážkam. Potrebu vyhnúť sa neúspechu ovplyvnený žiak sa učí, aby sa vyhol zlyhaniu, v niektorých prípadoch zo strachu, pracuje s úzkosťou z možného neúspechu, môže sa snažiť vyhnúť situáciám, v ktorých je hodnotený. Potrebu prestíže majú žiaci, ktorí si chcú v triede udržať vplyv a to buď pozitívnym alebo negatívnym spôsobom. Žiak disponujúci zvýšenou potrebou pozitívnych vzťahov sa učí, aby získal náklonnosť okolia. Ak sa žiak učí, lebo učenie chápe ako svoju povinnosť a cíti zodpovednosť za prípravu do školy, motivuje ho morálna motivácia. Inštrumentálnou motiváciou hnaný žiak sa učí kvôli predpokladu, že bude získané poznatky potrebovať v budúcnosti v práci alebo súkromnom živote. Ak sa žiak učí kvôli nejakej odmene alebo preto, aby sa vyhol trestu, a volí stratégiu, keď pri minimálnom úsilí dosiahne maximálny školský úspech, je motivovaný odmenami a trestami. O porozumenie sa vtedy usiluje len toľko, aby zvládol skúšku. Ak žiaka od učenia niečo odvádza alebo odrádza, hovoríme o nemotivovanosti (Pavelková, 2002).

## Cieľ práce

Práca je súčasťou aktivity 4.1 *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl* projektu ESF s názvom *Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania*. Cieľom práce bolo zmapovať úroveň motivácie žiakov 1. ročníka stredných škôl a porovnať túto úroveň v závislosti od pohlavia a typu školy. Položili sme si nasledujúcu výskumnú otázku: Je pohlavie alebo typ školy dôležitým deliacim znakom v úrovni motivácie k učeniu? Na základe predchádzajúcich výskumov (Kuračka, 2008; Blažková, Stránska, 2001, Gregor, 2004) sme si zvolili 2 hypotézy:

- **Hypotéza 1:** Dievčatá dosahujú vyššiu úroveň motivácie k učeniu ako chlapci.
- **Hypotéza 2:** Žiaci gymnázia dosahujú vyššiu úroveň motivácie k učeniu ako žiaci SOŠ.

## Súbor, metodika

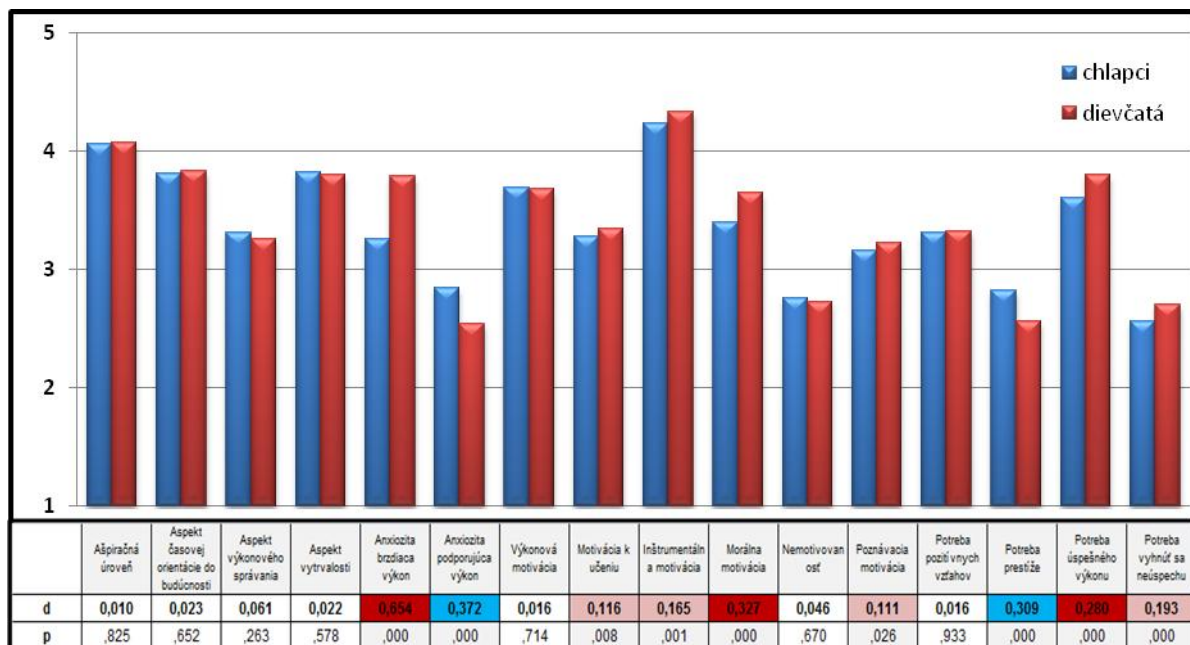
Úroveň motivácie bola meraná u študentov prvého ročníka strednej školy. Zber dát prebiehal v roku 2010 na začiatku školského roka. Výsledky boli získané od 2432 žiakov z 38 škôl všetkých krajov SR. Z celkového počtu bolo chlapcov 1227 a dievčat 1205.

Na meranie sme použili Dotazník motivácie výkonu DMV (Pardel, Maršalová, Hrabovská, 1992) a Dotazník motivácie k učeniu (Pavelková, 2002; Farková, 2007). Dotazník DMV zachytáva viacdimenziálny charakter výkonovej motivácie a dotazník M-2 zisťuje celkovú úroveň motivácie, pričom sa okrajovo dotýka aj nemotivovanosti.

## Výsledky

Najvýraznejší rozdiel sa prejavil medzi chlapcami a dievčatami pri anxiozite brzdiacej výkon (d = .654, p = .000). Dievčatá pred výkonovou situáciou prežívajú väčší stres ako chlapci, čo môže mať za následok znížený výkon. Toto zistenie priniesli aj doterajšie výskumy (Kuračka, 2008; Blažková, Stránska, 2001, Gregor, 2004), ktoré popisujú ženy ako citlivejšie reagujúce na výkonovo orientované situácie. Preukázalo sa to aj v Škále anxiozity podporujúcej výkon, kde vyššie skórovali chlapci. (d = .372, p = .000). Chlapci pred výkonovou situáciou prežívajú stres, ktorý ich výkon môže až zlepšiť. Dievčatá cítia väčšiu zodpovednosť voči učeniu, dosahovali vyššiu morálnu motiváciu (d = .327, p = .000). Prejavila sa vyššia potreba prestíže u chlapcov (d = .309, p = .000), dievčatá zas pociťovali vyššiu potrebu úspešného výkonu (d = .280, p = .000). Je teda možné, že ak dievčatá silnejšie pociťujú povinnosť učiť sa, snažia sa podávať dobrý výkon, čo môže ich úzkosť z výkonu zvyšovať. Chlapci zas výkonovú situáciu môžu chápať ako spôsob, ako získať prestíž (niečo dosiahnuť, byť „prvý“), stres pred týmto výkonom im teda môže pomáhať. Na rozdiel od výskumu Stránskej a Blažkovej (2001), ktorý potvrdil vyššiu celkovú motiváciu u dievčat, sa naše zistenia nepreukázali v takej výraznej miere. Napriek tomu sa rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v celkovej motivácii v malej miere blížil k slabej významnosti (d = .116, p = .008) v prospech dievčat.

Na základe týchto výsledkov môžeme povedať, že hypotéza 1 sa nám potvrdila iba čiastočne. Dievčatá dosahujú vyššie skóre vo väčšom množstve aspektov motivácie ako chlapci, celková motivácia k učeniu bola v prospech dievčat však len málo významná.

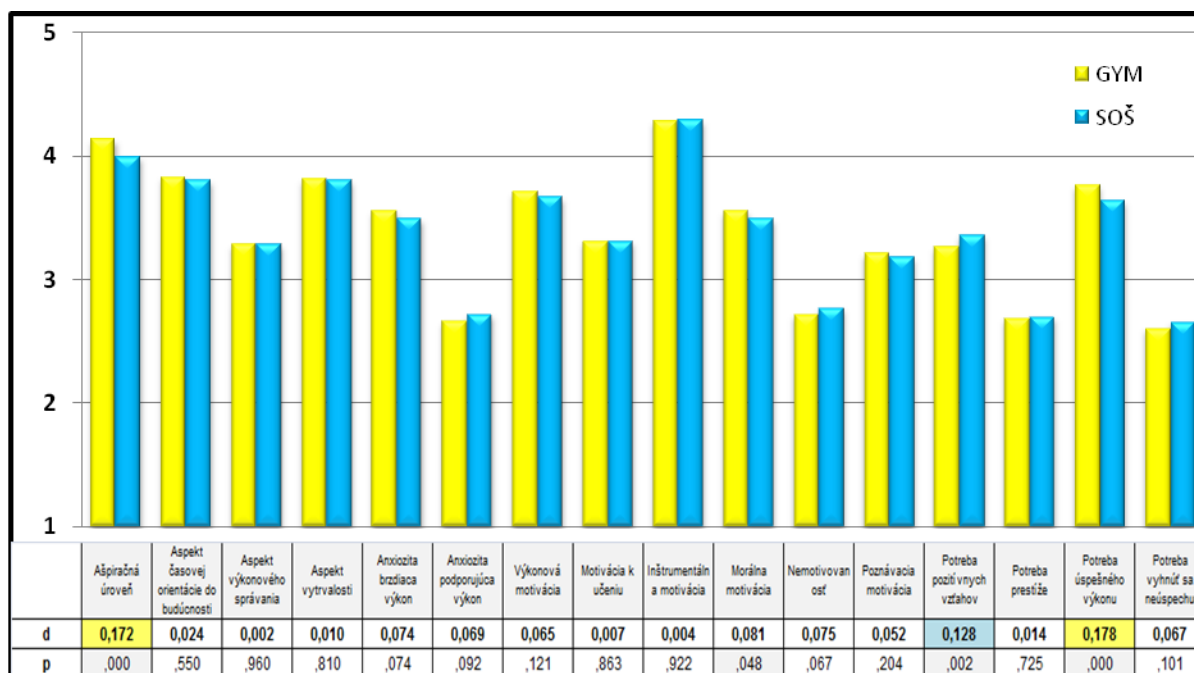


**Graf 1:** Porovnanie úrovne motivácie u chlapcov a dievčat.

Významné rozdiely v úrovni motivácie sa medzi žiakmi gymnázií a SOŠ nepreukázali. Slabý rozdiel sa preukázal pri ašpiračnej úrovni gymnazistov, ktorí ju dosahovali vyššiu (d = .172, p = .000). Gymnazisti sa teda môžu javiť ako schopnejší venovať viac úsilia na dosiahnutie svojich cieľov než žiaci SOŠ. Medzi žiakmi gymnázia a žiakmi SOŠ sa taktiež prejavil slabší rozdiel v potrebe úspešného výkonu v prospech gymnazistov (d = .178, p = .000). Silnejšia potreba pozitívnych vzťahov sa

prejavila u žiakov SOŠ ( $d = .128, p = .002$ ). Celková motivácia k učeniu však podľa našich výsledkov nie je výrazne determinovaná navštevovaním gymnázia alebo SOŠ.

Na základe týchto výsledkov môžeme povedať, že hypotéza 2 sa nám nepotvrdila. Medzi žiakmi gymnázií a žiakmi stredných odborných škôl sa rozdiel v úrovni motivácie k učenie nepreukázal ako významný.



**Graf 2:** Porovnanie úrovne motivácie u žiakov gymnázií a žiakov SOŠ.

## Diskusia, záver

Pohlavie sa ukázalo ako významný determinujúci faktor v oblasti motivácie. Predchádzajúce výskumy motivácie k učeniu poukazujú na silnejšiu motiváciu k učeniu u dievčat. Tieto výsledky potvrdilo aj naše meranie. Pred výkonovou situáciou pociťujú dievčatá výraznejšiu úzkosť ako chlapci. Tí pred výkonom prežívajú menší stres ako dievčatá, tento stres môže ich výkon dokonca zlepšiť. Ukázalo sa, že dievčatá potrebujú podať dobrý výkon, cítia väčšiu zodpovednosť a povinnosť učiť sa ako chlapci. Práve toto môže byť dôvodom ich výraznejšej úzkosti pred výkonom. Chlapci preukázali vyššiu potrebu prestíže, a výkonovú situáciu môžu chápať ako spôsob túto prestíž dosiahnuť. Pri úspešnom výkone v škole môže vzrastať ich sebahodnotenie a to, že sú lepší ako ostatní, im môže saturovať túto potrebu. Práve preto ich stres z výkonu môže byť aj nápomocný. Typ školy sa ako zásadný determinant vo vzťahu k učeniu neukázal. Medzi žiakmi gymnázií a žiakmi SOŠ sa neukázal významný rozdiel. V slabšej miere sa u žiakov gymnázií ukázala vyššia ašpiračná úroveň a vyššia potreba úspešného výkonu než u žiakov SOŠ. Predpokladáme, že žiaci gymnázií teda dokážu vyvinúť väčšie úsilie na dosiahnutie zvolených cieľov, a že potreba uspieť je u nich viac zakorenená ako u žiakov SOŠ. Žiaci gymnázia, aspiranti na štúdium na vysokej škole, by už vzhľadom na zameranosť svojej školy mali svoje ciele posúvať do budúcnosti, takže tieto výsledky sme očakávali. Pre žiakov SOŠ je potreba vytvárať a mať pozitívne vzťahy významnejšia ako pre žiakov gymnázií. Je teda možné, že žiaci gymnázií majú vzťahy, s ktorými sú spokojní, a preto nepociťujú ich potrebu tak výrazne ako žiaci SOŠ. Pri meraní klímy na tejto vzorke sa ukázala klíma pozitívnejšie vnímaná žiakmi gymnázií. Všetky tieto oblasti, aj keď rozdiely nedosahovali vysoko významný efekt, sa k významnosti blížili. Nemotivovanosť sa ukázala nižšia ako je polovica možného skóre, naša vzorka sa tak ukázala iba málo nemotivovaná. Tento výsledok je pozitívny, keďže motivácia žiakov je zrejme dostačujúca.

## **Literatúra**

- FARKOVÁ, G. 2007. Vztah mezi motivací žáků k učení a vybranými aspekty rodinného prostředí (Diplomová práce). Masarykova Univerzita, Brno.
- GREGOR, T. 2004. Osobnostné charakteristiky tenistov a ich vplyv na herný výkon. Bratislava: Univerzita Komenského.
- HRABAL, V., MAN. F., PAVELKOVÁ, I. 1989. Psychologické otázky motivace ve škole. SPN, Praha. ISBN 80-04-23487-9.
- KACÁNIOVÁ, J. 1992. Psychológia pre učiteľov. VŠE, Bratislava. ISBN 8022503444.
- KURAČKA, P. 2008. Vzt'ah medzi výkonovou motiváciou a osobnostnými charakteristikami v rámci modelu „Big five“ (Bakalárska práca). Masarykova Univerzita, Brno.
- MATĚJČEK, Z. 1992. O jistotě a bezpečí (psychologická úvaha). In Sborník ze 4. konference o náhradní rodinné péči. 80-86. MPSV ČR, Praha.
- PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L., HRABOVSKÁ, A. 1992. Dotazník motivácie výkonu. Psychodiagnostika, Bratislava.
- PAVELKOVÁ, I. 2002. Motivace žáků k učení : Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha. ISBN 80-7290-092-7.
- STRÁNSKÁ, Z., BLAŽKOVÁ, H. 2001. Motivace žáků k učení. In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, řada psychologická, 7-25.

## **Kontaktná adresa:**

Mgr. Ivana Vasil'ová, PhD.  
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania  
Žehrianska 9  
851 07 Bratislava

[ivana.vasilova@nucem.sk](mailto:ivana.vasilova@nucem.sk)

# TVORIVOSŤ A JEJ VZŤAH K ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI ŽIAKA

## pilotný výskum

Andrea Baranovská  
Filozofická fakulta Univerzita Cyrila a Metoda, Trnava

### Abstrakt

Hlavným cieľom nášho predvýskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi úrovňou tvorivosti meranou Urbanovým figurálnym testom tvorivého myslenia a školským výkonom žiakov, ktorý sa v úzkom ponímaní vníma ako výsledná známka, či priemer žiakov. Školský výkon bol pre nás ukazovateľom kryštalickej inteligencie žiakov. Zároveň sme sa zamerali tiež na mieru sebahodnotenia žiakov meranú Dotazníkom sebahodnotenia školskej úspešnosti a jej korešpondovanie s úrovňou tvorivosti žiakov a priemerom, ktorý žiaci dosiahli. Predpokladali sme, že žiaci s priemerom známok do 1,5 budú v teste tvorivosti zaradení do kategórie vysokej miery tvorivosti a zároveň sa budú aj vysoko hodnotiť. Nepotvrdilo, sa nám, že priemer známok súvisí s mierou tvorivosti. V predvýskume sa nám potvrdil vzájomný vzťah medzi výkonom žiakov uvádzaným v priemere známok a úrovňou sebahodnotenia žiakov.

### Kľúčové slová

Sebahodnotenie, tvorivosť, školský výkon, žiak, školská úspešnosť

### Úvod

Školská úspešnosť je termín, ktorý je v odbornej literatúre vysvetľovaný dvomi spôsobmi. Jeden z nich ju poníma ako synonymum pojmu školský prospech alebo známky (Helus, 1982). Druhý spôsob školskú úspešnosť vymedzuje mierou, ktorou sa využíva individuálny potenciál žiaka a činitele, ktoré sa podieľajú na tomto procese ako osobnosť žiaka, rodinné prostredie, prostredie a klíma školy, pôsobenie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese (Čáp- Mareš, 2001; Kucharská, 2000). Úspech žiaka v škole je veľmi úzko spätý s kritériami, ktoré má učiteľ, a ktoré sprostredkúva žiakovi. Širšie vymedzenie pojmu školská úspešnosť (educational success, academic success) sa prelína s konceptom kvality školského života, pretože obsahuje v sebe nielen prospech žiaka, ale aj jeho vzťah k škole a predmetu, motiváciu kučeniu, podporu individuálnych schopností žiaka, jeho potenciálu a spôsobilosti (Karatzias et al., 2002). V užšom ponímaní pojmu školská úspešnosť (academic achievement, academic success) sa zdôrazňujú kognitívne funkcie, ktoré je možné merať prostredníctvom štandardizovaných testov, známkami a priemerom známok (Krapp et al., 1992).

Tvorivosť (creativity) sa v súčasnosti považuje za prirodzenú ľudskú vlastnosť, ktorá sa prejavuje na rozličných úrovniach, stupňoch aj štýloch (Isaksen, 1987). Je možné ju poznať v každodennej činnosti všetkých ľudí (Erikson, 1976, Ponomariov, 1976, Hlavsa – Jurčová, 1978, Ďurič, 1979, Torrance, 1981, Luk, 1981 in Szobiová, 2004). V rámci našej práce sme sa rozhodli zamerať na vzájomný vzťah medzi inteligenciou a tvorivosťou. Torrance a Safer (1990) tvrdia, že aj racionálne aj intuitívne procesy reprezentujú najvyššiu formu ľudského myslenia. Zároveň vymedzili niektoré kognitívne operácie, ktoré sú podľa nich dôležité pre tvorivosť – medzi ne zaradujú pamäť, predstavivosť, triedenie, generalizáciu, porovnávanie, analýzu, syntézu, dedukciu a indukciu (in Szobiová, 2004). Hlavsa a Jurčová (1978) fantáziu zaradujú medzi intelektové procesy spolu s vnímaním, pozornosťou, pamäťou, myslením a rečou. Pre tvorivosť sú dôležité tri aspekty inteligencie – syntetické, analytické a praktické, odvodené zo Sternbergovej triarchickej teórie (Szobiová, 2004).

### Cieľ práce

Cieľom našej práce bolo zistiť, vzájomný vzťah medzi úrovňou tvorivosti a mierou školskej úspešnosti žiakov, ktorá bola vyjadrená priemerom známok. Ku školskému výkonu sme zaradili aj sebahodnotenie žiakov v škole. Chceli sme zistiť, či sebahodnotenie korešponduje s priemerom známok a zároveň, či súvisí s mierou tvorivosti. Keďže sa jedná o predvýskum stanovili sme si nasledovné otázky:

1. Existuje vzájomný pozitívny vzťah medzi mierou tvorivosti a úspešnosťou žiaka v škole, ktorá sa môže vyjadriť priemerom známok a je vlastne vyjadrením kryštalickej inteligencie žiakov?
2. Miera sebahodnotenia v škole u žiakov je závislá na prospechu žiaka.



V tomto štádiu výsledky, ktoré sme získali nemôžeme zovšeobecňovať na celú populáciu, slúžia ako podklad pre ďalší rozsiahlejší výskum.

### Súbor a metódy

Výskumnú vzorku tvorili žiaci základnej a strednej školy v Trnave. Celkový počet probantov bol 80. Vzorku tvorilo 42 chlapcov a 38 dievčat vo veku od 10 – 16 rokov. Respondenti navštevovali v čase výskumu piatu triedu ZŠ (27 respondentov), siedmu triedu ZŠ (22 respondentov) a 1. triedu gymnázia (31 respondentov), nakoľko nás zaujímal aj to, či sa vekom rozvíja miera tvorivosti a sebahodnotenia alebo nie.

Výber výskumnej vzorky bol kombináciou príležitostného a zámerného výberu, ktorá môže spôsobiť nereprezentatívnosť vzorky, čo sme sa však snažili obmedziť väčším počtom respondentov. Tento fakt je obmedzením výskumnej štúdie a dovoľuje nám zovšeobecniť poznatky len na túto skupinu študentov a použiť výsledky pre ďalší výskum.

Metódy výskumu.

Dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti, ktorý obsahoval 45 položiek rozdelených do 4 kategórií – 1. Sebahodnotenie vo všeobecných schopnostiach, 2. v matematike, 3. v pravopise a 4. v čítaní. Podľa hrubého skóre sme si rozdelili žiakov do troch kategórií – tí, ktorí prejavovali vysokú mieru sebahodnotenia (HS 45 – 28), sebahodnotenie v norme (HS 27 – 19) a nízka miera (HS 18 – 0). Urbanov figurálny test tvorivého myslenia, ktorý hodnotí tvorivý výkon v 14 kategóriách. Podľa dosiahnutého hrubého skóre sme ich rozdelili do štyroch skupín -- veľmi vysoká miera tvorivosti (HS 66 – 56), vysoká miera tvorivosti (HS 55 – 34), priemerná tvorivosť (HS 33- 23), nízka miera tvorivosti (HS 22- 0). Rozdelenie do jednotlivých skupín prebehlo na základe výpočtu mediánu a odchýlky.

Štatistické metódy.

Pri vyhodnocovaní sme použili štatistický program SPSS. Pre zistenie normality hodnôt Kolmogorov-Smirnovov test, na zisťovanie vzťahov neparametrické metódy Spearmanovu koreláciu, na porovnanie medzi skupinami Kruscal- Wallisov test. Priemerné výsledky uvádzame ako  $M \pm SD$  (smerodajná odchýlka). Za štatisticky významné považujeme rozdiely ak  $P < 0,05$ .

### Výsledky a diskusia

Aby sme mohli porovnať vzájomný vzťah medzi tvorivosťou a sebahodnotením zisťovali sme testom normality hodnôt signifikanciu získaných dát. Použili sme Kolmogorov-Smirnovov test normality v kategórii celkového výkonu a tvorivosti. Výsledky zobrazujeme v tabuľke 2.

Tab. 1 Normalita dát

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sebahod.	,094	80	,077	,964	80	,025
tvorivosť	,103	80	,036	,974	80	,108

a. Lilliefors Significance Correction

Ako ukazuje tabuľka 2, v prípade sebahodnotenia sú dáta normálne rozložené, aj keď výsledok nie je signifikantný. V prípade tvorivosti rozloženie dát nie je rovnomerné. Preto budeme používať neparametrické testy v oboch prípadoch.

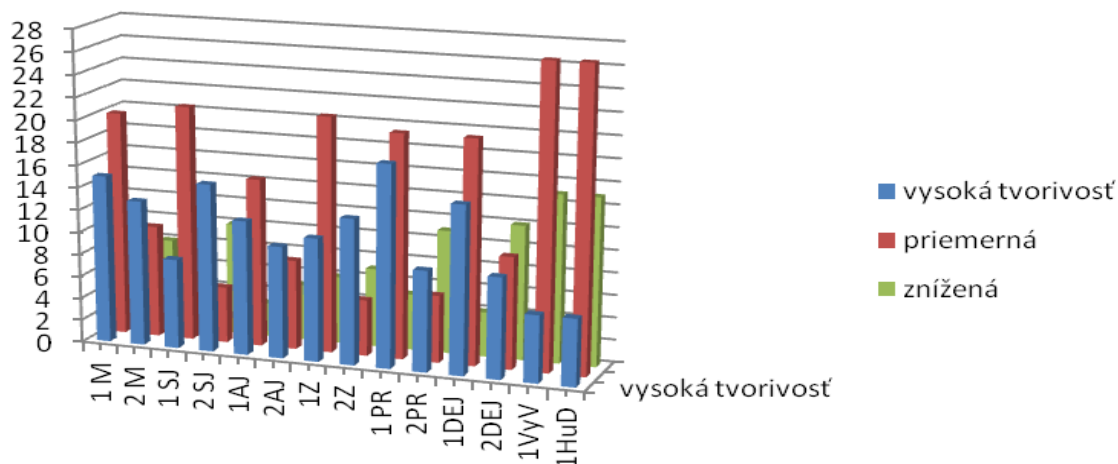
Tab.2 Rozloženie respondentov v jednotlivých skupinách pri porovnaní priemeru a úrovne tvorivosti a sebahodnotenia.

			vysoké skóre sebahodnotenia výkonu	skóre sebahodnotenia výkonu v norme	znížené skóre sebahodnotenia výkonu	vysoká tvorivosť	priemerná tvorivosť	znížená tvorivosť
priemer	do 1,5	Počet	27	11	23	11	23	6
		%	64,3%	39,3%	69,7%	39,3%	69,7%	31,6%
	do 2,0	Počet	10	14	5	14	5	8
		%	23,8%	50,0%	15,2%	50,0%	15,2%	42,1%
	nad 2,0	počet	5	3	5	3	5	5
		%	11,9%	10,7%	15,2%	10,7%	15,2%	26,3%
Spolu		Počet	42	31	28	28	33	19
			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 3 Spearmanova korelácia sebahodnotenia a tvorivosti žiakov

	sebahodnotenie	Tvorivosť	Priemer
Sebahodnotenie	1,000	-,107	-,341**
Tvorivosť HS	-,107	1,000	-,057
Priemer	-,341**	-,057	1,000

Ako možno vidieť z tabuľky 4 vzájomný vzťah medzi mierou sebahodnotenia a tvorivosťou sa nepotvrdil na signifikantnej úrovni. Pri bližšom skúmaní sme zistili, že 13 žiakov sa nachádzalo v kategórii vysokej miery tvorivosti a zároveň vysokého sebahodnotenia, čo je 35% z našej vzorky. Rovnako 13 žiakov vykazovalo vysokú mieru tvorivosti, ale miera ich sebahodnotenia bola v norme a 2 žiaci s vysokou mierou tvorivosti vykazovali nízku mieru sebahodnotenia. 22 žiakov (38,8%) nachádzajúcich sa v kategórii sebahodnotenie v norme malo vysokú mieru tvorivosti a 7 žiakov s vysokou mierou sebahodnotenia vykazovalo nízku tvorivosť. Naš predpoklad sa nepotvrdil. Signifikantný vzťah sa preukázal medzi mierou sebahodnotenia a priemerom žiakov v tejto vzorke. Nepreukázaný vzťah medzi mierou tvorivosti a priemerom známok môže byť v našom prípade zapríčinený aj tým, že priemer známok – úspešnosť v škole – je tvorená hlavnými – nosnými predmetmi, ktorých výučba je zameraná na získavanie širokého rozsahu schopností a vedomostí a neostáva priestor pre jedinečné a originálne riešenia úloh. Zároveň sa potvrdili výsledky, ktoré uvádza Popperová (1969, in Szobiová, 2004), že vysoká inteligencia sa vyskytuje aj pri nízkej tvorivosti, ale nadpriemerná tvorivosť sa nevyskytuje pri nízkej inteligencii. Keďže naše výsledky sú v rozpore s niektorými výskumami, ktoré sa robili (Barron, 1968, Cagle, 1985, Guilford, 1981), rozhodli sme sa porovnať mieru tvorivosti žiakov so známami z hlavných predmetov. Pre ilustráciu uvádzame zistené výsledky na obrázku 1. Najzaujímavejší je fakt, že v prípade predmetov Hudobná výchova a Výtvarná výchova len 6 žiakov hodnotených známku 1 bolo zaradených v kategórii vysokej tvorivosti.



Obr. 1 Porovnanie kategórie tvorivosti so známami s profilových predmetov (M-matematika, SJ – slovenský jazyk, AJ – anglický jazyk, Z- zemepis, PR-prírodopis, DEJ-dejepis, VyV- výtvarná výchova, HuD- hudobná výchova, číslo 1, 2 udáva známku, ktorú z predmetu mali.) Vzhľadom na získané výsledky sme Kruscall-Wallisovým testom zisťovali vzťah medzi skupinami v rámci kategórií tvorivosti. V nasledujúcej tabuľke prinášame výsledky.

Tab. 4 Porovnanie kategórie tvorivosti

	vek	Sebahodnotenie	priemer
Chi-Square	17,510	3,225	6,628
Df	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,199	,036

a. Kruskal Wallis Test b. Grouping Variable: kat.tvor

Tab. 5 Poradie respondentov v jednotlivých kategóriách

	kat. tvor.	N	Mean Rank
Vek	vysoká tvorivosť	28	54,21
	priemerná tvorivosť	33	29,76
	znížená tvorivosť	19	38,95
	Total	80	
Sebahodnotenie	vysoká tvorivosť	28	35,79
	priemerná tvorivosť	33	45,97
	znížená tvorivosť	19	37,95
	Total	80	
Priemer	vysoká tvorivosť	28	42,98
	priemerná tvorivosť	33	33,68
	znížená tvorivosť	19	48,68
	Total	80	

Získané výsledky prinášajú mnohé podnety pre ďalšie skúmanie, ktorému sa chceme naďalej venovať a overiť si naše hypotézy na väčšej, reprezentatívnejšej, vzorke.

## Literatúra

- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 400 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a peerspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1982. 193 s.
- HLAVSA, J., JURČOVÁ, M. 1978. *Psychologické metody zisťovania tvorivosti*. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978. 263 s.
- ISAKSEN, S. G. (eds.) 1987. *Frontiers of creativity research: beyond the basics*. 1. vyd. Buffalo: Bearly Limited, 1987. [online]. [cit. 2012-09-22]. Dostupné na internete: <http://www.cpsb.com/research/articles/creative-problem-solving/CPS-LinkingCandPS.html>
- KATATZIAS, A. et al. 2002. The role of demographics, personality variables and schol stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *In Educational Psychology*. [online]. 2002, vol. 22 no 1, p. 22 – 50. [cit. 2012-09-22]. Dostupné na internete: [www.informaworld.com](http://www.informaworld.com)
- KRAPP, A., SCHIEFELE, U., WINTELER, A. 1992. Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In: RENNINCER, K.A., HIDI, S, KRAPP, A. (eds.) *The Role of interest in learning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1992. S. 183-211. ISBN 0-8058-0718-7.
- KUCHARSKÁ, A., 2000. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 112 s. ISBN 80-7178-389-7.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornosť, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- SZOBIOVÁ, E. 2004. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu*. 2. vyd. Bratislava: Stimul, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
- TORRANCE, E.P., SAFTER, H. T. *The Incubation Model of Teaching Getting Beyond The AHA!* 1. vyd. New York: Bearly Limited, 1990. 153 s.

## Kontaktná adresa:

PhDr. Andrea Baranovská, PhD.  
Katedra psychológie FF UCM  
J. Herdu 2  
917 01 Trnava

[andrea.baranovska@ucm.sk](mailto:andrea.baranovska@ucm.sk)

## **PRIPRAVENOSŤ ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA PRE PRÁCU SO ŽIAKMI S POSTIHNUTÍM**

**Katarína Cabanová, Blandína Šramová, Kvetoslava Vačková**  
**Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave**

### **Abstrakt**

Príspevok poukazuje na dôležitosť poznania práce so žiakom s postihnutím pre prácu školského psychológa. Osobitne je dané poznanie dôležité v čase zvyšujúceho sa integračného procesu v školskom prostredí.

### **Kľúčové slová**

školský psychológ, žiak s postihnutím, integrácia

Kompetencie školského psychológa sú jasne stanovené Zákonom č. 245/2008 Z.z. a Vyhláškou MŠ SR č. 437/2009 Z.z. Školský psychológ sleduje, usmerňuje osobnostný vývin žiakov, rozvíja ich personálne kompetencie, poskytuje kariérne poradenstvo, konzultačno-poradenskú činnosť pracovníkom školy a rodičom žiakov, spolupodieľa sa na tvorbe pozitívnej emocionálnej a sociálnej pohody v školskom prostredí.

V našom príspevku sa zamýšľame nad tým, či je súčasná príprava budúcich školských psychológov orientovaná aj na prácu so žiakmi s postihnutím. Daná otázka je vysoko aktuálnou aj v terajšom období, t.j. období integrácie detí s postihnutím do školského prostredia detí bez zjavného postihnutia, kde jedným z cieľov je, aby sa odlišnosť nevnímala ako deficit, ale ako vzájomné obohacovanie. Zvyšovanie prosociálnosti, empatie, vzájomného rešpektu v triedach s integrovanými žiakmi je tak prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Pričom za jednotlivca s postihnutím považujeme človeka, u ktorého existuje zjavný nedostatok či deficit orgánu, alebo jeho funkcie, ktorý modifikuje procesy poznávania, nadobúdania sociálnych spôsobilostí a ich uplatňovania a u ktorého sa súčasne vyskytujú špecifické osobitosti v genéze, štruktúre a dynamike osobnosti (Cabanová a kol., 2011).

Na našej katedre pracujeme s budúcimi učiteľmi psychológie, študentmi psychológie v kombinácii s inými predmetmi, z ktorých sa po príslušnom zvýšení kvalifikácie krevujú školskí psychológovia a z ich spätnej väzby dostávame referencie o stále nízkej informovanosti školskej odbornej verejnosti o potrebách žiakov s postihnutím. Pedagogická fakulta UK Bratislava sa špecializuje na systematickú prípravu budúcich učiteľov, osobitne špeciálnych školských pedagógov, ktorí očakávajú, že školský psychológ im bude nápomocný hlavne pri vypracovávaní individuálnych učebných plánov, programov pre rozvoj osobnosti žiakov s osobitnými výchovno-vzdelávacími potrebami, t.j. aj pre žiakov s postihnutím. Zároveň očakávajú, že školský psychológ im bude nápomocný v integračnom procese žiaka s postihnutím (a to nielen pri práci s daným žiakom a jeho rodičmi, ale aj s ostatnými žiakmi v triede v smere zvyšovania ich prointegračných postojov). Školský psychológ poskytuje podrobný psychologický obraz žiaka, ktorý je nevyhnutným predpokladom pre vypracovanie individuálnych vzdelávacích plánov a špecifických intervenčných programov pre integrovaného žiaka. Zároveň ponúka informácie o slabých stránkach dieťaťa, ktoré upozorňujú na to, čo je najväčšou brzdou vo vývine dieťaťa a následné smerovanie intervenčných programov zo strany špeciálnych pedagógov. Psychologická diagnostika zároveň nesmie opomenúť identifikáciu silných stránok dieťaťa o ktoré sa je možné pri týchto programoch oprieť (Andreánska, Cabanová, 2012).

Patopsychológia, t.j. psychológia jednotlivcov s postihnutím je disciplína, ktorá v sebe zahŕňa psychológiu viacerých druhov postihnutí (zrakového, mentálneho, sluchového, telesného, rečovo-narušeného), ktoré majú svoje špecifiká. Ide o psychologickú disciplínu, ktorá sa zameriava na skúmanie zákonitostí špecifického priebehu psychických procesov, stavov a vlastností, celkovej štrukturalizácie osobnosti postihnutých a zákonitostí psychickej regulácie správania (Cabanová a kol. 2011). Ide o skúmanie prejavov psychiky jednotlivcov s postihnutím, ktoré sa vymykajú z bežného posudzovania normy.

Osobnosť s postihnutím má oslabený alebo celkom chýbajúci jeden, či viacero podsystémov, čo má vplyv na jeho vývin osobitne v oblastiach motivácie, selfkonceptu, identity, hodnotovej orientácie, postojov, keď niektoré majú nešpecifický charakter (t.j. ich výskyt je bez rozdielu druhu

postihnutia) a môžu mať aj špecifický charakter, ktorý je viazaný na konkrétny druh postihnutia. Ako príklad môžeme uviesť špecifické problémy pri orientácii v priestore a pri samostatnom pohybe (u ľudí so zrakovým postihnutím), problémy s chápaním abstraktných pojmov (u ľudí s hlbokým sluchovým postihnutím ako aj s mentálnym postihnutím) a pod. (Cabanová a kol., 2011). Predmetu psychológie s postihnutím je na našej fakulte venovaná pozornosť niekoľko semestrov v rámci všeobecnej prípravy budúcich učiteľov, ako aj v rámci povinných, povinne voliteľných a výberových seminárov (v závislosti od konkrétneho študijného odboru). Predmet je členený na všeobecnú časť, ktorá sa orientuje na nešpecifické osobitosti osôb s postihnutím, ktoré sa vyskytujú u jedinca s akýmkoľvek druhom postihnutia. Špecifické osobitosti tvoria náplň jednotlivých odvetví psychológie postihnutých (patopsychológie) psychológie zrakovy postihnutých (alebo psychológie jednotlivcov s poruchami zraku), psychológie sluchovo postihnutých a podobne podľa druhu postihnutia (Cabanová a kol., 2011). Domnievame sa preto, že naši absolventi sú dostatočne zorientovaní na prácu so žiakmi s postihnutím. Je tomu tak aj v príprave ostatných pracovníkov školy, vrátane školského psychológa či už absolventa odboru Psychológia, alebo absolventa postgraduálneho štúdia školskej psychológie?

### **Literatúra**

ANDREÁNSKA, V., CABANOVÁ, K. Psychologická príprava špeciálnych pedagógov. In: *Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967-2012*. V tlači.

CABANOVÁ, K., VAČKOVÁ, K., GLASOVÁ, M., ANDREÁNSKA, V., ŠRAMOVÁ, B. 2011. Význam psychologického vzdelania pre pedagogického pracovníka budúcnosti. In: *Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách?* Bratislava: UK, 2011., s.99-106. ISBN 978-80-223-3097-8

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z.z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

### **Kontaktná adresa:**

Katedra psychológie a patopsychológie

Pedagogická fakulta UK

811 08 Moskovská 3

Bratislava

**IV.**

**SEKCIA 2**

**Prevenca, diagnostika a intervencia v práci  
školského psychológa**

# **APLIKÁCIA KONCEPCIE SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE**

**Beáta Dopjerová**  
**Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave**

## **Abstrakt**

Cieľom nášho projektu výskumu je aplikovať novú koncepciu sociálnej atmosféry i na školské prostredie. V minulosti bola táto koncepcia aplikovaná na pracovné prostredie, konkrétne na „high potentials manažérov“. Koncepcia sociálnej atmosféry bola skúmaná u manažérov v roku 2011. Výskumom sa zistilo, že sociálnopsychologické zložky sociálnej atmosféry majú vplyv na fungovanie, úspešnosť a teda i efektivitu v pracovnej oblasti (Dopjerová, 2011). Preto nás zaujíma, či sa nám táto skutočnosť potvrdí i v školskom prostredí. Výskumom chceme zistiť či sa jednotlivé sociálnopsychologické zložky sociálnej atmosféry budú podieľať na úspešnosti vysokoškolského štúdia u študentov. Prečo sme si vlastne vybrali školské prostredie? Pretože každá školská trieda, školský krúžok, ročník na vysokej škole je chápaný ako sociálna skupina, ktorá spoločne pracuje na spoločnom ciele.

## **Kľúčové slová**

sociálna atmosféra, vysokoškolské prostredie, sociálno-psychologické zložky sociálnej atmosféry

Človek sa počas svojho života stretáva s rôznymi situáciami. Každé obdobie v živote prináša rôzne nové požiadavky a je len na človeku ako ich zvládne, alebo sa s nimi vyrovná. Nie každý to však dokáže, pretože sme limitovaní vplyvmi prostredia, ale i vlastnou osobnosťou. Skúmanie problematiky vysokoškolského prostredia a študentov predstavuje veľký zdroj informácií, ktoré nám umožňujú získať prehľad o činiteľoch v oblasti študijnej, sociálno-vzťahovej, komunikačnej, emocionálnej ale i profesionálnej (Jarošová, 1982). Na to, aby sme objasnili vysokoškolské prostredie je potrebné v prvom rade poznať vnútorné a vonkajšie činitele vysokoškolského prostredia. Vonkajšími činiteľmi máme na mysli faktory, ktoré vytvára vysoká škola. Je to bývanie, vyučovacie priestory, študijný režim a jeho organizácia, nároky daného odboru, ktorý študujú. Ďalej sú to vnútorné činitele vysokoškolského prostredia. Zaraďujeme sem osobnostné charakteristiky vysokoškolských študentov a sociálnopsychologické zložky sociálnej atmosféry, ktoré sa podieľajú na vytváraní postojov, tendencií u študentov, na efektívnosti, alebo fungovaní vysokej školy.

Sociálnopsychologickými zložkami sociálnej atmosféry sú:

1. výkonová (kooperácia, komunikácia, úspech)
2. vzťahová (vzťah ku štúdiu, štýl riadenia inštitúcie, spokojnosť)
3. interakčná (vzťahy, soc. začlenenosť, psychologická atmosféra) (Dopjerová, 2011).

## **Osobnostné charakteristiky vysokoškolského študenta**

Z pohľadu vývinovej psychológie patrí obdobie vysokoškolského študenta do obdobia prechodu z adolescence do obdobia mladej dospelosti. Je to vek, kedy začína mladý človek študovať na vysokej škole a z hľadiska vývinu ide o vstupnú bránu do dospelosti. Počas celého vysokoškolského štúdia nadobúda a zdokanaľuje sa v psychických i fyzických schopnostiach (Páříčková, 1987). Pre toto obdobie je charakteristické dotváranie osobnosti. Je zavŕšený telesný rast i intelektuálny vývin je zhruba ukončený. Nie je pozorovateľné už nič nové, ani nejaké zvyšovanie schopností, ide skôr o vyplňanie medzier a rezerv a väčšiu pohotovosť v reakciách (Dopjerová, 2007). Objavuje sa typická flexibilita, schopnosť používať nové spôsoby riešenia. Za najvýznamnejšie charakteristiky považujeme v tomto období samostatnosť, slobodu vlastného rozhodovania, zodpovednosť vo vzťahu k iným osobám, a zodpovednosť za svoje správanie (Vágnerová, 2000). Vysokoškolský študent sa odlišuje od ostatných svojich vrstovníkov tým, že štúdiom na vysokej škole pre neho znamená v určitom zmysle odklad života dospelých (Dopjerová, 2007). Ak hovoríme o osobnostných charakteristikách študenta, máme na mysli vnútorné činitele týkajúce sa rodiny, dedičnosti, a špecifické činitele kam patria psychické predpoklady štúdia, telesné predpoklady a potenciály zdravia (Jarošová, 1982).



## Vysokoškolské prostredie

Hvozdič (1986) definuje školské prostredie ako akúsi subštruktúru mikroprostredia, kde sa pohybuje jednotlivec, v našom prípade vysokoškolský študent. Študent s týmto prostredím aktívne interaguje, čerpá z neho svoje skúsenosti a emocionálne prežíva svoje vzťahy k ľuďom, ktorí toto prostredie tvoria.

V súvislosti so zdokonaľovaním vzdelávania budúcich odborníkov, stúpajú tiež nároky na vysokoškolských študentov. Týka sa to hlavne študijných podmienok a ich psychickej a fyzickej vybavenosti. Vysoká škola by mala zabezpečovať komplexnú prípravu a výchovu vysokoškolských študentov v nadväznosti s ich poznatkami. **Vonkajšie faktory prostredia** vytvára vysoká škola. Ide o zabezpečenie ubytovania, výučba, študijný plán, organizácia štúdia. Je potrebné, aby škola vytvárala vhodný a dostatočný priestor pre študentov v zmysle dobrej organizácie času, a materiálno-technologického zabezpečenia, kam treba zaradiť i možnosť práce so študijnou literatúrou (Dopjetrová, 2007). Za **vnútorné faktory prostredia** sme si v našom projekte výskumu určili sociálnopsychologické zložky prostredia (výkonová, vzťahová, interakčná), ktoré vytvárajú akési ovzdušie, atmosféru vysokoškolského štúdia, postoj a budú mať neodmysliteľný vplyv na efektívnosť a úspešnosť štúdia. I keď sa môže zdať, že vysokoškolské skupiny s pracovnými skupinami nemajú mnoho spoločného, vo vysokoškolských skupinách podobne ako aj v pracovných skupinách vystupuje do popredia činnosť – učenie sa, štúdium literatúry, aktívna účasť na prednáškach a seminároch, a cieľ úspešne splniť cieľ. Sociálnu atmosféru na vysokej škole chápeme ako relatívne stabilný fenomén, nie však stály, ale dynamický a to v závislosti od vnútorných aj vonkajších vplyvov. Sociálna atmosféra je vnímaná ako významná zložka sociálneho prostredia, čím nadobúda determinatívny charakter. Je taktiež odrazom reality, kategóriou, ktorá má veľký význam v psychike človeka ako člena skupiny (Kollárik, 1990).

## Výkonová zložka

### *Kooperácia*

Úspešnosť štúdia na vysokej škole závisí v prvom rade od spolupráce spolužiakov. Pomocou spolupráce je možné riešiť množstvo konfliktov a jej využitie je výhodné i pri dosahovaní cieľov. Človek sa stáva človekom vtedy, ak sa naučí s druhými ľuďmi slobodne spolupracovať (Boroš, 2001). Kooperácia je správanie, ktorého výsledkom by mal byť zisk na oboch stranách. Pri kooperácii je dôležité, aby ľudia boli k sebe obetaví, zaangažovaní, dôverovali si. Kooperácia je založená na spoločnom ciele, a vysokoškolskí študenti majú jeden veľký spoločný cieľ a to úspešne vyštudovať. Spolupracujúci sa musia na seba spoliehať a spoločne veriť, že získajú spolu viac ako by získali každý sám (Nákonečný, 2005). Ďalej je potrebné spomenúť, že úspešná spolupráca závisí hlavne od vzájomnej komunikácie.

### *Komunikácia*

Pri komunikácii v skupine môže veľakrát dôjsť k zlému pochopeniu informácií, alebo nedostatočnému odovzdaniu. Úspešná komunikácia je taká, kde sa navzájom členovia skupiny rešpektujú, dochádza tu k účelnej výmene informácií. Dôležitým prvkom je hlavne spätná väzba (Bedrnová, Nový, 2004). Je potrebné ujasniť si hlavne čo chcem komunikáciou dosiahnuť, čo chcem oznámiť, čo naozaj oznamujem, komu, ale tiež čím oznamujem (Letovancová, 2002). Komunikácia je dôležitá hlavne preto, lebo ak budú informácie dobre odkomunikované, ak si študenti informácie správne odovzdajú, tak i plnenie školských úloh bude efektívne (Khelerová, 2006).

### *Úspech*

Je to vysoká potreba byť úspešný v štúdiu a dosiahnuť svoj cieľ, prostredníctvom prekonania rôznych prekážok a úloh, ktoré vysoká škola na neho kladie. Silná zaangažovanosť študentov, vysoký pocit zodpovednosti za svoj úspech a schopnosť vynaložiť maximum na dobrý výkon. Najdôležitejší je však postoj študenta ku škole. Bude sa to odrážať aj na jeho úspechu. Ak školu hodnotí pozitívne bude vynakladať maximálne úsilie ju dokončiť, naopak ak školu bude vnímať negatívne i jeho postoj k štúdiu bude negatívny. Cestou k úspechu je aj dôležitosť potreby dobre si zorganizovať čas.

## **Vzťahová zložka**

### *Štýl riadenia inštitúcie*

Pre účel nášho projektu výskumu sme sa rozhodli modifikovať štýl vedenia na štýl riadenia inštitúcie. Na to, aby vysoká škola bola efektívna, mala by mať pozitívny vzťah k študentom, vytvárať podmienky pre dobré fungovanie výučby, vysokoškolských skupín a vytvárať dobrú atmosféru a spokojnosť študentov (Šimunková, 2006). Riadenie inštitúcie by malo venovať zvýšenú pozornosť úlohám a ľuďom (Plamínek, 2008).

### *Spokojnosť*

Týka sa spokojnosti študentov ako jednotlivcov, ale aj ako skupiny. Dôležitým prvkom je pozitívne vyrovnávanie sa so štúdiom, úspechom i neúspechom. Patria sem tiež možnosti a podmienky pre uspokojenie svojich potrieb v rámci štúdia, ktoré vysoká škola študentom ponúka. Výskumy poukazujú na to, že spokojnosť študentov predovšetkým závisí od kvality danej vysokej školy a možnosti uplatnenia sa. Čo vysoká škola môže študentovi naozaj ponúknuť a ako ho môže pripraviť pre prax (Kočan, Považan, 2010).

### *Vzťah k štúdiu*

Súvisí s motiváciou študentov, so študijným nadšením, ochotou a záujmom investovať čas i námahu do štúdia. Potreba vytvárať priaznivú študijnú atmosféru (Šimunková, 2006). Predpokladajme, že ak škola bude dostatočne motivovať študentov, ponúkne im možnosti a zabezpečí pozitívnu sociálnu atmosféru, spokojnosť, vzťah ku štúdiu i úspech budú vysoké. Dobré študijné podmienky i samotný obsah štúdia ovplyvňuje nielen spokojnosť ale i vzťah k štúdiu a ochotu učiť sa.

## **Interakčná zložka**

### *Vzťahy medzi študentami*

Vzťahy na vysokej škole majú horizontálny charakter, to znamená že študenti sú na rovnakej úrovni z hľadiska pozícií. Vzťahy by mali mať charakter uvoľnenosti, vzájomného porozumenia, tolerancie, záujmu o ostatných spolužiakov, ale hlavne pozitívne vzájomné vzťahy a väzby. Tieto vzťahy sú dôležitým prvkom pre dobrú kooperáciu, dobrú komunikáciu a tým pádom aj dobrú psychologickú atmosféru, ktorá zabezpečí úspech v štúdiu a pozitívny vzťah ku škole, ktorú si vybrali. Pokiaľ ide o vzťahy, ktoré sú založené na podpore, spolupráci, vyskytuje sa stotožnenie s cieľmi a tým podávajú vysoké výkony (Pauknerová, 2007).

### *Sociálna začlenenosť*

Väčšina skupín rôznych veľkostí má tendenciu deliť sa na menšie podskupiny. Každá podskupina si vytvára vlastné normy a členstvo v nej začne závisieť na jej uznávaní. Neexistuje žiadne vysvetlenie, prečo a podľa čoho sa tvoria podskupiny. Členstvo v podskupine dáva členom pocit bezpečia, príslušnosti a spoločenského prijatia, čím uspokojuje základnú ľudskú potrebu. Na vysokej škole rozlišujeme formálne vzťahy určené študijným poriadkom a neformálne vzťahy medzi študentami. Dochádza tu k mnohým interakciám. Aký typ interakci sa prejaví závisí od osobnostných vlastností, od veku, pohlavia (Kačáni a kol., 1999). Ročníky na vysokej škole sú istým druhom sociálnej skupiny, ktorá prejavuje väčšiu alebo menšiu súdržnosť, zomknutosť, ktorú študenti prežívajú ako pocit príslušnosti, a ktorá sa navonok prejavuje v podobnom správaní a prežívaní študentov. Súdržnosť je vlastne súhrn síl, ktoré spôsobujú, že skupina sa udržuje. Príslušnosť k súdržnej, zomknutej skupine uspokojuje potreby a záujmy študentov, vedie k splneniu cieľov.

### *Psychologická atmosféra*

Za psychologickú atmosféru je považovaný charakter vzťahov, ktoré prevládajú medzi jednotlivými členmi danej skupiny. Ide o celkove naladenie. Psychologická atmosféra zodpovedá za to, ako bude prebiehať práca, ale aj aké výsledky budú v konečnej fáze. Psychologická atmosféra sa vytvára v spoločnej pracovnej činnosti členov skupiny, v konfrontácii ich očakávaní s reálnymi možnosťami dosiahnuť cieľ (Pauknerová, 2007).

## **Literatúra**

- BEDRŇOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. 2004. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press.
- BOROŠ, J. 2001. Základy sociálnej psychológie. Bratislava: IRIS
- DOPJEROVÁ, B. 2007. Zátťažové situácie u študentov psychológie. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOPJEROVÁ, B. 2011. Postoje high potentials manažerov k sociálnej atmosfére efektívneho tímu. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
- HVOZDÍK, J. 1983. Základy školskej psychológie, Bratislava:SPN.
- JAROŠOVÁ, D. 1982. Frustrujúce situácie u vysokoškolákov. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
- KAČÁNI, V. a kol. 1999. Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN
- KHELEROVÁ, V. 2006. Komunikační a obchodní dovednosti manažera. Praha: Grada Publishing.
- KOLLÁRIK, T. 1990. K štúdiu sociálnej atmosféry v skupine. Československá psychologie, 1990, č.6, s.500-510.
- KOČAN, R., POVAŽAN, M. 2010. Hodnotenie kvality vysokých škôl pedagógmi a absolventmi. Prieskum. Agentúra ARRA.
- LETOVANCOVÁ, E. 2002. Psychológia v manažmente. Bratislava: Univerzita Komenského.
- NÁKONEČNÝ, M. 2005. Sociální psychologie. Praha: Grada Publishing.
- PÁRIČKOVÁ, I. 1987. Vývinové špecifiká potrieb vysokoškolákov. In Universitas Comeniana Psychologica, roč. 23. Prvé vydanie. Bratislava : SPN, 1987.
- PAUKNEROVÁ, D. a kol.2007. Psychologie pro ekonomy a manažery. Praha: Grada Publishing.
- PLAMÍNEK, J. 2008. Vedení lidí, týmu a firem. Praha: Grada Publishing.
- ŠIMUNKOVÁ, S. 2006. Sociálna atmosféra u vysokoškolákov. Bakalárska práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. Vývojová psychológie. Praha: Portál

## **Kontaktná adresa:**

Mgr. Beáta Dopjerová, PhD.  
Fakulta psychológie  
Paneurópska vysoká škola  
Tematínska 20  
805 51 Bratislava

beata.dopjEROVA@paneurouni.com

# DYNAMIKA SKUPINOVEJ ATMOSFÉRY V PRIEBEHU VÝCVIKOVÉHO PROGRAMU

Anežka Hamranová  
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

## Abstrakt

Intervenčné aktivity školského psychológa sú dôležitou súčasťou jeho pracovnej činnosti. V prostredí školy často pracuje so skupinami, či už skupinami žiakov, učiteľov a iných pedagogických pracovníkov, resp. rodičov. Príspevok prezentuje výsledky výskumu dokumentujúceho pozitívny vplyv sociálno – psychologického výcviku na skupinovú atmosféru. Pozitívna skupinová atmosféra podporuje efektívnejšiu prácu v skupine, adekvátne sociálne interakcie, a pôsobí aj preventívne v zmysle predchádzania vzniku problémového správania ako dôsledku nezvládnutia sociálnych situácií.

## Kľúčové slová

skupinová atmosféra, sociálno – psychologický výcvik, kongruencia, empatia, anxieta.

## Úvod

Výchova a vzdelávanie na rôznych stupňoch škôl je ťažko realizovateľné, pokiaľ sa medzi učiteľom/vychovávateľom na jednej strane a žiakom/vychovávaným na strane druhej nevytvoria priaznivé sociálne vzťahy, ktoré sú základom pri vytváraní skupinovej atmosféry. Skupinová atmosféra, ako ju charakterizuje Kollárik (1993), je vnútorný znak každej skupiny, ktorý v sebe implikuje širšie spoločenské stránky, t.j. od sociálneho ovzdušia v skupine vyjadrujúceho úroveň a kvalitu vnútroskupinového života, cez vzťah k práci a vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v nej, mieru sociálnej akceptácie a začlenenosti jednotlivcov vo vzťahu v skupine, až po dimenzie, ktoré primárne určujú charakter a kvalitu sociálnej atmosféry. Je dôsledkom rovnováhy medzi silami, ktoré vytvárajú tenziu a kohéziu skupiny. Charakter skupinovej atmosféry podľa Rezáča (1998) ovplyvňuje najmä miera zastúpenia slobody prejavu, podpora sebakpresadzovania členov, slobodné utváranie vzťahov, akceptácia prejavu, akceptovanie citového prežívania a prejavu priateľstva.

## Cieľ práce

Cieľom bolo zistiť, ako sa vplyv sociálno – psychologického výcviku premietne do zmien skupinovej atmosféry.

## Súbor a metodika výskumu

Realizovali sme experiment v prirodzených podmienkach. Celkovo výskumnú vzorku tvorilo 140 študentov učiteľského zamerania UKF v Nitre, experimentálnu skupinu (ES) tvorilo 69 a kontrolnú skupinu (KS) 71 participantov. Z dôvodu zachovania pravidiel výcvikovej práce sme ES rozdelili do štyroch menších skupín, KS bola tiež rozdelená na štyri skupiny, ale bez realizácie SPV (tab. 1). V experimentálnych skupinách sme realizovali SPV zameraný na rozvíjanie sociálnej kompetencie v trvaní 80 hodín počas dvoch semestrov.

Tab. 1 Výskumná vzorka

Skupina	Počet	Muži	Ženy
ES1	17	2	15
ES2	18	3	15
ES3	18	2	16
ES4	16	2	14
KS2	19	3	16
KS1	18	2	16
KS3	18	2	16
KS4	16	2	14
Spolu	140	18	122

Na meranie skupinovej atmosféry sme použili preklad dotazníka „Group climate questionnaire – Person centered form – GCQ - PCF“ (J. Braaten, 1986, preložila M. Zaťková, 2001), ktorý sme participantom administrovali pred aplikáciou SPV a po jeho ukončení. Dotazník meria tri dimenzie skupinovej atmosféry – empatiu (obsahuje výpovede, ktoré sa týkajú empatického pozitívneho ohľadu), kongruenciu (pravosť a nefalšovanosť) a anxieta (úzkostlivosť a zraniteľnosť). Na štatistickú analýzu údajov získaných z dotazníka sme použili Studentov t-test pre korelované súbory. Boli zrealizované dve merania v ES – prvé pred realizáciou SPV a druhé po SPV, a tiež v rovnakom čase dve merania v KS, ale bez realizácie SPV.

### Výsledky

V dimenzii empatia sme štatisticky významnú zmenu v smere zvýšenia empatie zaznamenali vo všetkých štyroch experimentálnych skupinách, pričom v skupinách ES1, ES3 a ES4 to bolo na hladine významnosti  $p < 0,01$  a v ES2 na hladine významnosti  $p < 0,001$ . V dimenzii kongruencia nastala po realizácii SPV štatisticky významná zmena v smere nárastu kongruentného správania vo všetkých experimentálnych skupinách, konkrétne na hladine významnosti  $p < 0,05$  v ES1 a hladine významnosti  $p < 0,01$  v skupinách ES2 – ES4. V dimenzii anxieta sme zaznamenali štatisticky významný posun v smere zníženia úrovne anxiety na hladine významnosti  $p < 0,05$  v skupinách ES2 a ES4, a na hladine významnosti  $p < 0,01$  sa anxieta znížila v ES1 a ES3 (tab. 2).

V kontrolnej skupine KS2 nastal štatisticky významný posun v smere zníženia úrovne kongruentného správania ( $t = 2,177$ ;  $p < 0,05$ ). V ďalších skupinách a premenných zmeny neboli významné (tab. 3).

Tab. 2 Výsledky 1. a 2. merania dimenzií skupinovej atmosféry v skupinách ES1-ES4

Skupina	1. meranie		2. meranie		t-test	Signifikancia
	AM	SD	AM	SD		
<b>Empatia</b>						
ES1	46	9,09	54,59	5,77	2,905	<b>0,010</b>
ES2	21,06	4,93	41,11	8,15	9,496	<b>0,000</b>
ES3	38,39	7,31	44,61	5,32	3,594	<b>0,002</b>
ES4	47,31	6,97	53	5,96	3,071	<b>0,008</b>
<b>Kongruencia</b>						
ES1	7,53	1,59	8,88	2,29	2,168	<b>0,046</b>
ES2	4,11	1,23	6,11	2,59	3,336	<b>0,004</b>
ES3	4,44	1,92	6,00	2,17	3,034	<b>0,007</b>
ES4	8,94	1,44	10,19	1,33	4,038	<b>0,001</b>
<b>Anxieta</b>						
ES1	7,53	1,38	4,53	2,55	3,817	<b>0,002</b>
ES2	4,67	1,65	3,78	1,87	2,204	<b>0,042</b>
ES3	5,00	1,97	3,39	0,98	3,185	<b>0,005</b>
ES4	3,88	2,13	2,50	2,13	2,853	<b>0,012</b>

Legenda (platí pre tab. 2-3): AM - aritmetický priemer, SD - smerodajná odchýlka

Tab. 3 Výsledky 1. a 2. merania dimenzií skupinovej atmosféry v skupinách KS1-KS4

Skupina	1. meranie		2. meranie		t-test	Signifikancia
	AM	SD	AM	SD		
<b>Empatia</b>						
KS1	37,39	3,03	43	1,36	1,774	0,094
KS2	36,16	9,85	33,62	10,21	1,054	0,306
KS3	34,67	12,66	34,83	10,60	0,052	0,957
KS4	38,19	10,58	38,50	10,73	0,095	0,925
<b>Kongruencia</b>						
KS1	7,72	3,03	8,72	1,36	1,374	0,187
KS2	8,58	2,19	7,11	2,21	2,177	<b>0,043</b>
KS3	6,89	3,05	6,72	2,56	0,186	0,855
KS4	7,94	2,14	7,50	2,03	0,659	0,520
<b>Anxieta</b>						
KS1	4,06	1,55	4,78	2,44	1,374	0,187
KS2	3,84	1,74	3,90	1,88	0,099	0,922
KS3	4,11	2,14	3,89	1,49	0,461	0,651
KS4	4,06	1,53	4,06	1,53	0,000	1,000

### Diskusia a záver

Empatia je jednou z dôležitých podmienok pri práci v skupine. Podľa Gaburu a Pružinskej (1995) empatia znamená schopnosť vcítiť sa do prežívania klienta, opustiť svoj vzťahový systém a snažiť sa pochopiť, čo sa deje v tom druhom, čo sa skrýva za slovami. Empatia koreluje s pozitívnym výsledkom práce v akejkoľvek skupine. Kongruencia podľa Rogersa (1997) nahrádza slovo „skutočnosť“. Keď je prežívanie tejto chvíle v mojom vedomí a keď je to, čo je prítomné v mojom vedomí, prítomné i v mojej komunikácii, tak sa všetky tieto úrovne zhodujú, čiže sú kongruentné. Kongruencia je základom dobrej komunikácie. Ak sme v komunikácii protirečiví, vzniká dvojité väzba a naše vyjadrenia, resp. správanie zneisťuje naše okolie. Úzkosť je bežným stavom organizmu a prirodzenou súčasťou ľudského života. Problém nastáva, ak intenzita, častota alebo doba trvania úzkosti nie sú primerané situácii, vtedy to môže byť pre človeka obťažujúce. Je známe, že pod vplyvom negatívnych emočných stavov sa nielen zhoršujú výkony jednotlivca, ale aj jeho psychické zdravie a sociálne vzťahy. Psychická a emočná vyrovnanosť učiteľa ovplyvňuje nielen jeho samotného, ale aj duševnú rovnováhu detí, ktoré vzdeláva a vychováva. Sociálno-psychologický výcvik ovplyvnil pozitívne skupinovú atmosféru v zmysle nárastu empatického a kongruentného správania a zníženia úrovne anxiety. SPV je preto vhodnou súčasťou vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, čo potvrdzujú aj naše výsledky. Základom vytvárania pozitívnej skupinovej atmosféry v škole je komunikácia vedená v pozitívnom duchu a podpora dôvery žiaka vo vzťahu k učiteľom a iným pracovníkom školy. V takom sociálnom a emocionálnom prostredí, kde žiak cíti bezpečie, istotu a podporu, sa môže prejaviť ako slobodná, autentická osobnosť, takéto prostredie mu umožňuje nachádzať radosť v činnosti učenia sa a sebarozvíjaní. Podobný názor zastáva aj Vernarcová (2005), podľa ktorej vhodne vedená skupinová práca so žiakmi u nich rozvíja sociálne kontakty, navyká na demokratické rozhodovanie, podporuje samostatnosť, iniciatívnosť, tvorivosť a sebadôveru žiaka.

## Literatúra

- GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9.
- ROGERS, C. R. 1997. *Encountrové skupiny*. 1. vyd. Modra: Inštitút Rozvoja Osobnosti, 1997. ISBN 80-967832-1-1.
- ZAŤKOVÁ, M. et al. 2001. Vplyv štruktúrovaných a neštruktúrovaných výcvikových programov na skupinovú atmosféru. In SOLLÁROVÁ, E. (Ed.): *Školská psychológia – intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra: PF UKF, 2001, s. 41-58.
- KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1993. 194 s. ISBN 80-08-01828-3.
- ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido. 272 s. ISBN 80-85931-48-6.
- VERNARCOVÁ, J.: Metódy školskej sexuálnej výchovy. In: *13. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice Pardubice 2005. Sb. referátů*. Praha: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu a Nová tiskárna Pelhřimov, 2005, s.182-187. ISBN 80-86559-41-6.  
*Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 049UKF-4/2012.*

### Kontaktná adresa:

PaedDr. Anežka Hamranová, PhD.  
Katedra pedagogickej a školskej psychológie  
Pedagogická fakulta UKF  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra

ahamranova@ukf.sk

## **AKO MERAŤ KLÍMU V ŠKOLSKEJ TRIEDE? ŠTATISTIKA V PRAXI**

**Lucia Gálová, Jana Uhláriková**

**Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**

### **Abstrakt**

Meranie klímy školskej triedy sa najčastejšie uskutočňuje prostredníctvom dotazníkových metód, ktoré reprezentujú kvantitatívny prístup k sledovanému problému. K najpoužívanejším dotazníkom patrí na Slovensku ale i v Čechách dotazník Naša trieda (Fraser, Fisher, 1986) a Dotazník CES (Classroom Environment Scale, Fraser, Fisher, 1983). Príspevok sa zameriava na kvantitatívne vyhodnocovanie dotazníkov a prináša jednoduché návody pre školských psychológov, ako čo najlepšie využiť potenciál daných metód.

### **Kľúčové slová**

klíma školskej triedy, dotazník Naša trieda, dotazník CES, zhoda medzi posudzovateľmi, personálna forma dotazníka.

### **Úvod**

Záujem o poznanie klímy triedy je priamo vzťahovaný k jej skúmaniu a meraniu. V rámci historického diskurzu boli najskôr preferované anamnézy a denníkové záznamy neskôr sa pozornosť najmä vďaka Thomasovej sústredila na pozorovanie a nahrávanie explicitných javov v triede a v modernej ére skúmania sa začali používať dotazníkové metódy zamerané na vnímanie klímy triedy jej aktérmi (Chávez, 1984). Medzi výhody použitia merania percepcií aktérov klímy triedy oproti observačným technikám možno zaradiť ekonomickosť tohto prístupu, zaznamenanie dlhšej časovej periódy, združenosť viacerých hodnotení, realistickejši záznam či viac variancie vo výsledkoch učenia.

### **Meranie klímy školskej triedy na Slovensku**

Na Slovensku sa najčastejšie stretávame s prístupom merania klímy triedy prostredníctvom percepcií jej aktérov. Medzi dva najviac využívané meracie nástroje patrí dotazník Naša trieda (My Class Inventory – MCI, Walberg, 1968, Fraser, Fisher – skrátená verzia, 1986, Lašek, Mareš, 1988) a Dotazník CES (Classroom Environment Scale – CES, Moos, Tricket, 1973, Fraser, Fisher -1983 – skrátená verzia, Mareš, Lašek, Miezgová, 1998).

Dotazník Naša trieda je určený pre základné školy (3.- 6. ročník) a zahŕňa 5 premenných (každú z nich tvorí 5 položiek): spokojnosť v triede, konflikty v triede, súťaživosť v triede, obťažnosť učenia a súdržnosť triedy.

Dotazník CES je určený pre základné školy (8.- 9. ročník) a pre žiakov stredných škôl a obsahuje 6 premenných premietnutých v 23 položkách: zaujatie žiaka školskou prácou, vzťahy medzi žiakmi v triede, učiteľova pomoc žiakom, orientácia žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť a jasnosť pravidiel.

Oba dotazníky majú dve formy, aktuálnu a preferovanú a je ich možné použiť pre popis reálneho stavu v triede z pohľadu žiaka, pre porovnanie názorov žiakov a učiteľov, porovnanie aktuálnej a preferovanej klímy, na meranie účinnosti premysleného zásahu do výučby, zisťovanie rozdielov medzi učiteľmi na tú istú triedu, medzi tradičnými a alternatívnymi školami a zisťovanie toho, ako klíma ovplyvňuje osobnosť učiteľa a žiakov či výchovno-vzdelávacie výsledky (Průcha, 2002; Mareš, 2001 In: Mareš, Čáp, 2001).

Vyhodnocovanie oboch dotazníkov je zhodné. K jednotlivým výrokom sa vyjadrujú žiaci (príp. učitelia) odpoveďami áno a nie a skórovanie odpovedí spočíva v priradovaní bodových hodnôt jednotlivým odpoveďam (áno - tri body; nie – 1 bod). V prípade preškrtnutia oboch odpovedí alebo nezodpovedania položky sa zarátavajú dva body. Dotazníky obsahujú i odpovede označené písmenom R, kde je následne ich skórovanie inverzné (Lašek, Mareš, 1991; Mareš, 1998).

Pre samotné zistenie skutočnosti o tom, aká je klíma v triede sú odporúčané dva spôsoby. Prvý z nich ignoruje problém, či sú získané dáta rozložené „normálne“ a doporučuje spočítať aritmetický priemer pre každú z premenných dotazníka. Problém však môže nastať práve vtedy, ak dáta rozložené normálne nie sú a tak aritmetický priemer stráca vhodnosť ukazovateľa reálneho obrazu klímy v triede, nakoľko k jeho vlastnostiam patrí to, že je ovplyvniteľný extrémnymi hodnotami.



Druhý postup počíta s tým, že názory žiakov nemusia byť rozložené normálne a môžu sa prikláňať buď ku kladnému, alebo k zápornému hodnoteniu. Potom je výhodnejšie a štatisticky korektnejšie vypočítať medián, ktorý nie je skresľovaný extrémnymi hodnotami ako priemer (Lašek, Mareš, 1991; Mareš, 1998).

Avšak ani odporúčaný druhý spôsob nám nemusí nutne zaistiť, že získame reálny obraz o klíme v triede. Skúsme si predstaviť hypotetický príklad, kde v triede máme 10 žiakov a prostredníctvom Dotazníka CES zistíme zaujatie žiaka školskou prácou (jedna z premenných tohto dotazníka). Danú premennú tvoria štyri položky a výsledná hodnota u každého žiaka sa bude pohybovať v rozpätí od 4 do 14 bodov (nakolko odpovede áno sa skórujú tromi bodmi a odpovede nie bodom jedným). Vráťme sa späť k hypotetickej triede s desiatimi žiakmi. Pri meraní tejto položky zistíme, že polovica žiakov dosiahla bodovú hodnotu 4 a druhá polovica bodovú hodnotu 12. Potom aritmetický priemer bude 8, čo zodpovedá priemernému zaujatiu žiakov školskou prácou v tejto triede. Avšak nezodpovedá to plne realite, nakolko vieme, že polovica žiakov prejavuje veľmi vysoké/pozitívne zaujatie školskou prácou a druhá polovica nízke/negatívne zaujatie školskou prácou. V tomto prípade by nepomohol ani výpočet mediánu nakolko tiež by jeho hodnota bola rovná 8.

Skúsme ešte jeden príklad, pričom zostaneme pri meraní tejto istej premennej. Máme v triede žiakov 11 a piati z nich získali v bodovom hodnotení štyri body a zvyšní šiesti 12 bodov. V tomto prípade by aritmetický priemer vyšiel presne 8.3636, čo zodpovedá priemernému zaujatiu školskou prácou žiakmi tejto triedy. Ak použijeme medián, zistíme, že žiaci danej triedy sú vysoko zaujatí školskou prácou, nakolko jeho hodnota sa bude rovnať 12. Ani jedna z použitých mier centrálnej tendencie však reálne nezrkadlí realitu zaujatia žiakov školskou prácou v danej triede.

Uvádzaný prístup vyhodnocovania dotazníkov súvisí s predpokladom, že existuje jedinečné prostredie v triede, ktoré všetci žiaci triedy viac či menej zažívajú. Variácie v skóre dosiahnutom pri použití dotazníka sú považované za chybu variancie v súvislosti v aritmetickom priemerom triedy, ktorý reprezentuje „dobrú mieru“ klímy v danej triede (Fraser, McRobbie, Fisher, 1996). Takto samotné položky vynucujú individuálnu percepciu žiaka triedy ako celku, pričom tento pohľad je odlišný od individuálnej percepcie žiaka jeho vlastnej role v rámci triedy a zároveň ani aritmetický priemer nereprezentuje reálny stav klímy v triede.

Iný pohľad na meranie klímy v triede je spojený práve s tzv. dvojitém postavením žiakov v triede (ako jednotlivcov a ako členov triedy), pričom bol rozpoznaný už v teórii H.S. Murraya - potreba/tlak, ktorá sa všeobecne zameriava na prostredie ako také, ale je aplikovateľná tiež na mikroprostredia ako je napríklad aj školská trieda. V danej teórii Murray (1938, In: Dorman, 2002), rozlišuje 2 koncepty: *alfa tlak* (tlak, ktorý aktuálne existuje tak dlho ako ho môže vedecké odhalenie determinovať) a *beta tlak* (jednotlivcova vlastná Toto rozlišovanie medzi alfa tlakom a beta tlakom bolo neskôr rozšírené Sternom, Steinom a Bloomom (1956, In: Fraser, 1986), ktorí v rámci tlaku beta rozlišovali idiosynkratický pohľad, ktorý má každý jednotlivec prostredia (súkromný beta tlak, angl. private beta press) a zdieľaný pohľad, ktorý majú členovia skupiny v prostredí (konsenzuálny beta tlak, angl. consensual beta press). Súkromný a konsenzuálny beta tlak sa môžu líšiť jeden od druhého a zároveň sa oba môžu líšiť od tlaku alfa, ktorý predstavuje pohľad trénovaného neparticipujúceho pozorovateľa.

Na základe spomínanej teórie je potom percepcia klímy triedy žiakmi dotazníkom Naša trieda či dotazníkom CES práve zdieľaným pohľadom, ktorí majú žiaci a samotná trieda tvorí jednotku analýzy. Štatisticky ide o súčet jednotlivých perciepí žiakov v danej triede a použitie mier centrálnej tendencie (aritmetického priemeru, mediánu), pričom takýto prístup neberie do úvahy práve dvojité postavenie žiakov, ktorí sú zároveň jednotlivcami a aj členmi triedy. Vhodnejšou analýzou je napríklad tzv. viacúrovňová analýza (Dorman, 2002) a jedným zo spôsobov ako vyhodnocovať dané dáta je prostredníctvom zhody medzi posudzovateľmi. Pri zdieľanej percepcii klímy triedy je potom vyjadrenie len mierami centrálnej tendencie (aritmetický priemer, medián) nedostatočné a nápomocou je využívať aj zhodu medzi posudzovateľmi, ktorá hovorí o tom, že ak je dosiahnutá pri hodnotení nejakého javu, tak potom posudzovatelia zdieľajú všeobecnú interpretáciu daného javu (Stemler, 2004).

Medzi základné štatistické postupy vyjadrenia zhody medzi posudzovateľmi patrí percentuálna zhoda, ktorej prítlačnosť podľa Stemlera (2004) spočíva v jednoduchosti výpočtu ale aj vysvetľovania. Použitím percentuálneho súhlasu môžu byť získané poznatky o klíme v triede vysvetľované podrobnejšie a tak budú poskytovať reálnejší obraz o klíme v danej triede.

V druhom prípade je možné zamerať sa na žiaka ako jednotlivca, čo tvorí ďalšiu úroveň pri vnímaní jeho postavenia v triede. V tejto situácii je vhodné využiť personálnu formu dotazníka na meranie klímy triedy, ktorá okrem zachytenia percepcie klímy v triede samotného žiaka prináša vhodnú formu

merania klímy v triede v prípadoch, kedy sa zameriavame na odlišnosti vnímania klímy v danej triede, či pri prípadových štúdiách, na čo upozornil napríklad svojimi výskumami už Tobin (1987, In: Fraser, McRobbie, Fisher, 1996).

Prvotné overovanie psychometrických vlastností tejto novej formy zatiaľ pri dotazníku CES je uspokojujivé (Gálová, Uhláriková, 2012) a je zrejmé, že táto forma prináša nový pohľad na klímu v triede cez individuálnu percepciu jej aktérov - žiakov.

### **Záver**

Zisťovanie klímy v triede patrí k náplni činnosti školského psychológa a môže byť nápomocné pri práci s danou triedou. Samotné meranie klímy triedy však môže so sebou prinášať určité štatistické úskalia a preto je vhodné neuspokojsať sa len so zisťovaním aritmetického priemeru (príp. mediánu) na opis klímy v triede, nakoľko nie vždy nám vie poskytnúť takýto postup aj relevantný obraz o danej skutočnosti. Vhodným postup by mal zahŕňať aj hlbšie ponorenie sa do získaných dát, kde je možné zisťovať zhodu medzi žiakmi a to prostredníctvom jednoduchého percentuálneho súhlasu. V prípade zamerania sa na percepciu klímy samotných žiakov ako jednotlivcov odporúčame používať personálne formy dotazníkov.

### **Literatúra**

- DORMAN, J. P. 2002. Classroom environment research: Progress and possibilities. *In Queensland Journal of Educational research*, 18, 2002, 2, s. 112-140.
- FRASER, B. J. 1986. *Classroom Environment*. Worcester: Billing & Sons, 1986. ISBN 0-7099-1057-6
- FRASER, B. J., MCROBBIE, C. J., FISHER, D.L 1996. *Personal and class forms of a new classroom environment questionnaire*. Paper presented at the Conference of the Educational Research Association, Singapore and the Australian Association of Research in Education. Singapore, November, 1996.
- GÁLOVÁ, L., UHLÁRIKOVÁ, J. 2012. *Psychometrické vlastnosti personálnej formy dotazníka CES*. Príspevok prezentovaný na konferencii Sociálne procesy a osobnosť 2012. XV. Ročník medzinárodnej vedeckej konferencie. 17.-19.09. 2012 Nový Smokovec.
- CHÁVEZ, R. Ch. 1984. The Use of high - inference Measures To Study Classroom Climates: A Review. *In Review of Educational Research*, 1984, vol. 54 No.2, s. 237-261
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. 1991. Jak změřit sociální klima třídy? *In Pedagogická Revue*, 43, 1991, č. 6, s. 401-410. ISSN 1335-1982
- MAREŠ, Jiří. 1998. *Dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Asociace školní psychologie ČR a SR, 1998.
- MAREŠ Jiří., ČÁP, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- STEMLER, S. E. 2004. A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *In Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(4), 2004. ISSN 1531-7714.
- PRŮCHA, J. 2002. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, Studia minora Fakultatis Philosophicae Universitatis Brunensis, U7, 2002. s. 63-76.

### **Kontaktná adresa:**

PhDr. Lucia Gálová, PhD., Mgr. Jana Uhláriková, PhD.  
Katedra psychologických vied  
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva  
UKF Nitra  
Kraskova ulica 1  
949 74 Nitra

lgalova@ukf.sk  
juhlarikova@ukf.sk

# MOŽNOSTI APLIKÁCIE PSYCHODIAGNOSTICKÝCH METÓD V PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

Katarína Hannelová  
Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

## Abstrakt

Príspevok prezentuje skúsenosti z diagnostikovania kognitívnych schopností žiakov na základnej škole prostredníctvom Testu kognitívnych schopností. Úlohy v teste sú odstupňované pre šesť vekových úrovní a sú zaradené do troch batérií, ktoré zisťujú chápanie troch druhov symbolov: slovné symboly, symboly množstva a symboly abstraktné v podobe obrázkov. Opakovaná administrácia testu u žiakov s odstupom 18 mesiacov potvrdila vzťah výkonu v teste nižšej vekovej úrovne s výkonom v teste pre vyššiu vekovú úroveň. V ďalšej výskumnej štúdii sa sledoval vzťah výkonu v jednotlivých batériách s neverbálnym testom inteligencie. Potvrdil sa štatisticky významný vzťah len medzi výkonom v batérii s obrázkovými symbolmi a výkonom v neverbálnom inteligenčnom teste. So školským prospechom korelovali signifikantne výkony vo všetkých troch batériách. Uvedené sú aj výsledky z analýzy štruktúry schopností rómskych žiakov, ktorí boli výrazne úspešnejší v úlohách s abstraktnými symbolmi oproti úlohám so slovnými a početnými symbolmi. V závere sú zhrnuté skúsenosti z administrácie Testu kognitívnych schopností vzhľadom na ich využitie v poradenskej činnosti školského psychológa pri komunikácii s učiteľmi, žiakmi i rodičmi.

## Kľúčové slová

Štruktúra kognitívnych schopností žiakov, diagnostikovanie kognitívnych schopností, výkon v teste kognitívnych schopností

## Úvod

V práci školského psychológa patrí k najvýznamnejším poznávanie osobnosti žiaka. Podľa Hvozdíka (1986) ide o identifikačno-diagnostickú činnosť. Táto činnosť je dôležitým predpokladom pre identifikáciu problémov žiaka a prognózu jeho ďalšieho vývinu. Identifikácia problémov žiaka prostredníctvom psychodiagnostických metód prináša školskému psychológovi informácie o psychických dispozíciách žiaka. V školskom prostredí je z nich dôležité najmä poznávanie kognitívnych schopností a výkonovej motivácie.

Diagnostika kognitívnych schopností ako predpokladov poznávania a riešenia problémov prispieva k poznaniu možností podávania výkonu v konkrétnych činnostiach. Z analýzy štruktúry kognitívnych schopností môže školský psychológ pripravovať pre učiteľov, rodičov i žiakov podklady pre plánovanie vzdelávania, individualizáciu vyučovania a optimalizáciu rozvoja potenciálu žiaka.

V tomto príspevku zhrnieme skúsenosti z diagnostikovania kognitívnych schopností metódou Test kognitívnych schopností, ktorý vo Veľkej Británii vyvinuli a štandardizovali R. L. Thorndike, E. Hagen a N. France (1986). Je zložený z troch batérií (verbálnej, početnej a obrázkovej), prostredníctvom ktorých sa posudzujú schopnosti pochopiť rôzne druhy symbolov.

Test kognitívnych schopností sme administrovali na rôznych základných školách v Slovenskej republike u žiakov 4., 6. a 8. ročníka. Výsledky jednotlivých žiakov v Teste kognitívnych schopností sme sprostredkovali ich učiteľom i rodičom. Zároveň sme získané údaje spracovali vo viacerých štúdiách. Na tomto mieste sa pokúsime zovšeobecniť naše skúsenosti s uvedenou psychodiagnostickou metódou.

## Poznatky z diagnostikovania kognitívnych schopností

K údajom o spoľahlivosti a validite Testu kognitívnych schopností môžu prispieť závery zo spracovania výsledkov tých istých žiakov s odstupom 18 mesiacov (Hannelová, 2008). Na výskumnej vzorke 79 žiakov sa potvrdili štatisticky významné vzťahy medzi výkonom v prvom a druhom meraní, pričom v jednotlivých meraniach sa administrovali odlišné úrovne testu, ktoré zodpovedali veku participantov. Výkon v teste nižšej vekovej úrovne bol teda vo vzťahu s neskorším výkonom v teste vyššej úrovne, hoci v absolútnych hodnotách hrubého skóre boli výkony žiakov nižšie vo vyššom veku. Uvedené zistenie možno vysvetliť tým, že v druhom testovaní nešlo o retest, ale bol administrovaný test pre vyššiu vekovú úroveň.

K potvrdeniu psychometrických parametrov Testu kognitívnych schopností môže prispieť tiež porovnanie výkonov v TKS s výkonom v neverbálnom inteligenčnom teste (Hennelová – Gáliková, 2007). Na vzorke 52 žiakov 8. ročníka, ktorí absolvovali u školského psychológa psychodiagnostické vyšetrenie zamerané na poradenstvo pri voľbe povolania sme porovnali ich výkony v Teste kognitívnych schopností a v teste Štandardné progresívne matice - SPM (Raven et al, 1991). Hodnoty poradových korelačných koeficientov dvoch administrovaných testov neboli jednoznačne významné. Štatisticky významné vzťahy sa potvrdili len medzi výsledkami Obrázkovej batérie a testu SPM.

V rámci uvedenej štúdie sme analyzovali aj vzťahy medzi prospechom a výsledkami administrovaných testov. Školské známky z troch predmetov (slovenský jazyk, cudzí jazyk, matematika) korelovali významne so všetkými batériami Testu kognitívnych schopností, ale neboli v významnom vzťahu s výkonom v teste neverbálnej inteligencie SPM.

Test kognitívnych schopností možno využiť aj pri analýze štruktúry schopností problémových žiakov, prípadne problémových skupín žiakov, akými sú napríklad žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia. V školskom prostredí je práca s takýmito žiakmi veľmi náročná. Ich schopnosti sa veľmi často javia ako podpriemerné. Učiteľ by preto potreboval čo najpresnejšie poznať individualitu každého takého žiaka. Na ilustráciu možnosti diagnostikovania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia možno uviesť údaje z analýzy výkonov v teste kognitívnych schopností na vzorke 85 rómskych žiakov základnej školy vo veku 9 - 15 rokov (Hennelová, 2007).

Rómski žiaci podali relatívne dobrý výkon v Obrázkovej batérii zameranej na fluidne aspekty schopností, ktoré nie sú tak závislé od školského vzdelania. Z jednotlivých subtestov boli rómski žiaci relatívne úspešní v dokončovaní viet, klasifikácii pojmov (vo verbálnej batérii), číselných radoch (v počtovej batérii) a v narábaní so zrakovými predstavami (v obrázkovej batérii). Najnižšie výsledky sme zaznamenali v analógiách slovných i obrázkových a v číselných vzťahoch.

Ak by sme v súvislosti s problematikou štruktúry schopností rómskych žiakov porovnali ich relatívne výkony s výkonmi žiakov z predchádzajúcich vzoriek, možno konštatovať isté podobnosti v tom, že najvyššie výkony dosahovali všetci žiaci v Obrázkovej batérii a najnižšie vo Verbálnej batérii. Avšak kým v bežnej populácii nie sú rozdiely medzi výkonmi v jednotlivých batériách také markantné (priemerný výkon v rozsahu 70 – 80 %), rómski žiaci podávali v jednotlivých batériách veľmi kolísavé výkony v priemere od 40 do 65 %. Vo Verbálnej batérii to boli výkony tesne nad 40 %, v Počtovej batérii nad 50 %, v Obrázkovej batérii okolo 65 %. Výkony v Slovnjej a Počtovej batérii, ktoré vyžadujú schopnosti tesnejšie prepojené so školským vzdelávaním sú v populácii rómskych žiakov oveľa nižšie než výkon, ktorý podávajú v úlohách menej závislých od školských vedomostí - v Obrázkovej batérii.

## Záver

Skúsenosti z administrácie Testu kognitívnych schopností potvrdili, že jednotlivé batérie prispievajú k poznávaniu štruktúry kognitívnych schopností žiakov rôzneho veku. Subtesty slovnjej a počtovej batérie sú zamerané na riešenie úloh, ktoré si vyžadujú chápanie vzťahov v rámci verbálnych a kvantitatívnych symbolov. Vďaka tomu sú vo vzťahu so školským vzdelávaním a schopnosti, ktoré sa nimi diagnostikujú, bývajú súčasťou akademických schopností. Schopnosti používať geometrické a obrázkové symboly majú k školskému vzdelaniu len vzdialený vzťah, avšak tieto schopnosti odrážajú potenciál pre výkon, ktorý sa naplno prejavuje v iných podmienkach, než sú školské. Preto sa podľa autorov testu v Obrázkovej batérii môžu uplatniť aj schopnosti žiakov s nedostatočne rozvinutou zručnosťou čítania a nízkou schopnosťou uvažovania o číselných symboloch.

Administrácia a vyhodnotenie Testu kognitívnych schopností na viacerých vzorkách populácie slovenských žiakov poskytuje významné poznatky o štruktúre kognitívnych schopností žiakov vo veku 9 – 16 rokov. Použitá metóda je pre školských psychológov, ktorí sú v dennom kontakte s učiteľmi a žiakmi, veľmi užitočná. Umožní skvalitniť poradenský proces so žiakmi, najmä v súvislosti s voľbou povolania. Psychológ môže ďalej v komunikácii s učiteľmi navrhovať možnosti rozvíjania potenciálu jednotlivých žiakov. Jednotlivé triedy sa líšia a situácia v úrovni schopností v rámci jednotlivých škôl nikdy nie je definitívna. Ak vo vyšších ročníkoch dochádza k poklesu v priemerných ukazovateľoch výkonov v testoch schopností možno to vysvetliť aj odchodom žiakov na 8-ročné gymnáziá. S tým treba počítať pri vyhodnocovaní výchovno-vzdelávacích výsledkov školy. Diagnostikovanie momentálneho stavu v úrovni kognitívnych schopností je tiež jedným z východísk pri individualizácii vyučovania s cieľom optimálneho rozvoja potenciálu žiakov. Sprostredkovanie výsledkov z diagnostiky štruktúry kognitívnych schopností je pre učiteľa dôležitou informáciou, aby si mohli stanoviť reálne ciele učebného predmetu pre jednotlivých žiakov.

**Literatúra**

HENNELOVÁ, K. (2007). Analýza výkonov rómskych detí v Teste kognitívnych schopností. In: Sarmány-Schuller (Ed.) *Metanoia – Harmónia človeka*. Bratislava: Stimul, s. 389 – 392.

HENNELOVÁ, K. (2008). Porovnanie kognitívnej úrovne žiakov ZŠ s odstupom 18 mesiacov. In: *Psychologia Cassoviensis 2008*. Zborník z konferencie. Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, s. 339 – 344.

HENNELOVÁ, K. – GÁLIKOVÁ, M. (2007). Skúsenosti z diagnostiky schopností pri výbere strednej školy. In: Naništová, E. Klčovanská, E. *Psychológia pre život*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 164 – 167.

RAVEN, J. C., COURT, J. H., RAVEN, J. (1991). *Štandardné progresívne matice*. Bratislava: Psychodiagnostika.

THORNDIKE, R. L. - HAGEN, E. (1997). *Test kognitívnych schopností*. Bratislava: Psychodiagnostika.

THORNDIKE, R. L. - HAGEN, E. - FRANCE, N. (1986). *Cognitive Abilities Test*. NFER-NELSON.

**Kontaktná adresa:**

PhDr. Katarína Hannelová, PhD.

Fakulta psychológia

Paneurópska vysoká škola

Tematínska 20

851 05 Bratislava

[katarina.hannelova@paneurouni.com](mailto:katarina.hannelova@paneurouni.com)

## **BULLYVICTIM – ROLA TYRANA/OBETE V JEDNEJ OSOBE**

**Darina Havrlentová**

**Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave**

### **Abstrakt**

Šikanovanie v školskom prostredí, ako aj mimo neho, sa stáva súčasťou každodenného života detí a dospievajúcich. Bud' sú jeho aktívnymi účastníkmi alebo pasívnymi pozorovateľmi, no dá sa predpokladať, že každé dieťa sa so šikanovaním v tej či onej podobe stretlo. Ide o zložitý sociálno-patologický jav, ktorý nevhodne zasahuje do života mládeže a dáva tak priestor pre tvorbu a posilňovanie negatívnych osobnostných vlastností. Nepriaznivý účinok šikanovania je badateľný už v role neustranného pozorovateľa, kedy dieťa je svedkom násilného správania sa rovesníkov, no ešte to neobsahuje prvky osvojovania si nevhodných prejavov navonok. Horší účinok má však priama účasť na šikanovaní, kedy aktér i obeť šikanovania si osvojujú prejavy otvorenej agresie v zmysle jej prezentácie na strane aktéra a prijímania na strane obeť. Najhorším stupňom šikanovania je, ak sa v jednej osobe spája tyran a obeť, čo v reálnom prejave znamená pasívne sa poddávať šikanovaniu zo strany silnejšieho a aktívne šikanovať slabšieho.

### **Kľúčové slová**

šikanovanie, tyran, obeť, bullyvictim - tyran/obeť v jednej osobe, psychologické charakteristiky tyrana/obeť v jednej osobe

### **Úvod**

Prirodzenou ľudskou potrebou je snaha zaujať, vzbudiť pozornosť, získať uznanie, ocenenie, jednoducho mať pocit že niečo znamenám a som okolím rešpektovaný. V tomto duchu sa prirodzene očakáva, že sa to viaže iba na pozitívne a spoločensky žiaduce formy prezentácie, žiaľ často sa to deje veľmi nevhodnými, negatívnymi, spoločnosťou odmietanými formami, kam patrí aj šikana v období detstva a adolescencie. Väčšinou sa deje na školách, no násilie medzi deťmi sa deje i mimo školských priestorov.

Pozrime sa teda na tento problém z bližšieho uhla pohľadu. Potreba byť začlenený do sociálneho kontextu patrí medzi primárne sociálne potreby, bez ktorej sa nemôže žiadny ľudský jednotlivec stať plnohodnotným členom spoločnosti. Preto sa táto potreba naplňa a formuje od raného detstva, žiaľ, nie vždy sa to deje očakávanými vzorcami správania sa. Vieme veľmi dobre, že v rodinách, ktoré sú zasiahnuté sociálnou patológiou (alkoholizmus, drogové závislosti, citový chlad, ľahostajnosť, domáce násilie, sexuálne zneužívanie, nízky sociálny status, nezamestnanosť), absentujú pozitívne vzory pre zdravý vývin dieťaťa. Naopak, dieťa vyrastá v prostredí plnom negatívnych podnetov a vzorov, bez dostatočnej (alebo žiadnej) saturácie pocitu lásky, ochrany a bezpečia a tak prijíma tie vzorce správania sa, ktoré dennodenne zažíva. „Dieťa v takejto atmosfére a pri takýchto činoch sníva, uniká do sveta bizarných fantastických predstáv. Pociť bezbrannosti, bezmocnosti je nahradzovaný predstavami o vlastnej sile a moci, ktorá môže priniesť uznanie spoločnosti. A. H. Maslow už dávnejšie upozorňuje: Čím vyššia neistota existuje v rovine potrieb „byť človekom“ (sociálne potreby, istota a bezpečnosť), tým výraznejšia vystupuje rovina „byť lepším“ ako kompenzácia (postavenie, moc, uplatnenie, uznanie)“ (Dianiška In: Čírtková, Dianiška, Havrlentová, Marešová, Sochůrek, 2010, s. 160).

Získať si priazeň okolia sa teda začína odvíjať nevhodnými formami správania sa, kam patrí vzdor, odmietanie, plač, truc a detské agresívne prejavy. Tieto spôsoby sebakpresadzovania sa sa objavujú už v ranom detstve a zjavné agresívne správanie je badateľné už v materskej škole. Dá sa povedať, že ide o položený základ neprímeraných spôsobov sebakpresadzovania v medziľudských vzťahoch a v sociálnych situáciách, ktoré dieťa sprevádza počas detstva a dospievania až po dospelosť. Ide samozrejme o vypuklé formy prejavov, ale i v miernejších formách predstavujú nebezpečenstvo do budúcnosti, pretože kedykoľvek môžu prerásť do obrovských rozmerov.

Ako teda dochádza k šikane? Dieťa, ktoré nevie zaujať svoje okolie svojim milým prejavom, svojim nadaním a schopnosťami, ktoré sa začínajú na základe nadania formovať, potrebuje svoje okolie upútať a tak volí prostriedky, ktoré sú vo svojej podstate nevhodné, vzbudzujú však pozornosť, zaujmú a vyžadujú reakciu. Tá býva zvyčajne odmietavá, to ho však ešte viac provokuje k násiliu

a seapresadeniu sa za každú cenu. Reakcia okolia tak dieťa provokuje a zároveň utvrdzuje v jeho neprimeraných formách správania sa. Nie všetky deti ho však odmietajú, nájdu sa aj jemu podobní a tak sa vytvárajú malé skupiny problémových detí, ktoré šikajú a terorizujú ostatných.

Dieťa, ktoré sa šikajú dopúšťa, je vlastne samo obeťou zlého zaobchádzania v detstve. Je zasnávané, ponižované, zanedbávané, citovo deprivované, bité, často zneužívané, čiže psychicky a fyzicky týrané. Jeho psychika je atakovaná negatívnymi vplyvmi prakticky od narodenia. Tieto negatívne vplyvy samo prežíva ako krajne ohrozujúce, v zmysle živočíšneho strachu, dokonca až s fatálnymi následkami. Rozumom zatiaľ ničomu nerozumie, o to viac sa však bojí úplnej straty všetkého, čo ho obklopuje. Ide najmä o osobné väzby, ktoré sú zlé, iné však nepozná a tak to nemá s čím porovnať. Postupom času si teda na ne zvykne a prijme ich ako samozrejmé, s verdiktom, že takto to má byť. Patológia sa preňho stáva normou a vzory, ktoré naňho pôsobia, vezme za svoje a podľa nich sa začína sám správať. Ak rodič kričí na dieťa, kričí aj ono na rodiča. Ak rodič rieši problém bitkou, bije sa aj dieťa. Je to základný vzorec fungovania a preberania vzorcov správania sa, akými sa prezentujú rodičia alebo tí, ktorí ho vychovávajú (resp. ho majú v starostlivosti).

Uvedené skutočnosti dávajú základ vzniku roly bullyvictim, kde ide o spojenie tyrana a obeť v jednej osobe. Takýto jednotlivec je na jednej strane šikávaný a na druhej strane sám šiká iných. Jeho výskyt sa viaže najmä na školské prostredie, no existuje aj v rodinách a v širšom sociálnom prostredí. Často ide o priesak týchto prostredí navzájom. Napr. dieťa, ktoré je šikávané v škole, vrší sa na svojom mladšom súrodencovi a naopak, dieťa, ktoré je tyranizované, zneužívané v domácom prostredí, vrší sa na svojich spolužiakoch v škole. Fenomén bullyvictim však môže existovať aj oddelene, iba v rodine (napr. starší súrodenec šiká mladšieho súrodenca, pretože otec mladšieho uprednostňuje a na staršieho je tvrdý) alebo iba v škole (napr. žiak šikávaný staršími spolužiakmi šiká mladších spolužiakov). Vždy ide o to, že šikávané dieťa si vo svojom širšom okolí (rovesníci, kamaráti z ulice), ale aj užšom okolí (súrodenci, širšia rodina) nájde objekt, ktorý je slabší a menej odolný vzdorovať mu.

Je to zložitý, dosiaľ málo prebádaný jav, ktorý si zasluhuje veľkú pozornosť zo strany vedeckého skúmania, pretože ide o najhoršiu a najnebezpečnejšiu oblasť šikany. Jednotlivec, ktorý zastáva obidve roly, sa vyznačuje omnoho horšími osobnostnými charakteristikami v porovnaní s vyhraneným tyranom alebo obeťou. Veda sa doposiaľ zameriava najmä na oddelené roly tyran a obeť, no už existujú výskumy, ktoré sa zameriavajú i na jedincov, ktorí v sebe nosia obe roly naraz, tak tyrana, ako aj obeť.

Napr. Steinová, Dukes a Warrenová (2007) skúmali chlapcov, adolescentov rozdelených do štyroch skupín: tyrani (iba tí, ktorí šikajú iných); obeť (iba tí, ktorí boli šikávaní); nezúčastnení jedinci; a tyrani/obeť (tí, ktorí zastávali obidve roly) a prišli k pozoruhodným výsledkom. V súlade s výsledkami výskumov iných vedeckých pracovníkov zistili, že tyrani sú náchylnejší k nadmernému užívaniu návykových látok a alkoholu, trpia psychiatrickými symptómami v neskoršom veku, majú problémy s dodržiavaním pravidiel a majú negatívne postoje ku škole. Obeť, naopak, majú problémy s nadviazaním priateľstva, sú samotári, prežívajú fyzické a psychické utrpenie, sú poddajní, trpia depresiami, sociálnou úzkosťou a negatívnym sebahodnotením. Obe skupiny sú náchylnejšie k poruchám príjmu potravy, užívaniu tabaku a majú nízke sebavedomie. Tyrani/obeť sú najviac ohrozenou skupinou agresívnym správaním v porovnaní so svojimi vrstovníkmi a v najväčšej miere trpia psychosociálnymi problémami, akými sú: zlé sociálne prispôbenie, psychické poruchy, sociálna izolácia, depresia, úzkosť, zdravotné problémy, poruchy pozornosti a hyperaktivita (syndróm ADHD), poruchy správania sa a poruchy osobnosti. V relatívne vzácnej 7-ročnej longitudinálnej štúdií bolo zistené, že tyrani/obeť sú náchylnejší k psychiatrickým symptómom, majú vzťahové problémy, a problémy s internalizáciou a externalizáciou správania v neskoršom období. V zhode s inými štúdiami prišli k záveru, že tyrani/obeť sú najohrozenejšou skupinou.

Haynieová et al už v roku 2001 zistili, že tyrani/obeť v porovnaní s tyranmi alebo obeťami mali horšie výsledky vo všetkých meraných psychosociálnych a behaviorálnych premenných.

Sansonová a Sansonová (2008) sledovali výskyt šikania v niekoľkých štátoch USA. Vzhľadom na rôzne definície pojmu šikanie očakávali, že budú niektoré metodické rozdiely mať vplyv na prevalenciu šikania obetí. Avšak, niekoľko nedávnych amerických štúdií ukázalo relatívne konzistentné percentá s ohľadom na výskyt šikany medzi deťmi. Napríklad, v celonárodne reprezentatívnej vzorke viac ako 11000 adolescentov v triedach 6 až 10, Spriggs a kolegovia zistili, že 9% respondentov prieskumu uviedlo, že je obeťou šikania. V tejto štúdií ďalšie 3% popisovali seba ako obeť i tyran zároveň. Podobne v štúdií viac ako 2000 študentov v štáte New York v triedach 9 až 12, 9% uviedlo, že sa často stávali obeťou šikania. Konečne, v štúdií Kalifornia viac ako 1300 chlapcov v triedach 7 až 12, bolo klasifikovaných 13,7% ako obeť šikania. Dáta z posledných

štúdií teda ukazujú, že približne 10 percent amerických detí a dospelých sú obeťami šikanovania, s pravdepodobným vyšším výskytom u detí mužského pohlavia.

Okrem amerických štúdií, množstvo prevalenčných štúdií bolo vykonaných v iných krajinách. Napríklad, v talianskej štúdií, bolo 7,1% detí zo základných škôl klasifikovaných ako obeť šikanovania. V kanadskej štúdií adolescentov, vyšetrotelia určili prevalenciu 6,1%. Výskyt obetí u detí a dospelých v iných krajinách sa menili nasledovne: Švédsko 10%; Spojené kráľovstvo 39,8%; Nórsko 15% a Nemecko 10%. Iný metodický prístup použil Nordhagen a kol. Dáta zbieral na základe výpovede rodičov detí a nie na základe záznamov o obetiach šikany. V piatich severských skúmaných krajinách, bolo obeťou šikany 15,1%. Napriek veľkým rozdielom medzi jednotlivými krajinami, šikanovanie rovesníkmi sa zdá byť univerzálnym javom, ktorý ovplyvňuje významnú menšinu detí a dospelých.

Za USA možno uviesť, že približne 10% amerických detí a dospelých sú častými obeťami šikanovania rovesníkmi. Následkom šikanovania sa u obetí môžu vyvinúť rôzne psychické i somatické symptómy, z ktorých niektoré môžu pretrvávajúť až do dospelosti. Psychické symptómy zahŕňajú sociálne problémy, internalizačné problémy, úzkosť, depresiu, samovražedné myšlienky, a poruchy príjmu potravy (t.j. anorexia alebo bulímia). Somatické symptómy môžu zahŕňať nechutenstvo, bolesti hlavy, poruchy spánku, bolesti brucha, a únavu.

Minard a Joseph v jednom staršom výskume (1997) sa venovali iba osobnosti bullyvictim. Vychádzali pritom z výskumu Sleeho a Rigbyho (1993), kde skúmali vzťah medzi tyranom a obeťou, ktorí preukázali súvislosť medzi obeťou a introverziou a spojitost' medzi tyranom a psychotickým. Cieľom Minarda a Josepha bolo replikovať tieto zistenia a rozšíriť vyšetrenie problémov tyranov a obetí o osobnosť detí, ktoré sú klasifikované ako bullyvictim. Skúmali 179 detí vo veku od 8 do 13 rokov (priemerný vek = 11 rokov), ktoré absolvovali 4 dotazníkové metódy: Bullying-Behaviour Scale, Peer-Victimization Scale, Self-Perception Profile for Children a Junior Eysenck Personality Questionnaire. Zistili, že 49% detí bolo klasifikovaných ako účastníci šikanovania buď ako tyran (11%), obeť (20%), alebo tyran/obeť (18%). Tyran mali nižšie skóre, obeť mali nižšiu hladinu extroverzie a tyran – obeť v jednej osobe znamenali vyššiu hladinu neuroticizmu a psychotizmu, než deti, ktoré neboli účastníkmi šikanovania.

Uvedieme ešte výsledky jedného zaujímavého výskumu, v ktorom Jansenová so spolupracovníkmi (2011) skúmali vplyv predškolského správania, rodinné charakteristiky (socio-ekonomický status, rozvrátená rodina) a duševné zdravie rodičov na šikanovanie a prenasledovanie detí vo veku 11 a 13,5 roka. Podľa ich záverov je menej pravdepodobné, že úzkostné deti v predškolskom veku budú tyranmi/obeťami vo veku 11 rokov. Je viac pravdepodobné, že agresívne deti v predškolskom veku budú v 11 rokoch tyranmi, tyranmi/obeťami v 11 i 13,5 rokoch a obeťami v 13,5 rokoch. Rovnako je pravdepodobnejšie, že deti predškolského veku s dobrými motorickými funkciami budú tyranmi v 11 rokoch a je menej pravdepodobné, že sa stanú obeťou vo veku 11 a 13,5 roka. Je viac pravdepodobné, že deti z rodín s nízkym socio-ekonomickým statusom sa stanú tyranmi, obeťami, alebo tyranmi/obeťami a je menej pravdepodobné, že nebudú patriť ani do jednej skupiny. A konečne deti z funkčných rodín vo veku 13 a pol roka nebudú patriť ani do jednej z uvedených skupín. Čiže správanie v materskej škole, emocionálne problémy, problémy s motorikou, socio-ekonomický status a rozvrátená rodina majú úzky vzťah k šikanovaniu v neskoršom veku.

## **Záver**

Náš názor na fenomén bullyvictim sa kryje s výsledkami prezentovaných výskumov, ktoré nasvedčujú tomu, že vystupňované negatívne osobnostné charakteristiky nadobudnuté v detstve, sa premietnu i do života v dospelosti. Podľa nášho názoru bullyvictim predstavuje jednotlivca, ktorý nevie čeliť životným problémom, nemá pevné morálne zásady, je ľahko ovplyvniteľný, nedokáže riešiť konflikty, je emocionálne nezrelý, podlieha náhlym vplyvom, je plný strachu a úzkosti, je hostilný, nevníma pozitívne stránky života, je nevyspytateľný vo svojich reakciách a sú uňho prítomné poruchy správania sa. Uvedené charakteristiky sa pretavujú do konkrétnych prejavov navonok v podobe nevhodných, neprimeraných spôsobov správania sa v zmysle ubližovania druhým formou agresie a násillia, čiže z týraných v detstve sa stávajú tyranmi v dospelosti.



## **Literatúra**

ČÍROVÁ, L., DIANIŠKA G., HAVRLETOVÁ, D., MAREŠOVÁ, A., SOCHUREK, J. 2010. Psychológia pre právnikov, Iura Edition, Bratislava, ISBN 978-80-8078-358-7, 260 s.

JANSENOVÁ, D., VEENSTRA, R., ORMEL, J., VERHULST, F. C., REIJNEVELD, S. 2011. Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. BMC Public Health, **11** : 440 doi:10.1186/1471-2458-11-440

HAINYEOVÁ, D. L. et al. 2001. Bullies, Victims, and Bully/Victims. The Journal of Early Adolescence, February, vol. 21 no. 1, pp. 29-49, doi: 10.1177/0272431601021001002

MINARD, H., Joseph, S. 1997. Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. British Journal of Educational Psychology, 1997 Mar;67 (Pt 1):51-4

SANSON, R., A., SANSON, L., A. 2008. Bully Victims Psychological and Somatic Aftermaths. Innovations in Clinical Neuroscience, june 2008, ISSN 2158-8333, (Online) ISSN 2158-8341 In: <http://www.innovationscns.com/bully-victims-psychological-and-somatic-aftermaths/>

STEINOVÁ, J. A., DUKES, R. L., WYRRENOVÁ, J., I. 2007. Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics. Journal Pediatric Psychology, 32 (3), pp. 273-282. doi: 10.1093/jpepsy/jsl023

## **Kontaktná adresa:**

PhDr. Darina Havrlentová, PhD.  
Fakulta psychológie  
Paneurópska vysoká škola  
Tematínska 20 851 05 Bratislava

darina.havrlentova@paneurouni.com

# ŠIKANOVANIE ŽIAKOV S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM

Janka Lajčiaková  
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

## Abstrakt

V príspevku prezentujeme charakteristiku osobnosti žiaka s Aspergerovým syndrómom, približujeme vybrané teoretické otázky šikanovania integrovaných žiakov v bežných základných školách. Poukazujeme tiež na potrebu rozvoja sociálnych kompetencií integrovaných žiakov s Aspergerovým syndrómom, prostredníctvom intervenčného pôsobenia školského psychológa. Uvádzame prípadovú štúdiu integrovaného žiaka s Aspergerovým syndrómom.

## Kľúčové slová

šikanovanie, Aspergerov syndróm, integrácia, sociálne kompetencie, školský psychológ, intervencia

## Úvod

Školská trieda ako malá, formálna sociálna skupina má svoje špecifiká, ktoré významne vplyvajú na rozvoj osobnosti žiaka. Vytváranie sociálnych kontaktov a začleňovanie sa do školského prostredia sa odráža v nadobudnutej pozícii, roly ako aj statusu žiaka. Významnú úlohu pri tom má osvojenie sociálnych kompetencií a ich rozvíjanie. Špecifickým prípadom je osobnosť žiaka s Aspergerovým syndrómom (ďalej AS) u ktorého sú zrejmé v danej oblasti značné odlišnosti či znevýhodnenie. Žiaci s AS sa vyznačujú potrebou usmerňovania v sociálnom fungovaní. V súčasnosti (hlavne v zahraničí) pokračuje diskusia týkajúca sa obmedzených sociálnych kompetencií žiakov s AS a ich šikanovanie. Práve preto sme svoju pozornosť smerovali na intervenčnú činnosť školského psychológa, ktorý má možnosť prostredníctvom vhodného pôsobenia rozvíjať kompetencie osobnosti žiaka s AS, ktoré sú z hľadiska perspektívy ich rozvoja potrebné pre jeho socializáciu.

## Klíma triedy a šikanovanie žiakov a Aspergerovým syndrómom

Školská trieda sa okrem svojej štruktúry vyznačuje špecifickou dynamikou, sociálnou interakciou, sociálnou komunikáciou a správaním sa jej členov (žiaci a učiteľ). Spomínané komponenty školskej triedy vytvárajú školskú atmosféru a klímu. Průcha, Walterová a Mareš (1995, s.98) definujú klímu ako „sociálno-psychologickú premennú, predstavujúcu dlhodobjšie sociálno-emotívne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede“. Vytvorená klíma triedy by mala pre žiakov predstavovať bezpečie bez prítomnosti strachu, napätia, úzkosti či pocitu ohrozenia. Či je klíma triedy priaznivá závisí od vzájomných vzťahov žiak ↔ žiak, žiak ↔ učiteľ a od rovnoprávnosti ich vzťahu. Asymetria síl vo vzťahu je podľa Koláča (2011, s.17) príznačná pre vzťah, ktorý je možné označiť za šikanovanie. Na fenomén šikanovania, ako celospoločenský problém je podľa Karikovej (2008) možné nazerať z pohľadu pedagogiky (problémové správanie), psychológie (špecifická porucha správania) a práva (násilná trestná činnosť). Vzhľadom ku komplexnosti problematiky šikanovania nie je možné dané hľadiská posudzovať izolovane. Řičan (1995) hovorí o šikanovaní vtedy „ak je obeť z nejakého dôvodu bezbranná – buď pre fyzickú slabosť, či neobratnosť, pre svoju izolovanosť v kolektíve, pre svoje psychické zvláštnosti. Niekedy je ťažké odlíšiť šikanovanie od podobných javov, ako napr. terorizovanie triedy bitkárskou bandou, od vymáhania peňazí, od rasového násillia...“. Medzi jednotlivcov, ktorí spadajú do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pre ktorých je izolovanosť v triede a psychická zvláštnosť príznačná, patria aj žiaci s AS. Práve títo žiaci sú v porovnaní s bežnou populáciou častejšie obeťami šikanovania. V zahraničí realizované štúdie (Attwood, 2008 a Heindrichs in Dubin, 2009) uvádzajú, že 94% detí s AS sa stalo obeťami šikanovania. AS je Thorovou (2006, s.185 - 193) synonymicky označovaný ako sociálna dyslexia<sup>1</sup>, ktorá má mnoho foriem a špecifickosť (môže ísť o ľahšiu formu plynule prechádzajúcu od normy až po ťažšiu formu hraničiacu s autizmom). AS je považovaný za poruchu gnozeologicky neurčitú a nejednoznačnú. Charakteristické je preň kvalitatívne poškodenie vzájomných sociálnych vzťahov a komunikácie, čo je znak typický aj pre samotné pervazívne poruchy. Okrem toho dochádza k pridruženiu obmedzených, stereotypných

<sup>1</sup>Pojem sociálna dyslexia sa používa v súvislosti s osobami s Aspergerovým syndrómom, ktoré vykazujú ťažkosti v sociálnych zručnostiach, problémy s „čítaním“ nonverbálnych prejavov (Howlin, 2005).

a opakujúcich sa záujmov a aktivít (MKCH – 10, s. 224). AS sa vyskytuje sa prevažne u chlapcov a to v pomere 8:1. Oblasť intelektu sa u týchto jednotlivcov prejavuje zachovanou všeobecnou inteligenciou, nápadné sú rozdiely v motorike, ktorá výrazne zaostáva za normou a prejavuje sa aj v dospelosti v podobe motorickej neobratnosti (Attwood, 2005, s. 68). Howlin (2005, s. 54-55) upriamuje pozornosť na nedostatok reciprocity, ktorý sťažuje bežnú komunikáciu. Ide o nedostatky, ktoré sú dôvodom pre ktorý sa stávajú žiaci s AS častejšie obeťami šikanovania. Medzi ďalšie dôvody patrí nedostatočný záujem o názory iného a neschopnosť uvedomiť si narážky, že je jeho prejav nudný, či spoločensky neprijateľný. Frith (2002) konštatuje, že žiaci s AS majú problém s nadviazaním zrakového kontaktu, ktorý je kľúčový pre rozhovor, prípadne má ujasniť, či doplniť reč tela. Majú problém zorientovať sa v neverbálnych signáloch ako sú gestá a výraz tváre. Dané znevýhodnenie sa odráža v uplatňovaní sociálnych kompetencií. Sociálne kompetencie sú Dollom (1996) chápané ako spôsobilosť jednotlivca postarať sa o seba v sociálnom prostredí a spôsobilosť nadviazať a udržať sociálny kontakt. Chápanie pravidiel spoločenského správania, ktoré sú pre ľudí z intaktnej populácie automaticky zrozumiteľné je pre jednotlivcov s AS nezrozumiteľné a ťažko pochopiteľné. Problematické je pre nich zorientovanie sa v situácii v závislosti od neverbálnych signálov, ale aj kontextu samotnej situácie. Vyskytuje sa u nich problémové správanie, ktoré má svoj pôvod v nepochopení humorných, alebo ironických výrokov. Prednosť dávajú samote, aj keď vnútorne túžia mať priateľa (Hrdlička, Komárek 2004, s. 51). V závislosti od vyššie menovaných problémov sa ťažko včleňujú do kolektívu. Nápadne sa u nich prejavujú neadekvátne a neobvyklé reakcie na emócie iných a nedostatočne rozvinutá schopnosť prispôbiť svoje správanie sociálnemu kontextu (Krejčířová 2003, s.24). Hrdlička a Komárik (2004, s. 52) uvádzajú, že pre týchto jednotlivcov je typické sebaopodceňovanie, odsudzovanie a hľadanie chýb na sebe samom. Podliehajú záchvatom náladovosti a zlosti, čo vedie k problémovému správaniu. Medzi ďalšie špecifiká, ktoré deti s AS odlišujú od bežnej populácie a pre ktoré sa stávajú terčom šikanovania, patria aj menej tradičné záujmy detí a orientovanosť na témy, ktoré nie sú pre ich rovesníkov populárne, radi používajú cudzie pojmy. Významnú úlohu v procese sociálneho prijatia žiaka spolužiakmi zohráva aj osobnosť učiteľa. Učiteľ je tým faktorom, ktorý môže svojim správaním poskytnúť žiakom vzorové správanie a pozitívny, akceptujúci postoj, ktorý vytvára priestor pre jeho skupinové prijatie. Pri starostlivosti o žiaka s AS považujeme za vhodné konzultácie so školským psychológom, ktoré môžu mať charakter informovania učiteľa o sociálno-psychologických osobitostiach žiaka s AS. Pre ilustráciu špecifickosti správania sa žiaka s AS uvádzame prípadovú štúdiu.

### **Prípadová štúdia žiaka s Aspergerovým syndrómom**

Štúdia bola zostavená na základe analýzy dostupných dokumentov, rozhovorov s matkou a triednou učiteľkou, ako aj vlastných pozorovaní. Uvádzame vybrané charakteristiky spájajúce sa s oblasťou sociálnych kompetencií. Peter je žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorému bol diagnostikovaný AS. Vyskytujú sa u neho sekundárne behaviorálne a emocionálne poruchy a pridružené špecifické vývinové poruchy učenia, dysgrafia a dysortografia. Edukácia si vyžaduje postupovanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom. V intenciách obsahového zamerania príspevku uvádzame charakteristiku úrovne Petrových sociálnych kompetencií. V základnej škole a ani doma nevyhľadáva kontakty s inými deťmi. Nepribližuje sa k nim. Ak mu je pri hre ponúknutá obľúbená činnosť, často o ňu prejaví záujem a zapojí sa do nej. V hre uprednostňuje hru so skutočnými predmetmi – vrtačkami. Neprejavuje sa u neho potreba fyzicky sa priblížiť k členom rodiny. Nemá rád keď ho hladkajú, alebo sa ho dotýkajú. Keď sa mu pri hre niečo podarí, nie vždy má potrebu podeliť sa o city, ktoré pri hre prežíva. Nespráva sa autoagresívne, a ani na okolie nereaguje agresívnymi prejavmi (nekope, nehryzie). Neničí rodinný majetok a ani majetok iných. Takže si zariadenie bytu, či pracovného miesta v triede nevyžadujú výrazné úpravy. V sociálnych vzťahoch prejavuje izoláciu, zhoršenú adaptáciu na prostredie. V známom prostredí je smelší, avšak potrebná je určitá doba na získanie bezpečia. Vyskytuje sa u neho dráždivosť na nevyhovujúce podnety a odmietané stimuly v prostredí. Na ich prítomnosť reaguje verbalizovanou agresívnou reakciou a manifestovaním vnútorného nepokoja. V komunikácii často dochádza k nepochopeniu druhej osoby, čo je sprevádzané zvýšenou senzitivitou. Tá je saturovaná nepokojom a z množením negatívnych prvkov v správaní. Ak je venovaná zvýšená pozornosť niekomu inému ako jemu, berie to osobne a vytvára si od dotyčného odstup, čo sťažuje opätovné priblíženie sa k nemu. Vzniknutú situáciu nezabúda doplniť patričnými výčitkami. Tieto charakteristiky u Petra, ako žiaka s AS, vytvárajú predispozíciu stať sa obeťou šikanovania. Hodnotenie situácie šikanovania býva žiakmi s AS podľa Attwooda (2008) vnímané a vyhodnotené skreslene. Niekedy ho nepovažujú za správanie obrátené proti nim a neklasifikujú ho ako správanie nevhodné. Šikanovanie vnímajú ako správanie,

ktorým im kamaráti venujú pozornosť. Preto je namieste dôsledné vysvetlenie rozdielov medzi žiadúcim a nežiadúcim správaním. Petrove, už aj tak špecifické správanie sa v jednom okamihu výrazne zmenilo. Prestávky medzi hodinami obvykle trávil v triede, kde si so svojim najlepším kamarátom (tak ako ho sám označoval) prezeral encyklopédie rôzneho zamerania. Obrat v jeho správaní bol aj pre učiteľku zjavný. Peter sa rozhodol voľný čas cez prestávok tráviť výhradne v jej spoločnosti, kde sa cítil bezpečie a porozumenie. Triedna učiteľka mala počas každej prestávky dozor na chodbe, Peter jej chodil s dozorom pomáhať, aby to lepšie zvládla (ako to sám uvádzal). Pri rozhovore triednej učiteľky s Petrovým najlepším kamarátom a Petrovou matkou sa podozrenie na šikanovanie potvrdilo.

### **Intervenčné pôsobenie školského psychológa**

Školský psychológ podľa Valihorovej (2010) „ môže uplatňovať rôzne intervenčné programy, ktoré majú za cieľ zvýšiť individuálne a sociálne kompetencie žiakov“. Intervencia preventívneho charakteru tak dáva možnosť riešiť aj problematiku šikanovania. Vzhľadom k tomu, že je ťažké porozumieť citovým stavom a sociálnemu fungovaniu žiakov s AS, rozhodli sme sa uplatniť program Srdce na dlani. Jeho cieľom je zlepšiť sociálne fungovanie v triede, podporiť zlepšenie klímy a uplatnenie sociálnych kompetencií v modelových situáciách. Východisko programu Srdce na dlani je kognitívno–behaviorálna metóda správania, ktorá vychádza z Bandurovej teórie sociálneho učenia (1986) a modelov spracovania sociálnych informácií (Crick a Dodge, 1994, kol. autorov 2009 s.7). Program pripisuje význam učeniu sa sociálnym a emocionálnym zručnostiam, ktoré sú dôležité pre zdravý vývin dieťaťa. Výhodou programu Srdce na dlani je jeho dôsledná prepracovanosť v oblasti organizácie, obsahu, foriem, metód a didaktických postupov. Súčasťou edukačného procesu v základnej škole je predmet etická výchova, ktorá si za cieľ kladie rozvoj osobnosti v zmysle aktivizácie a rozvoja nonkognitívnych funkcií osobnosti (KEMSAK). V súvislosti s tým, sme sa rozhodli aplikovať program Srdce na dlani, ktorý spája vyššie menované oblasti. Na úvodné zoznámenie sa s programom sme si zvolili kartu, ktorá je zameraná na prvotné oboznámenie sa s programom, v popredí ktorého je aktívne počúvanie ako jedno z pravidiel, ktoré sa s programom spájajú. Na to, aby sme vedeli, čo aktívne počúvanie znamená sme si zvolili hru „na počúvanie“. Všetky aktivity, spájajúce sa s programom sme realizovali v prostredí triedy, kde je žiak s AS integrovaný. Ako optimálne prostredie sme si zvolili miesto na koberci v kruhu. Peter sa k aktivitám staval negatívne, neprejavoval ochotu zapojiť sa do nich. Sedel na stoličke vedľa koberca, pričom bol otočený k ostatným spolužiakom chrbtom. Počas samotnej realizácie rozhovoru, ako aj hry na počúvanie sa otáčal tvárou smerom k skupine a sledoval čo sa deje. Keď som si to všimla snažila som sa ho zapojiť do aktivít. O to však nejavil záujem a znova sa otočil chrbtom. Táto situácia sa niekoľkokrát opakovala. Do realizácie aplikovanej hodiny programu Srdce na dlani sme nešli so špecifickými očakávaniami, nakoľko sme nemali možnosť pozorovať Petra počas klasických hodín etickej výchovy. Usudzujeme však, že by bolo vhodné s programom pokračovať a dať tak možnosť k vtiahnutiu Petra do deja aktivít. Pri predložení návrhu týkajúceho sa realizácie programu Srdce na dlani v pravidelných časových intervaloch a jeho integrovania do školského vzdelávacieho programu, sme sa nestreli s pochopením vedenia školy. V škole v ktorej je Peter integrovaný absentuje prítomnosť školského psychológa, ako aj školského špeciálneho pedagóga, čo považujeme v prípade školskej integrácie žiaka za problematické.

### **Záver**

Ambíciou príspevku bolo poskytnúť teoretické východiská týkajúce sa rozvíjania sociálnych kompetencií žiaka s AS prostredníctvom intervencie školského psychológa. Sociálne kompetencie považujeme za prostriedok vytvárania priaznivých kamarátskych vzťahov a budovania optimálnej klímy triedy. Samotní spolužiaci ako aj ich rodičia by mali byť o špecifickosti žiaka s AS oboznámení. Učiteľ po dôslednej konzultácii so školským psychológom by mal citlivo predniesť možnosti a obmedzenia v prístupe k nemu (dôležité je vždy ako prvé uviesť pozitíva žiaka a až potom jeho negatíva – po vzájomnej dohode s rodičmi žiaka a ich súhlasom). Je na samotnom pedagógovi, aký bude jeho prístup k žiakovi, no mal by myslieť na fakt, že sám je ostatným žiakom (a aj rodičom) príkladom. Konštatujeme, že pri spracovaní teoretických podkladov týkajúcich sa predmetnej problematiky, sme žiaľ nezískali štúdie, ktoré by sa venovali šikanovaniu žiakov s AS. V najbližšom období sa zameriame na skúmanie danej oblasti.

## LITERATÚRA

- ATTWOOD, T. 2008. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- ATTWOOD, T. 2005. *Exploring Feelings: Anger: Cognitive Behaviour Therapy to Manage Anger*. Future Horizons. ISBN1932565213.
- DOLL E. A. 1953. *Measurement of social competence*. Education test bureau. Educational publisher, Inc. U.S.A. [online]. [cit. 2011.09.10.] dostupné na internete: <<http://ia600204.us.archive.org/17/items/measurementofsoc1953doll/measurementofsoc1953doll.pdf>>
- DUBIN, N. 2009. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009, 178s. ISBN 978-80-7367-553-0.
- CASTELLI, F; FRITH, CH; FRITH, U. 2002. Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. [online]. [cit. 2011.09.13.] dostupné na internete: < <http://brain.oxfordjournals.org/content/125/8/1839.full.pdf+html> >
- HRDLIČKA, M. KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. 206s. ISBN 80-7178-813-9.
- HOWLING, P. 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Cesta k soběstačnosti. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
- KARIKOVÁ, S. (ed.) a i. 2008. *Násilie v edukačnom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-693-1.
- KRAJČÍŘOVÁ, D. 2003. *Autismus VII*. Diagnostika porúch autistického spektra. [Metodická příručka IPPP.] Praha, 2003.
- KOLÁŘ. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany (1. vydání)*. Praha : Portál, 2011. ISBN 80-7367-871-5.
- KOL. AUTOROV. 2009. Srdce na dlani. Kurikulum preventívneho programu proti násiliu.: Příručka pre učiteľov 1.-3. ročníka. Bratislava: Profkreatis, 2009. ISBN 978-80-89236-65-7.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-029-4.
- ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi : jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha : Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- VALIHOŘOVÁ, M.; LAJČIAKOVÁ, J. 2010. Možnosti preventívneho a intervenčného pôsobenia školského psychológa. In: *Determinanty rozvoja osobnosti človeka*. 2.časť. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa. Banská Bystrica 2010. ISBN 978-80-8083-995-6.

### Kontaktná adresa:

Mgr. Janka Lajčiaková PhD.  
Pedagogická fakulta UMB  
Ružová 13  
974 01 Banská Bystrica

# KOMU BY MAL ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG VENOVAŤ POZORNOSŤ?

Dana Perašínová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Dolný Kubín

## Abstrakt

Príspevok sa zaoberá poskytovaním odbornej pomoci deťom v prostredí školy.

Naším cieľom je zamerať pozornosť školského psychológa na netypickú skupinu klientov, ktorá uniká obvykle našej pozornosti – ide o súrodencov detí s postihnutím. Táto práca je snahou ponúknuť pohľad na mnohorakosť dopadov životnej situácie rodiny s dieťaťom s postihnutím na život súrodencia dieťaťa s postihnutím a jej možný dosah na školskú situáciu.

**Kľúčové slová:** školský psychológ, školské prostredie, prevencia, práca s klientom, súrodenec dieťaťa s postihnutím

## Úvod

Náročnosť postavenia rodiny s dieťaťom so závažným postihnutím v SR skúmame v rámci našej dizertačnej práce

- špecificky deti s autizmom stredne či nízko funkčným, resp. s pridruženým viacnásobným postihnutím opatrované v domácom prostredí.

Náš zámer v príspevku - analýza životnú situáciu súrodencov dieťaťa so závažným postihnutím uvedeného typu a problémy, špecificky aspekty školskej situácie.

Rodina s dieťaťom s postihnutím

Nespochybniteľný spoločenský význam rodiny ako základnej jednotky spoločnosti

- úlohy aj funkcie rodiny v spoločnosti do značnej miery zostávajú v historickom kontexte stabilné,
- mení sa postavenie rodiny v spoločnosti a niektoré jej charakteristiky
  1. rodina sa stáva menej stabilnou, narúšajú sa vzťahy v rámci nej
  2. a zároveň sa oslabuje jej pozícia vo vzťahu voči spoločnosti – klesá podpora rodinám

**V mnohých rodinám sa sociálna pozícia a nepostačujúce ekonomické zázemie stáva až faktorom neschopnosti rodiny naplniť základné životné potreby pre jej členov.**

- obzvlášť náročná je táto úloha, ak ide o dieťa s postihnutím - najmä ak ide o rodinu viacdetnú, t. j. dieťa s postihnutím má viacero zdravých súrodencov.

## Konkrétne dopady a prejavy ťažkostí

**v súvislosti so zabezpečením „normálneho chodu“ rodiny**

- sú vystupňovaním ťažkostí bežných rodín
- ide o špecificky zraniteľnú skupinu,
- jednoznačne jej však v našom prostredí dlhodobo chýba špecifická podpora zo strany spoločnosti.

## Ťažkosti rodiny sa prejavujú v rôznych oblastiach

- sú do značnej miery závislé aj od konkrétneho typu a rozsahu postihnutia u dieťaťa,
- pre ich pochopenie sa zameriame aspoň v krátkosti na praktický popis problémov, spojených s diagnózou dieťaťa s postihnutím – s ťažšou formou autizmu a sprievodným viacnásobným postihnutím.

Vzhľadom na rozsah a zameranie práce nevenujeme sa bližšej charakteristike pridruženého viacnásobného postihnutia (mentálna retardácia, poruchy reči, detská mozgová obrna (DMO) v rôznom stupni a forme, zavedený ventil na odčerpávanie mozgomiešneho moku – tzv. shunt, poruchy zraku a sluchu v rôznom stupni a pod.).

Ťažkosti rodiny s dieťaťom s autizmom a viacnásobným postihnutím

### **Autizmus patrí k pervazívnym vývojovým poruchám,**

- prejavuje sa kvalitatívnym poškodením vo viacerých oblastiach - tzv. triádou<sup>\*1</sup> v oblasti *verbálnej a neverbálnej komunikácie, v oblasti porozumenia sociálnym vzťahom a v oblasti predstavivosti a hry,*
- sprievodnými príznakmi *sú abnormity správania, záujmov, sociálnej interakcie a komunikácie,* niektoré sa menia, iné príznaky pretrvávajú celoživotné<sup>\*2</sup> (patrí k nim *neschopnosť hry, neprimerané reakcie na bežné zvuky či na dotyk, obsedantné upevnenie na nemennosti – bráni sa zmenám, nefunkčné rituály, sebaublížovanie a sebađeštrukcie, manierovanie, nedostatočne rozlišuje medzi živým a neživým objektom, hyperaktivita, alebo hypoaktivita, motorická neobratnosť, ťažkosti s koordináciou a rovnováhou, zvláštne stravovacie návyky – vrátane jedenia nejedlých predmetov, výbuchy agresie a kolísanie nálad, nízka úroveň praktických schopností, pritom však sa vyskytujú ostrovčeky špeciálnych schopností*),
- ide o chorobné prejavy, t. j. dieťa ich samo nevie regulovať a život s nimi je veľmi náročný pre dieťa samotné aj pre jeho rodinných príslušníkov v ich každodennom živote
  - výskumné zistenia u rodín s dieťaťom s poruchami autistického spektra (PAS) poukazujú na možný značný negatívny dopad správania sa dieťaťa s autizmom (napr. jeho obmedzená verbálna komunikácia a recipročnosť prejavov pozornosti a lásky, nedostatky v sociálnom správaní, agresívne správanie) na ostatných členov rodiny (Hastings, Kovshoff, Ward, et al. 2005; obdobne Turnbull, Turnbull, Erwin, a Soodak, 2006).<sup>\*3</sup>

Chronifikovanosť stresu a jeho dopad na jednotlivých členov v týchto rodinách potvrdzujú mnohé výskumy

- k poškodeniam v dôsledku dopadov u rodinných príslušníkov dochádza až do tej miery, že niektorí odborníci odporúčajú skúmať viacsmernosť dopadov v rodinnom systéme.<sup>\*4</sup>
- chýbajú výskumy, zamerané na výskum konkrétnych zdravotných dopadov na zdravotný stav jednotlivých členov rodiny v dlhodobom horizonte.

Tento príspevok vychádza aj z realizovaných praktických sledovaní v rámci našej dizertačnej práce - výskum životnej situácie rodín s dieťaťom so závažným postihnutím - ide o *postihnutie viacnásobné*, t. j. dieťa s autizmom stredne funkčným či nízko funkčným a s pridruženými ďalšími poruchami (mentálna retardácia, následky DMO, zavedený ventil – shunt, ...),

- na základe doterajších zistení sa vyskytujú aj regionálne rozdiely v životnej situácii týchto rodín (dostupnosť odbornej pomoci, prístupnosti poskytovania pomôcok, úroveň a možnosti vzdelávania, a pod.).

Rôznorodosť praktických problémov v životnej situácii rodín s dieťaťom s postihnutím v SR v jednotlivých oblastiach ich každodenného života analyzujeme v ďalších našich prácach,<sup>\*5</sup> v tomto príspevku sa zameriavame špecificky na situáciu súrodencov dieťaťa so závažným postihnutím – analyzujeme dopad na ich každodenný rodinný život aj školskú situáciu.

Ťažkosti súrodencov dieťaťa s autizmom a viacnásobným postihnutím v rodine

### **Životná situácia súrodencov detí je náročná vzhľadom k problémom rodiny v rôznych oblastiach života – dopadá na nich**

- **celková životná situácia rodiny** (chronifikácia stresu spôsobuje zvýšenú nestabilitu, častý rozpad rodín, obvykle s odchodom otca),<sup>\*6</sup> tým dochádza k rastu preťaženia zostávajúceho rodiča,

- **celková ekonomická situácia rodiny**  
(jednopříjmovosť aj v úplnej rodine - jeden rodič dieťa opatruje a druhý pracuje, často s enormným úsilím nahradiť chýbajúci príjem), vzniká situácia chudoby a s ňou prepojené riziká pre deti, <sup>\*7,\*8</sup> a to aj v situácii, že pracujúci rodič je vzdelaný a vykonáva odbornú prácu, pritom závažné postihnutie u dieťaťa prináša aj zvýšené nároky na rozpočet rodiny (v dôsledku špecifických nárokov na stravu, na zdravotnú a liečebnú starostlivosť a pod.),
- **celková výchovná situácia rodiny**  
(objektívne zvýšená potreba starostlivosti o dieťa so závažným postihnutím a nedostatok v rodine), deti sú nútené byť zvýšene zodpovedné, samostatné aj sebestačné – čo má aj pozitívne aspekty, no aj efekt negatívny – prežívaný nedostatok pozornosti, prijatia,
- **celková voľnočasová situácia rodiny**  
(chýba priestor primeraného oddychu oboch rodičov, spoločne tráveného času)
- **celková emocionálna situácia rodiny**  
(stres a chronická preťaženosť zvyšujú nepohodu, napätie vo vzťahoch),
- **celková zdravotná situácia rodiny**  
(chronická nepohoda prináša zdravotné riziká pre všetkých rodinných príslušníkov telesne aj duševne, až vyhorenie), pri nedostatku času aj financií na ich riešenie pre ostatných členov rodiny okrem dieťaťa s postihnutím, vysoké je riziko zdravotných následkov a tým aj zhoršovania celkovej situácie rodiny.
- **d'alsie aspekty rodinnej situácie**  
úlohu zohráva aj možné **rušivé správanie sa súrodenca - dieťaťa so závažným postihnutím** (sprievodné prejavy choroby, napr. typické autistické prejavy – hluk, nemennosť v prostredí aj v správaní, neschopnosť spoluhrý a komunikácie).

#### **Dopad života v rodine s dieťaťom so závažným postihnutím na súrodencov dieťaťa**

- **výskumy viac na život rodín s dieťaťom s postihnutím menej závažného rozsahu**
- **výsledky výskumov sú nekonzistentné**  
(viacerí autori poukazujú na vyššiu mieru osamelosti, <sup>\*10</sup> stresu <sup>\*11</sup> u súrodencov detí s PAS, čo dávajú aj do nožnej súvislosti s vyššou mierou genetickej zraniteľnosti u nich, podľa nášho názoru úlohu však môže zohrávať aj už spomenutá nemožnosť zo strany rodičov naplniť v dôsledku opatery dieťaťa s autizmom u jeho súrodencov primerane ich potreby v rovne emocionálnej aj v ďalších oblastiach - finančne, vzdelávanie, záujmy, čo vplýva aj na rovesnícky aj celkový sociálny status dieťaťa, na jeho školské a pracovné perspektívy, aj na jeho uplatnenie sa v dospelosti a ovplyvňuje aj jeho zdravotný stav. <sup>\*12</sup>
- **viaceré výskumy súrodencov detí s PAS sú rozporné** –negatívne výsledky (napr. osamelosť - Hastings, 2003a; Greeks and Stoneman, 2003), aj pozitívne výsledky (napr. vyššia miera seba prijatia -Kaminsky&Dewey, 2002; Pilowsky, Yirmiya, Doppelt, Gross - Tsur, Shalev, R.S., 2004). <sup>\*13</sup>

#### **Riziko problémov u zdravých súrodencov dieťaťa s postihnutím rastie**

- ak je dieťa s postihnutím starší súrodenec, zvyšuje ho aj závažnosť postihnutia a problematickosť prejavov (nedostatočná pochopiteľnosť pre súrodenca). <sup>\*14</sup>

#### **Ťažkosti súrodencov dieťaťa so závažným postihnutím v školskom prostredí**

##### **Súrodenci dieťaťa so závažným postihnutím môžu v dôsledku vyššie popísanej životnej situácie rodiny pociťovať rôznorodé deficity aj v školskom prostredí.**

##### **Ide o dopady priame aj nepriame <sup>\*15</sup>**

- **dieťa môže byť v škole utiahnuté, uzavreté, unavené** (súrodenec s postihnutím v noci môže trpieť nespavosťou a byť hlučný, rušivý), nebývajú problematické – skôr v dôsledku uzavretosti nie je využitý ich potenciál, potrebujú povzbudenie, podporu zvládania situácie,
- **situácia zjavnej či skrytej chudoby <sup>\*16</sup>** spôsobuje nemožnosť zaistiť v primeranej miere potreby detí - a to často aj na základnej úrovni (nemožnosť zakúpiť deťom obedy v škole, hlad detí či nekvalita stravy -nenosí si desiatu, resp. nosí si stále iba rovnaké lacné jedlo – rožok alebo chlieb s maslom alebo lacnou salámou), nemožnosť zakúpiť včas potrebné



pomôcky do školy, potrebné oblečenie a obuv pre dieťa – najmä ak ide o rodinu viacdetnú), nemožnosť primerane začleniť sa do kolektívu rovesníkov (nedostatok financií na pozitívne trávenie voľného času a rozvoj záľub, ale aj na bazálne rovesnícke školské aktivity – ako sú napr. fotografovanie sa s triedou, účasť na školskom výlete či spoločnom podujatí, zakúpenie časopisu alebo knihy z ponuky školy),<sup>\*17</sup>

- rovnako táto situácia vplýva aj na **postavenie dieťaťa v triednom kolektíve**, jeho status môže znižovať nemožnosť kúpiť si veci ako iní – „byť trendy“, čo je dnes pre deti dôležité kritérium už na prvom stupni základnej školy.

**V dlhodobejšom kontexte má situácia rodiny vplyv aj na životné perspektívy dieťaťa - možnosť vybrať si strednú školu podľa záujmu či možnosť dieťaťa vôbec ďalej študovať, sťažené využitie vlastného potenciálu (čo má následne dosah aj na životnú úroveň) a aj dopad celospoločenský - sťažené uplatnenie sa na trhu práce.**

---

## Naše odporúčania

**Náročnosť života rodiny s dieťaťom so závažným postihnutím je nespochybniteľná.**

- **komplikácie narastajú, najmä ak ide o rodiny viacdetné**

**Z nášho pohľadu je dôležité**

- **zintenzívniť pomoc a podporu týmto rodinám zo strany spoločnosti** -analyzovať ich skutočné potreby v praxi a celú šírku ich sociálnych problémov,
- **špecifickú pozornosť venovať viacdetným rodinám**, t. j. aj životnej situácii zdravých súrodencov dieťaťa so závažným postihnutím a ich potrebám,
- **intenzívnejšie zamerať odbornú pozornosť na výskum problematiky.**

**Situácia súrodenca dieťaťa so závažným postihnutím je neľahká**

- **zasahuje do všetkých oblastí života dieťaťa – súrodenca**
- **je dôležité podporovať u nich salutogénne protektívne faktory** (sebaprijatie, resilienciu, odolnosť, zmysluplnosť života a pod.), nemožno však stavať len na tom a je potrebné aj znižovať riziká, pôsobiace na rodinu v tejto významne záťažovej situácii – to je však úloha nie školských odborníkov, ale spoločnosti ako takej.

**V školskom prostredí tieto deti nebývajú rušivé, odbornej pozornosti tým skôr unikajú.**

**Pokladáme za potrebné zamerať pozornosť školského psychológa aj na tieto deti**

- **podporiť a povzbudiť ich** s uvedomovaním si náročnosti ich životnej situácie - pre zníženie ich nepohody, primerané sociálne začlenenie v rovesníckom kolektíve aj primerané rozvinutie a využitie ich potenciálu.

**Záver**

**Cieľom našej práce bolo poukázať na náročnosť života a rôznorodosť ťažkostí v životnej - a špecificky aj školskej - situácii súrodenca dieťaťa s postihnutím v rodine s dieťaťom so závažným postihnutím (špecificky autizmom).**

**Náročnosť situácie súrodencov týchto detí signalizuje potrebu venovať im v školskom prostredí špecifický záujem.**

## Odkazy:

\*1 CLERQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlenídítěte s autismem*.2011.

\*2 bližšie vid' napr. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětskýautismus. Přehledsoučasných poznatku*.2004.

\*3 napr. spôsobuje významne zvýšenúúroveň stresu a subjektívnej nepohody u rodičov detí s PAS, vyššiu aj v porovnaní s rodičmi detí s iným typom postihnutia (Abbedutoetal, 2004; Baker-Ericzen, Brookman-Fraze, Stahmer, 2005)zvýšené riziko depresie, hnevu, úzkosti a rodinných nezhôd (Bromley, Hare, Davison, &Emerson, 2004; Higgins, Bailey, &Pearce, 2005; Weiss, 2002), nižšiu úroveň kvality života v porovnaní s rodičmi detí s detskou mozgovou obrnou alebo rodičov detí s mentálnou retardáciou (Mugno, Ruta, D'Arrigo, &Mazzone, 2007). Podľa: MEADAN, H., HALLE, J.W., EBATA, A.T. *Familieswithchildrenwhohaveautismspectrumdisorders: stress and support*. 2010

\*4 doteraz prevládala **jednosmernosť pohľadu doterajších výskumov** - *dieťa s autizmom bolo pokladané za zdroj stresu a subjektívna pohoda ostatných členov rodiny vnímaná ako dôsledok*, tieto vzťahy však môžu byť obojsmerné - t. j. rodinný stres alebo depresie matky môže ovplyvniť správanie dieťaťa, rovnako aj vzťahy matka – deti či matka – otec. In MEADAN et al.: *Familieswithchildrenwhohaveautismspectrumdisorders: stress and support*, 2010, op. cit.

\*5 podrobný prehľad problematiky poskytujeme v ďalších našich prácach, bližšie vid': PERAŠÍNOVÁ, D. *Ťažkosti života rodiny dieťaťa s autizmom v SR*. Práca prezentovaná na medzinárodnej konferencii Konferencia práce a organizácie 2012, 23.-24.5.2012, Košice. Zborník v tlači.

resp. ďalšie aspekty problematiky tiež: PERAŠÍNOVÁ, D. *Dieťa s viacnásobným postihnutím a jeho rodina – možnosti a limity ich života v SR*. In: Konferencia Dieťa v ohrození, Bratislava, december 2011. Zborník v tlači.

\*6 pritom mnohé výskumy potvrdili nezastupiteľnosť otca v zdravom vývine dieťaťa.

\*7 bližšie vid' in:IŠTVÁNOVÁ, E. - PERAŠÍNOVÁ, D. *Dopad situácie chudoby „working poor“ rodiny na situáciu dieťaťa*. 2011.

\*8 chudoba v rodine znamená nedostatok príjmov, ale aj nedostatok spoločensky uznávaných hodnôt (fyzického komfortu, zdravia, bezpečia a istôt, „welfarevalues“ – akceptovateľného príjmu, úcty), tým nadobúda charakter **mnohonásobnej deprivácie, fyzického a psychického utrpenia, straty pocitu slušného života, nízkej kvality života aj pocitu jeho nezmyselnosti** podľa: tamtiež

\*10Perry, A., Harris, &Minnes, P. (2004), in: MEADAN etal: *Familieswithchildrenwhohaveautismspectrumdisorders: stres undsupport*. 2010, op. cit.

\*11Pilowski, T., Yirmiya, N., Doppelt, O., Gross-Tsur, V., Shalev, R.S. (2004), in: tamtiež.

\*12 TURČEK, K. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy u detí a mládeže*. 2000.

\*13in: MEADAN etal: *Familieswithchildrenwhohaveautismspectrumdisorders: stres undsupport*. 2010, op. cit.

\*14 Clausen (1984), podľa: PEŠOVÁ,I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologieproděti a mládež*.2006.

\*15 detailnejšia charakteristika in:IŠTVÁNOVÁ, E. - PERAŠÍNOVÁ, D. *Dopad situácie chudoby „working poor“ rodiny na situáciu dieťaťa*. 2011, op. cit.

\*16 tieto rodiny sa snažia chudobu často maskovať, ukrývať, najmä ak ide o rodičov vzdelaných a kvalifikovane pracujúcich (napr. školstvo, zdravotníctvo),

\*17 pritom dieťa o tieto aktivity pôvodne javí záujem, aj sa na ne prihlási, no následne vráti späť prihlášku a vyjadruje nezáujem, alebo pred udalosťou (resp. termínom jej zaplatenia) dieťa náhle „ochorie“ – ide o situácie maskovania chudoby.

## **Literatúra:**

- DE CLERQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlenídítě s autismem.* Praha : Portál, 2011. Vyd. 2. 104 s. ISBN 978-80-7367 – 888-3.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. (eds.) *Dětskýautismus. Přehledsoučasných poznatku.* Praha : Portál, 2004. Vyd. 1. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- IŠTVÁNOVÁ, E. PERAŠÍNOVÁ, D. *Dopad situácie chudoby „working poor“ rodiny na situáciu dieťaťa.* In: *Konferenčpsychologie práce a organizace 2011. Sborníkpríspevkůz mezinárodníkonference.* Masarykova univerzita, Munipress Brno 2011. ISBN 978-80-210-5490-5.
- IŠTVÁNOVÁ, E., PERAŠÍNOVÁ, D. *Pracovné postavenie ženy-matky v súčasnej slovenskej rodine a jeho riziká.* In: *Konferenčpsychologie práce a organizace 2011. Sborníkpríspevkůz mezinárodníkonference.* Brno : Masarykova univerzita, Munipress, 2011. ISBN 978-80-210-5490-5.
- MEADAN, H., HALLE, J.W. , EBATA, A.T. *Familieswithchildrenwhohaveautismspectrumdisorders: stressand support.* Fall, 2010 issueofExceptionalChildren, dostupné na: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb3130/is\\_1\\_77/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3130/is_1_77/?tag=content;col1), citované 4.4.2012
- PERAŠÍNOVÁ, D. *Dieťa s viacnásobným postihnutím a jeho rodina – možnosti a limity ich života v SR.* In: *Przentované na konferencii Dieťa v ohrození, Bratislava, december 2011.*Zborník v tlači.
- PERAŠÍNOVÁ, D. *Ťažkosti života rodiny dieťaťa s autizmom v SR.* Práca prezentovaná na medzinárodnej konferencii *Konferencia práce a organizácie 2012, 23.-24.5.2012, Košice.* Zborník v tlači.
- PEŠOVÁ,I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologieproděti a mládež.* Praha : Grada Publishing, 2006. Vydání 1. ISBN: 80-247-1216-4.
- TURČEK, K. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy u detí a mládeže.* Bratislava : IRIS, 2000.1. vydanie. 168 s. ISBN 80-89018-06-8.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorálna analýza.* Praha : Portál, 2008. Vyd. 2. 128 s. ISBN 978-80-7367-424-3.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R.J., LANSING, M. *Strategie a metodyvýukydětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami.* Příručkaproučitele i rodiče. Praha : Portál, 2011. Vyd. 2. 232 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

## **Kontaktná adresa:**

PaedDr. Dana Perašínová  
Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Dolný Kubín  
J. Ťatliaka 2051/8  
02601 Dolný Kubín  
  
d.perasinova@g-mail.com

# INTERVENČNÉ AKTIVITY ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA ZAMERANÉ NA ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV

Veronika Striešová  
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

## Abstrakt

Príspevok prináša výber z poznatkov o potrebe rozvíjať sociálne zručnosti v súčasnej, rýchlo meniacej sa spoločnosti. Stručne načrtáva činnosti školského psychológa pri intervencii zameranej na rozvoj sociálnych zručností žiakov v školskom prostredí

## Kľúčové slová

Školský psychológ, sociálne zručnosti, globalizácia, transformácia školy, intervencia

## Úvod

Kvalitné sociálne zručnosti sú v školskom prostredí mimoriadne dôležité, pretože sa spolupodieľajú na celkovom dobrom fungovaní žiakov v škole, na schopnosti pracovať tímovo, samostatne riešiť problémy, otvorene hovoriť o svojich pocitoch, názoroch, mať pozitívny postoj k sebe samému a k ľuďom okolo seba, klásť otázky a argumentovať. Sekundárne sa sociálne zručnosti žiakov odrážajú na ich školskej výkonnosti a školskej úspešnosti. Skúsenosti potvrdzujú, že u žiakov, ktorí disponujú nízkou úrovňou sociálnej kompetencie a sociálnych zručností, sa častejšie vyskytujú problémy v správaní, čo sa negatívne odráža na ich postoji k škole, učeniu, učiteľom a neskôr v dospelosti sa dopúšťajú väčšieho počtu priestupkov a trestných činov.

Je zrejmé, že pre žiakov je veľmi dôležité si kvalitné zručnosti nielen osvojiť ale ich aj úspešne používať v škole a mimo nej. Tu vstupuje do akcie školský psychológ, ktorý môže žiakom pomôcť sociálne zručnosti adekvátne formovať, rozvíjať, používať vo vzťahu k spolužiakom, učiteľom, rodičom a ľuďom v širšom sociálnom prostredí (Gajdošová, Herényiová, 2002, s.211).

Problematiku rozvíjania sociálnych zručností zasadzujeme do súvislosti charakteristík súčasnej doby. Dnešná doba je dobou rozmachu informačno-komunikačných technológií, kedy virtuálna komunikácia znižuje podiel bezprostredných sociálnych situácií v životoch žiakov. Rovnako tak individualizmus a orientácia na výkon sú na deti do istej miery prenášané výchovou rodičov a schopnosť efektívne komunikovať a zaujímať sa o potreby iných je relativizovaná (Lisá a kol., 2010).

Výrazné spoločensko-politické a ekonomické zmeny nového tisícročia sa dotýkajú takých inštitúcií, akými sú školy, školské zariadenia a iné ustanovizne, v ktorých sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia práca s deťmi a mládežou. V našej škole sa napriek jej transformačným snahám preferuje viac rozvoj kognitívnych a menej sociálno-emocionálnych schopností žiakov, čo je na škodu, pretože súčasná globalizácia prináša neustále nové výzvy, v ktorých sa človek musí pružne prispôbiť rýchlo meniacemu sa a úzko prepojenému svetu. Spôsoby, akými sa k nám dostávajú informácie a služby sa neustále menia. (Key Competencies, 2002). Mladý človek si už nevystačí len s množstvom osvojených poznatkov a vedomostí, ale potrebuje novú- širšiu škálu kompetencií (Šelingerová, 2001). O sociálnych kompetenciách, spôsobilostiach, zručnostiach sa v posledných rokoch viac ako kedykoľvek predtým začalo oveľa viac písať, diskutovať, vedecky skúmať.

Na základe poznania tejto situácie, vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré každý potrebuje, sa musia zmeniť. Skupina expertov Rady Európy vymedzila „súbor kľúčových kompetencií pre Európu“, ktorými by mali disponovať mladí Európania.

## Medzi kľúčové kompetencie pre Európu patria:

- Komunikácia v materinskom jazyku
- Komunikácia v cudzích jazykoch
- Matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky
- Digitálna kompetencia
- Naučiť sa učiť
- Spoločenské a občianske kompetencie

- Iniciatívnosť a podnikavosť
- Kultúrne povedomie a vyjadrovanie

Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky vychádza z tohto európskeho referenčného rámca kľúčových spôsobilosti, je rozpracovaný s ohľadom na hodnoty a potreby nášho školského systému. Bez kvalitných sociálnych zručností nemôže dobre fungovať žiadna vyspelá spoločnosť. Ich osvojovanie je dlhodobým a zložitým procesom, ktorý začína v preprimárnom vzdelávaní, pokračuje v primárnom a sekundárnom vzdelávaní a postupne sa dotvára v ďalšom priebehu života. K ich rozvíjaniu prispieva okrem zásahu psychologických aktivít celý vzdelávací obsah, organizačné formy a metódy výučby, podnetné sociálno-emočné prostredie školy, programové aktivity uskutočňované v škole, ale aj v mimovyučovacej a mimoškolskej činnosti (Štátny vzdelávací program, ISCED 1, 2008).

### **Teoretické východiská**

V zahraničí sa od sedemdesiatych rokov úspešne realizujú preventívne a intervenčné programy zamerané na rozvíjanie sociálnych zručností, emocionálnej inteligencie mladých ľudí, ktorej súčasťou je aj rozvíjanie prosociálneho a kooperatívneho správania. Na niektorých Slovenských školách sa tiež realizujú komplexné, široko koncipované programy, ako napr. „Program správaj sa normálne“, „Program zdravého štýlu života a prevencie u mladistvých“, „Program povedz to priamo“, „Škola podporujúca zdravie“, „Cesta k emocionálnej zrelosti“ a iné (Gajdošová, Fráterová, Jakubková, Rijáková, 2010). O intervencii sa v pedagogike a psychológii hovorí ako o zásahu, zákroku, ktorý je vopred a systematicky plánovaný, pričom jeho cieľom je spravidla riešenie určitého problému jednotlivca, rodiny, skupiny a pod. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

V odbornej psychologickej literatúre sa pojem **intervencia** definuje ako „uskutočnenie zmeny v už prebiehajúcom vzťahu medzi dospelým (učiteľom, rodičom) a dieťaťom s cieľom zlepšiť ho. Intervencia môže byť zameraná na vnútorný stav dieťaťa, alebo na vonkajšie pozorovateľné správanie“ Sandoval (in Valihorová, 2009, s.63.). Môže byť tiež zameraná na zmenu, alebo zlepšenie vzťahu žiaka k učebnej látke a k učeniu.

Podľa T. Ronenovej (in Gajdošová, Herényiová, 2002, s.208) školský psychológ skôr ako začne aplikovať tréningové programy zamerané na rozvíjanie sociálnych zručností, by mal v spolupráci s učiteľom zrealizovať štyri nasledujúce kroky :

1. *identifikovať sociálne zručností pomocou spolaľhivých zdrojov:*
  - získať informácie od žiaka, jeho rodičov, učiteľov, spolužiakov
  - priame pozorovanie žiaka
  - sociometria
  - ratingové škály
2. *porovnať predložený problém s normálnym detským správaním*  
Porovnáme správanie žiaka so správaním jeho rovesníkov. Ak zistíme odchýlku od normy, usilujeme sa odhaliť, čo spôsobuje to, že sa žiak nespráva tak ako jeho vrstovníci.
3. *posúdiť, či je zásah psychológa potrebný, alebo či je pravdepodobné, že sa problém stratí aj bez zásahu psychológa*  
Školský psychológ zváži vplyv problému žiaka na jeho život, aká je prognóza úspešnosti zásahu, aká je motivácia na dosiahnutie zmeny. Zváži či je zásah potrebný, alebo či dieťa môže fungovať aj bez neho a dokonca lepšie.
4. *zvoliť si účinné intervenčné stratégie (zásahy, usporiadania terapie), voliť vhodný výber metód a postupov pri intervencii (individuálna, skupinová terapia).*

Podstatnou úlohou psychologického vyšetrenia sociálnych zručností je rozlíšiť, či v sociálnom správaní žiaka ide o problémy **v osvojovaní** si sociálnych zručností, alebo **v ich používaní**, pretože aplikované intervenčné stratégie sa budú podľa týchto skutočností odlišovať. (Gajdošová, Herényiová, 2002, s.212). Ak má žiak problém v osvojovaní sociálnych zručností, školský psychológ navrhne tréning na ich osvojovanie napr. pomocou techniky modelovania. Ak má žiak problém v používaní sociálnych zručností, tréning sa zameria na frekvenciu ich používania. Výnimka je pri problémovom správaní, akým je napr. **agresivita, anxieta, impulzivita** žiaka. Vtedy sa tréning nezameriava na osvojovanie sociálnych zručností a na ich frekvenciu použitia, ale **na ich elimináciu a odstránenie** (tamtiež, s.212). Po počiatočnej diagnostickej činnosti, v ktorej školský psychológ získa dostatočný počet údajov o sociálnych zručnostiach žiakov, si naplánuje intervenčné postupy, zrealizuje ich

a nakoniec zhodnotí ich efektívnosť. Tieto intervencie si volí v závislosti od typu a stupňa školy na ktorej pôsobí, od svojich kompetencií, veku, pracovného štýlu a pod. (Valihorová, 2009).

*Každá intervencia sa realizuje v troch fázach:*

- I. Fáza- príprava, hodnotenie a popis východiskového stavu
- II. Fáza– program sociálno-psychologickej intervencie
- III. Fáza – uskutočnenie a hodnotenie

(Gajdošová, Fráterová, Jakubková, Rijáková, 2010 s. 43-44)

Pri realizácii intervenčného programu musí školský psychológ dbať na to, aby každá technika a aktivita zaradená do intervencie obsahovala- zrozumiteľnú inštrukciu o priebehu aktivity, samotné prevedenie techniky, pričom školský psychológ sleduje, či sú dodržiavané stanovené pravidlá, v prípade potreby zasahuje do skupinového diania, vyhodnotenie, ktoré zahŕňa možnosť sebareflexie účastníkov.

## **Záver**

Školský psychológ má jedinečnú možnosť využiť špecifické tréningové a výcvikové situácie na pomoc žiakom získavať a primerane používať sociálne zručnosti tak, aby sa stali súčasťou ich sociálnych interakcií so spolužiakmi, učiteľmi či rodičmi. Tiež sú potrebné jeho zásahy do postojov učiteľov, do ich štýlu práce, do oblasti psychodiagnostiky, ovplyvňovania koncepcie výchovy a vzdelávania, do sociálnej klímy školy, uplatňovania humanistických prístupov učiteľov, pretože práve optimalizáciou edukačného procesu sa predchádza stresom, nezájmu žiakov, ich odporu k školskej práci a pod.

Uvedomujúc si tieto skutočnosti sme vypracovali projekt výskumu, v ktorom budeme overovať účinnosť nami vytvoreného intervenčného programu rozvíjania sociálnych zručností u žiakov mladšieho školského veku. Jeho výsledky budeme priebežne publikovať

## **Literatúra**

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava : Príroda, 2002. ISBN 80-07-01177-3

GAJDOŠOVÁ, E., FRÁTEROVÁ, Z., JAKUBKOVÁ, V., RIJÁKOVÁ, Z. 2010. *Rozvoj tolerancie v školách. Príručka pre pedagogických a odborných pracovníkov*. Bratislava : STIMUL, 2010. ISBN 978-80-89236-88-6

*Key Competencies*. 2002. *A Developig concept in general compulsory education*. Brusels : Eueydice, 2002.

LISÁ, E. a kol. 2010. Hry k rozvoji sociálných kompetencií žáků 1. Stupně ZŠ. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2010, č. 4, s. 380.

ŠELINGEROVÁ, H. 2001. : Možnosti zlepšovania sociálnej atmosféry v triede rozvíjaním sociálnych zručností a kompetencií žiakov. In *Intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2001. ISBN 80-8050-458-X

*Štátny vzdelávací program pre 1. Stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Štátny vzdelávací program. Bratislava : Štátny pedagogický ústav 2008.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

VALIHOROVÁ, M. 2009. *Úvod do školskej psychológie*. Žilina : IPV/EDIS, 2009. ISBN 978-80-554-0122-5

## **Kontaktná adresa:**

Veronika, Striešová Mgr.  
PdF UMB Katedra psychológie  
Ružová 12  
97401 Banská Bystrica

Weska31@yahoo.com

# EVALUÁCIA INTERVENČNÉHO PROGRAMU ADAPTÁCIE PRE ŽIAKOV 1. ROČNÍKA STREDNEJ ŠKOLY ŠKOLSKÝMI PSYCHOLÓGMÍ

**Pavla Velánová, Marta Valihorová, Michaela Vaňová**  
**Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici**

## Abstrakt

Program adaptácie žiakov na strednú školu vlastnej proveniencie predstavuje ucelený intervenčný program, ktorého hlavným cieľom je pomôcť žiakom 1. ročníka stredných škôl prekonať adaptačné ťažkosti a zvládnuť úspešne štúdium na strednej škole. Evaluácia programu bola koncipovaná kvalitatívne, do evaluačného procesu bolo okrem samotných žiakov zapojených 6 školských psychologičiek, z ktorých 4 realizovali celý program. Výsledky pološtruktúrovaného interview so školskými psychologičkami potvrdili zmyslupnosť a prínos adaptačného programu. Sumarizované sú zmeny, ktoré boli na základe pripomienok a odporúčaní školských psychologičiek zapracované do výslednej podoby programu tak, aby mohol byť aplikovaný školskými psychológmi a ďalšími odborníkmi pri práci so žiakmi, ktorí sa adaptujú na nové prostredie školy.

## Kľúčové slová

adaptačný program, žiak strednej školy, evaluácia programu, školský psychológ.

## Úvod

Mieru pozornosti, ktorá je venovaná procesu adaptácie žiakov na strednú školu, možno považovať za veľmi nízku. Keďže obdobie vstupu na strednú školu je jednou z prvých náročných životných situácií, s ktorými je žiak konfrontovaný, vnímame potrebu venovať sa tejto problematike bližšie. Za najvhodnejšieho odborníka, ktorý môže do takéhoto procesu aktívne vstupovať, považujeme vzhľadom na jeho kvalifikačné a osobnostné predpoklady školského psychológa, a preto sme sa pre potreby jeho práce rozhodli vytvoriť intervenčný program, ktorý sme následne aplikovali prostredníctvom školských psychológov v stredných školách.

## Cieľ práce

Cieľom našej vedeckej činnosti bolo aplikovanie intervenčného programu adaptácie žiakov na strednú školu a jeho evaluácia školskými psychológmi. Zámerom je ponúknuť školským psychológom nástroj, ktorý umožní aktívne intervenovať do procesu adaptácie žiakov, s cieľom zabezpečiť plnohodnotné prispôsobenie sa žiakov na nové školské prostredie a úspešné zvládnutie všetkých nových situácií, ktoré vstup do novej školy so sebou prirodzene prináša.

Za týmto účelom sme si položili 3 výskumné otázky:

1. Je program z pohľadu školských psychológov, ktorí ho aplikovali, prínosný a zmysluplný?
2. Ako je potrebné program upraviť, aby sa zlepšili možnosti práce s ním?
3. Aký konkrétny prínos vidia školskí psychológovia v aplikácii programu do budúcnosti?

## Súbor a metodika výskumu

V prípade výberu našej vzorky sme postupovali príležitostne – školských psychológov sme oslovili na stretnutí organizovanom Asociáciou školskej psychológie Slovenskej republiky a Českej republiky (Zvolen, september 2011). Výber konkrétnych škôl, kde sa program aplikoval, potom závisel od pracovného zaradenia oslovených psychológov.

So školskými psychologičkami, ktoré s programom pracovali a aplikovali ho v triedach škôl, s ktorými kooperujú, sme viedli pološtruktúrovaný rozhovor, ktorý sa týkal nasledovných oblastí: *ochota školy spolupracovať pri realizácii programu; prínos a zmyslupnosť programu; možnosti programu pri prenose skúseností žiakov do reálneho života; výhody a nevýhody pre ďalšiu spoluprácu so žiakmi vyplývajúce z programu*. Pretože sme školské psychologičky ako expertky prizvali i k hodnoteniu programu ako nástroja, okrem ich vzdelania, dĺžky praxe v odbore a skúseností s fenoménom adaptácie na strednú školu sme zisťovali aj ich názor v týchto okruhoch: *primeranosť tém a k nim prislúchajúcich aktivít, ktoré program sýtia; logickosť štruktúry programu; silné a slabé stránky programu; prípadné prekážky, ktoré zvyšovali náročnosť práce s programom; pripomienky a návrhy*. Interview sme so školskými psychologičkami viedli po ukončení programu v mieste výkonu ich práce

(škola, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie) a trvalo približne jednu hodinu (60 minút).

Z oslovených školských psychológov nám aplikáciu programu prisľúbilo 12. Skutočne program na stredných školách aplikovalo 6 z nich, 4 ho dokončili úplne a 2 s realizáciou programu prestali. So štyrmi školskými psychologičkami, ktoré program aplikovali celý, sme realizovali pološtruktúrované interview zamerané na tie oblasti, ktoré úzko súvisia s realizáciou programu. Všetkých 6 psychologičiek, ktoré s programom pracovali, sme požiadali o jeho expertízu, pri ktorej sme vychádzali zo štruktúry kvalifikovaného odhadu sprístupnenej M. Miovským (2006).

## Výsledky

Od školských psychologičiek sme zisťovali, do akej miery bol podľa nich program pre žiakov *prínosný* a či oň žiaci prejavovali záujem. Všetky školské psychologičky nám odpovedali rovnako, žiakov program zaujal a jednotlivé témy pre nich boli vysoko atraktívne, čoho dôkazom boli aj nepretržité otázky pri konci každého stretnutia zamerané na zistenie, kedy školské psychologičky prídu na hodinu kvôli aplikácii programu opäť. Dve školské psychologičky uviedli, že žiaci ich po stretnutiach kontaktovali e-mailom s cieľom získať ďalšie, doplnkové informácie k téme, ktorej sa aktuálne v rámci programu venovali. Zaujímalo nás, či sa program v triedach aplikoval v takej podobe, aká im bola poskytnutá, alebo si obsah mierne upravili. Dve školské psychologičky, ktoré program aplikovali spolu na strednej škole v Žiari nad Hronom uviedli, že na začiatku každého stretnutia realizovali rovnakú aktivizujúcu hru, aby tak žiakov senzitivizovali na spoločné stretnutia a pripravili ich na spoluprácu potrebnú k riadnemu priebehu bloku programu. Odporučili nám, aby sme takúto aktivitu do programu doplnili, iné výhrady sme nezaregistrovali. Školským psychologičkám sme položili otázku zisťujúcu mieru, do akej jednotlivé témy korešpondujú s reálnymi problémami žiakov tried, v ktorých program aplikovali. Všetky štyri uviedli, že žiaci v období po nástupe na strednú školu riešia predovšetkým nové podmienky, ktoré sú na nich kladené a práve preto oceňujú, že program predstavuje formu pomoci, ktorú žiakom môžu poskytnúť hrovou a nenásilnou formou tak, aby im boli poskytnuté potrebné psychologické služby vzhľadom na ich aktuálne ťažkosti spojené s novým školským prostredím. Doplnili však, že pre prvákov na strednej škole je veľmi dôležité začlenenie sa do kolektívu a fenomény, ktoré tento proces sprevádzajú. Z týchto dôvodov odporúčali školské psychologičky rozšíriť prvé stretnutie venované uvedenej problematike. Všetky školské psychologičky ďalej konštatovali, že program im umožnil nadviazať so žiakmi prvý kontakt, v rámci ktorého nešlo o riešenie ich konkrétneho problému, skôr o prevenciu a intervenciu tak, aby sa takýmto problémom predchádzalo. Pozitívne teda ocenili možnosť prísť so žiakmi do takého kontaktu, ktorý pre žiakov nie je ani ohrozujúci, ani stres spôsobujúci, ani zahanbujúci, ani nepríjemný. Naopak, práve vďaka programu dokázali žiakom sprostredkovať svoje skutočné poslanie na škole – v prípade potreby pomáhať, byť k dispozícii a sprostredkovať zaujímavé informácie netradičnou formou. Dve školské psychologičky uviedli, že bezprostredne po ukončení programu ich požiadalo niekoľko žiakov o pomoc pri riešení svojich problémov. Doplnili predpoklad, že bez aplikácie programu by si k nim prváci hľadali cestu omnoho zložitejšie a spôsobovalo by im nepomerne väčšie ťažkosti o pomoc vôbec požiadať.

Pre zistenie *zmysluplnosti programu* adaptácie žiakov na strednú školu sme sa spýtali, či oslovené školské psychologičky, expertky, považujú fenomén adaptácie na strednú školu za reálny. Všetky školské psychologičky uviedli, že tento proces sa v prostredí strednej školy skutočne deje a dodali tiež, že je nevyhnutné sa ním zaoberať. Spýtali sme sa školských psychologičiek na potrebu venovania pozornosti prvákovi na stredných školách a prípadné dôvody tejto potreby. Všetky oslovené expertky povedali, že týmto žiakom je nutné venovať pozornosť. Jednak preto, aby im zjednodušili pôsobenie v prostredí novej školy, zároveň aj pre nutnosť sprístupnenia takých poznatkov, zručností a návykov, ktoré sú potrebné pre riadne fungovanie a dosahovanie úspechu na novej škole a v neposlednom rade kvôli včasnému zachyteniu prípadných problémov, s ktorými žiaci na novú školu prichádzajú.

Kvôli identifikácii *primeranosti programu* sme položili školským psychologičkám zapojeným do nášho výskumu niekoľko otázok. Zistili sme, že všetky školské psychologičky si myslia, že obsahová náplň programu adaptácie žiakov na strednú školu korešponduje s potrebami žiakov v prostredí novej školy. Zaujímalo nás, čo by školské psychologičky do programu doplnili. Všetky školské psychologičky uviedli, že by bolo prínosné obohatiť prvý modul o aktivity zamerané na sebaopoznanie žiakov a tiež na poznanie druhých. Uviedli, že takto obohatený modul by prehĺbil poznanie skupiny a zabezpečil by tak posilnenie kolektívu. Školské psychologičky, ktoré program aplikovali na strednej odbornej škole v Žiari nad Hronom vyjadrili možnú vhodnosť posilnenia programu o teóriu, aktivity, aplikáciu dotazníkov



zameraných na testovanie. Oslovené školské psychologičky potvrdili záujem žiakov o všetky témy, no zdôraznili, že práve téma prvého modulu žiakov zaujala najviac. Ďalšou otázkou sme zisťovali, čo by školské psychologičky z programu odstránili. Všetky odpovedali totožne, program by neredukovali o žiadnu z jeho častí. Spýtali sme sa aj, čo oslovených expertkám pri realizácii programu robilo problém. Školská psychologička, ktorá nedokončila program celý uviedla, že dôvodom pre predčasné ukončenie programu bola práve skutočnosť, že jej vedenie školy nevytvorilo dostatočný priestor pre jeho aplikáciu. Pre ostatné školské psychologičky bolo náročné stihnúť v čase vymedzenom jednou vyučovacou hodinou (45 minút) všetky aktivity sýtiace jednotlivé bloky. Hutnosť blokov považujú oslovené expertky za jeho silnú stránku, kladie však tiež vysoké nároky na prípravu na jednotlivé stretnutia so žiakmi. Medzi silné stránky programu školské psychologičky považujú jeho obsahové zameranie a výber tém i aktivít, a tiež jeho: prítlačivosť, interaktivitu, logickú štruktúru, konkrétnosť, primeranosť a zameranie tém, ktoré reflektuje skutočné potreby a aktuálne ťažkosti žiakov. Všetky školské psychologičky sa zhodli na tom, že najväčším pozitívom programu adaptácie žiakov na strednú školu je skutočnosť, že existuje. Opýtali sme sa aj na slabé stránky programu, oslovené školské psychologičky však zopakovali, že okrem rozšírenia prvého modulu nemajú k programu žiadne výhrady. Ďalej sme ich požiadali o odporúčania, ktoré by nám umožnili program prepracovať do takej podoby, aby sa možnosť jeho využitia ešte zvýšila. Všetky expertky sa nezávisle od seba zhodli na tom, že by bolo vhodné k programu pridať aj krátky študijný text slúžiaci na osvieženie teoretických východísk spojených s obsahovým zameraním jednotlivých modulov. Oslovené odborníčky nám tiež odporučili, aby sme školských psychológov informovali o možnosti aplikovať program vo dvojici – v spolupráci s iným školským psychológom, alebo zamestnancom školy (výchovným poradcom, koordinátorom prevencie, učiteľom etickej výchovy). Nakoniec dodali, že najväčším odporúčaním je, aby sme program rozšírili medzi odbornú verejnosť tak, aby sa mohol realizovať na čo možno najväčšom počte stredných škôl a pomáhať tak žiakom prvého ročníka k úspešnej adaptácii na strednú školu.

Rešpektujúc názory a návrhy spolupracujúcich expertiek, školských psychologičiek, sme teda poskytnutú verziu intervenčného programu prepracovali a finalizovali program do novej, definitívnej podoby, aby tak ešte viac odrážal skutočné potreby žiakov prvých ročníkov stredných škôl a bol pre nich ešte prínosnejším a zmysluplnejším. Pretože pozornosť venovanú procesu adaptácie žiakov na strednú školu považujeme za nízku, veríme, že nami realizovaný výskum a sprostredkované výsledky zvýšia mieru záujmu o túto oblasť a poukážu na dôležitosť profesie školského psychológa, ktorý do procesu adaptácie môže aktívne vstupovať.

## **Literatúra**

MIOVSKÝ, M. 2006. Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

## **Kontaktná adresa:**

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc. – [marta.valihorova@umb.sk](mailto:marta.valihorova@umb.sk)

Mgr. Michaela Vaňová, PhD. – [michaela.vanova@umb.sk](mailto:michaela.vanova@umb.sk)

Mgr. Pavla Velánová – [pavla.velanova@gmail.com](mailto:pavla.velanova@gmail.com)

Katedra psychológie

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Ružová ul.12

974 01 Banská Bystrica

## **VYBRANÉ PROGRAMY DROGOVEJ PREVENČIE VO SVETE**

**Marián Hušaty**

**Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave;**

**Peter Kusý**

**Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**

### **Abstrakt**

Prevenencia drogových závislostí sa vo vzťahu k životu mladých ľudí stáva čoraz aktuálnejšou témou. Cieľom našej práce je informovať o vybraných preventívnych programoch drogovej prevencie vo svete s možnosťou ich vzájomnej komparácie. Radi by sme rozšírili paletu vedomostí o preventívnych programoch zo sveta a priniesli tak zaujímavé a inšpirujúce informácie z odlišných častí glóbu – Rumunsku, Tajvanu a Austrálie. Ako prvý dominuje v našej práci rumunský program prevencie drogových závislostí, ktorý už dlhšiu dobu naráža na množstvo prekážok. Následne je to Tajvanský národný program drogovej prevencie zameraný na sebaopoznávanie, zážitkové učenie a osobnostný rozvoj. Nakoniec austrálsky program prevencie, ktorý možno chápať, ako odozvu na preventívne programy vznikajúce v USA. Súčasťou všetkých troch programov sú aj úvahy o prípadných nedostatkoch a možné perspektívy na ich zlepšenie.

### **Kľúčové slová**

programy drogovej prevencie, drogy, adolescenti;

### **Úvod**

Problematika drogových závislostí sa stáva celosvetovým fenoménom. Väčšina vyspelých krajín reaguje na túto problematiku osobitne vzhľadom na danú situáciu. Cieľom nášho príspevku je stručne podať základné informácie o preventívnych programoch v Rumunsku, Tajvane a Austrálii. Dôvodom výberu týchto krajín je skutočnosť, že každá reprezentuje odlišnú kultúru a svojský spôsob riešenia problémov. Spája ich spoločný menovateľ – problematika užívania drog adolescentmi a snaha o komplexné preventívne opatrenia. Veríme, že naša práca prinesie nové informácie a pomôže rozšíriť vedomosti záujemcov o danú problematiku.

### **Program drogovej prevencie v Rumunsku**

Prvá krajina, ktorej v príspevku venujeme pozornosť je Rumunsko. Od roku 1995 do roku 1999 tamjšie úrady zaznamenali nárast v užívaní drog u adolescentov. Nedostatok vládnych opatrení a nízka politická zaangažovanosť viedli postupne k prudkému nárastu počtu užívateľov drog. Prvý zákon proti užívaniu a obchodovaniu s drogami vyšiel v roku 2000.

Program drogovej prevencie bol rozvíjaný a implementovaný vládnyimi organizáciami, ako napríklad Národná anti - drogová organizácia (NAA) -krátkodobo orientovaná v hlavných oblastiach Rumunsku (47 preventívne, poradenských, edukačných centier). Programy, ktoré boli založené najmä na hromadných prednáškach a besedách, boli vykonávané v prostredí škôl. Budúcnosť týchto preventívnych stratégií vyžaduje ďalšiu diverzifikáciu intervenčných metód a foriem, vytvorenie komplexnej databázy (napr. EDDRAE – Exchange on Drug Demand Reduction Action) a následne naliehavosť hodnotiacej štruktúry pre všetky stupne preventívnych programov (ANA, 2006). Preventívne programy majú úlohu poskytovať základné informácie o škodlivosti drog, sociálnej agresivite a o všetkých problémoch, s tým súvisiacich. Výsledky výskumov ukazujúže 72% učiteľov bolo informovaných o dôsledkoch užívania drog, nasledujú adolescenti v počte 60% a nakoniec ich rodičia 44%(Dégi, 2009). Celkovo má však potrebné vedomosti o drogových preventívnych programoch v Rumunsku len 37% učiteľov. Tieto dáta môžu reflektovať diskrepanciu medzi rozvojom, organizáciou a implementáciou drogovej prevencie a tým, ako ju prijíma, chápe a hodnotí spoločnosť (EMCDDA, 2011). Ak zhodnotíme pozitívne stránky programov drogovej prevencie v Rumunsku, je potrebné spomenúť najmä potenciál rozvoja tejto krajiny. Perspektívu tiež vidíme najmä v spolupráci s ostatnými krajinami a orgánmi Európskej únie (EMCDDA, 2011). Ďalším pozitívom je zostavovanie multidisciplinárnych tímov, ktoré kooperujú a pracujú v teréne. Ako negatívum prevencie drogových závislostí vnímame ťažkú ekonomickú situáciu, vysokú nezamestnanosť a nízku vzdelanosť obyvateľstva, ktorá prispieva k nárastu počtu užívateľov drog. Pridáva sa k tomu veľmi zlá

infraštruktúra, nedostatočné technické vybavenie a pokrytie všetkých regiónov v Rumunsku. Preto je nesmierne ťažké implementovať preventívne programy celoplošne. Ďalším problémom zostáva fakt, že stále nie sú vytvorené dostatočne presné nástroje merania evaluácie jednotlivých preventívnych programov. Množstvo krátkodobých programov sa v Rumunsku nikdy nedokončilo, pri čom ich priebeh sťažovala najmä veľmi zlá finančná situácia, nedostatok ľudských zdrojov a zlé podmienky vo vidieckom prostredí (Dégi; Pinca, 2003). Aj napriek množstvu úskaliam, ktoré v Rumunsku bijú na poplach je zrejmé, že táto krajina má veľkú perspektívu ďalej rásť a rozvíjať sa v rámci preventívneho systému.

### **Národný program drogovej prevencie v Tajvane**

V juhovýchodnej Ázii na ostrove Tajvan bol veľmi precízne a do detailov prepracovaný Národný program drogovej prevencie. Vytvorila ho Národná Univerzita Chung – Cheng v spolupráci s Ministerstvom školstva v roku 2009. Za hlavné dôvody pre vytvorenie tohto programu, autori Yung – Feng a Ming – Dih (2009) pokladajú najmä fakt, že prevalencia drogových závislostí u stredoškolských a vysokoškolských študentov stúpila na 1.5 – 1.6%. Hlavné ciele tohto programu sú:

- rozvoj „preventistov“, osnovy pre vedúcich,
- analýza stredných a vysokých škôl v oblasti prevencie,
- prispôsobenie učebných osnov tak, aby viedli k prevencii,
- analýza a zameranie skupiny k zberu dát,
- literatúra: vydávanie časopisov s protidrogovou tematikou, prispôsobenie učebníc,
- zber dát.

Autori Yung – Feng a Ming – Dih (2009) popisujú zameranie programu s cieľom zlepšiť študentove rodinné vzťahy, študijné výsledky, sebaovládanie a získať schopnosť odmietat drogy. Všeobecné preventívne programy by sa mali zamerať na výučbu vzťahu detí k obrazu drogy, ktorej je nutné sa brániť a pod. Dôraz preventívneho programu je preto, kladený najmä na nasledujúce oblasti:

- fyzické a duševné zdravie, pozitívne sebaopímanie telesného a duševného vývinu,
- informovanosť o liekoch a o zneužívaní návykových látok,
- pochopenie porúch: duševné, emocionálne a behaviorálne,
- príčiny užívania drog, účinky a vplyvy,
- správanie pod vplyvom drog (prejavy, mechanizmy),
- schopnosti a techniky odolávania pokušeniu drog (sebaovládanie a sociálne zručnosti),
- formovanie jednotlivých hodnôt a kazuistiky drogovu závislých.

Súčasťou tohto prepracovaného Tajvanského preventívneho programu je aj Program selektívnej prevencie, ktorý zahŕňa oblasti ako vzťah dieťa – rodič, kde vzniká vysoká miera rizika užívania drog, ďalej je to matka ako objekt s cieľom zníženia užívania drog v budúcnosti. Potom sú to štandardné postupy, zahŕňajúce snahu o zníženie užívania drog v spojení so zabezpečením zdravotnej starostlivosti a nakoniec športová výživa (informácie, silový tréning, program náhrady a iné). Najväčším pozitívom preventívneho programu v Tajvane sa nám javí jednoznačne jeho detailná prepracovanosť a štruktúra. Okrem toho sa program snaží brať do úvahy individuálne potreby jednotlivca a preto má obrovský potenciál do budúcnosti. Ako negatívum hodnotíme vysokú časovú a finančnú náročnosť, čo vo vyspelejšej krajine, ako je Tajvan nie je takým citelným problémom.

### **Preventívny program v Austrálii**

V poslednú časť príspevku venujeme Austrálii. Austrálske programy drogovej prevencie sú založené na konceptoch sociálneho vplyvu. Rodinné a rodičovské programy boli rozvíjané a založené na vplyve rodičov na správanie a užívanie drog mladistvých a to cez modelovanie, postoje a rodinné vzťahy. Program posilňovania rodiny (Support Family Program- SFP): pre rodičov a mladistvých rozvinutý Spothom a kol. (2001), ukázal, že krátky tréning rodinných zručností zvýšil zručnosti rodičov, posilnil rodinné vzťahy a redukoval užívanie drog u mladistvých. Biglan a kol. (2000) pridali ďalšie tvrdenie o benefite komunitnej podpory. V súčte programov pre mladistvých je zameranie bezprostredne na prevenciu užívania drog, kde sú preventívne programy cielejšie na riziko užívania a ochranné faktory v skorom ranom veku, ešte pred výskytom problémového správania. Vzniká nám otázka, či počas vývinu dieťaťa môžeme predpokladať rozsah zdravotných a sociálnych problémov, vrátane problémov s drogami. Rovnako, ak sú rizikové faktory dostatočne redukované a ochranné faktory dostatočne rozširované, užívanie drog môže byť redukované, respektíve mu môže byť úplne zabránené. Ďalší autori (napríklad Kumpfer a kol., 2003; Arthur, Hawkins, Pollard., 2002 a iní) a programy (projekty Northlands; Communities that care – CTC program a iné), ktoré dokazujú, že kombinácia a integrácia

dvoch, respektíve viacerých komplementárnych prístupov v rámci prevencie užívania drog u adolescentov, je efektívnejšia, ako len využívanie jedného prístupu. Dietze a kol. (1998) uviedli, že preventívne programy potrebujú podrobne popísať, ktoré drogy sú pre mladistvých atraktívne. Tieto programy potrebujú byť súčasťou širokého prístupu v rámci ktorého je dôležité brať do úvahy systematické faktory, ako napríklad propagácia drog, stratégie predaja nepľnoletým a nevhodné užívanie legálnych drog. McBride (2002) uvádza, že vhodné je využívať interaktívne metódy na zapojenie študentov do procesu učenia a vytvoriť podporné prostredie medzi rovesníkmi, čo môže podporiť rozvoj praktických implementačných schopností. Austrálsky program prevencie drogových závislostí v niektorých oblastiach pripomína prepracovaný preventívny systém v USA. V Austrálii sa však snažia obsiahnuť všetky potrebné faktory, ktoré môžu pôsobiť kontraproduktívne. Veľkou výhodou je snaha o stále prepracovávanie, zlepšovanie, realizovanie množstva výskumov a evaluačných štúdií. Tým dosahuje vyššiu efektívnosť konkrétnych programov. Veľkou výhodou je stále sa zlepšujúca kvalifikácia pracovníkov zamestnaných v systéme prevencie. Ako negatívum vnímame skutočnosť, že aj napriek širokému záberu a preventívnej politike je čoraz náročnejšie obsiahnuť a redukovať všetky faktory, ktoré podporujú užívanie drog u adolescentov. Rovnako negatívne vnímame aj to, ako program nedostatočne prihliada na individuálne potreby jednotlivcov.

### **Záver**

Naša práca sa snaží zachytiť podstatu preventívnych systémov v Rumunsku, Tajvane a Austrálii. Každá z týchto krajín sa pokúša bojovať s problematikou drogovej závislosti svojráznym spôsobom a v rámci vlastných možností. V našom záujme bolo najmä priblížiť tri rôzne pohľady na drogovú prevenciu a zachytiť podstatu každého systému. Veríme, že naša práca priniesla užitočné informácie, ktoré prispievajú k obohateniu povedomia verejnosti o fungovaní prevencie vo svete.

### **Literatúra**

AGENTIA NATIONALA ANTIDROG — ANA. Prevalența consumului de droguri în România. Studiu în populația generală — 2004. București, 2005. Dostupné na: [http://www.ms.ro/fisiere/pagini\\_virtuale/284\\_582\\_StudiuANA.pdf](http://www.ms.ro/fisiere/pagini_virtuale/284_582_StudiuANA.pdf) (accessed October 2006).

ARTHUR. M. W., HAWKINS. J. D., POLLARD. J. A., CATALANO. R. F., BAGLIONI. A. J. Jr. Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: the Communities That Care youth survey. *Eval Rev* 2002; 26: 575–601.

BIGLAN. A., ARY. D. V., SMOLKOWSKI. K., DUNCAN. T., BLACK. C. A randomised controlled trial of a community intervention to prevent adolescent tobacco use. *Tob Control* 2000; 9: 24–32.

DÉGI, C. A review of drug prevention system development in Romania and its impact on youth drug consumption trends 1995–2005. *Drug Alcohol Rev* 2009; 28: 419–425.

DIETZE. P. Strategies for the prevention of alcohol and other drug – related harm. In: Hamilton M., Kellehear A., Rumbold G., editor. *Drug Use in Australia*. Melbourne: Oxford University Press; 1998, p. 187–99.

EUROPEAN MONITORING CENTRE FOR DRUGS AND DRUG ADDICTION – EMCDDA. 2011. Lisabon. Dostupné na: <http://www.emcdda.europa.eu/publications/country-overviews/ro>

KUMPFER, K. L., ALVARADO, R., WHITESIDE H. O. Family – based interventions for substance use and misuse prevention. *Subst Use Misuse* 2003; 38: 1759–87.

MCBRIDE. N. Systematic Literature Review of School Drug Education, NDRI Monograph no. 5. Perth: National Drug Research Institute, Curtin University of Technology; 2002.

YUNG - FENG, MING - DIH. 2009. Národný program drogovej prevencie v Tajvane [online] 22. Marec 2009 [cit. 2012-6-13]. Dostupné na internete: <<http://ycr.hkfyg.org.hk/chi/jys28abstract13.html>>

### **Kontaktná adresa:**

Marián Huštaty  
marianhustaty@gmail.com;

Peter Kusý  
peterkusy7@gmail.com;

# VPLYV PROGRAMU SEXUÁLNEJ VÝCHOVY NA OBLASŤ RODOVEJ IDENTITY ADOLESCENTOV / ADOLESCENTIEK

Jana Vernarcová  
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

## Abstrakt

Príspevok popisuje výsledky výskumu zisťujúceho vplyv programu Sexuálnej výchovy na oblasť rodovej identity adolescentov / adolescentiek. V oblasti rodovej identity sa hodnoty maskulinity u dievčat aj chlapcov v experimentálnej skupine štatisticky významne zmenili smerom k vyššej hodnote, hodnoty femininity u dievčat v experimentálnej skupine sa zmenili smerom k vyššej hodnote, u chlapcov v experimentálnej skupine sa zmenili smerom k nižšej hodnote, avšak zmeny v oboch prípadoch neboli štatisticky významné.

## Kľúčové slová

rod (gender), rodová identita, program sexuálnej výchovy, adolescent

## Úvod

Podľa tradičných predstáv o partnerstve majú byť muži dostatočne maskulíni a ženy femininné a táto požiadavka prežíva i v súčasnosti. Prispôbenie sa jej znamená z pohľadu adolescentov zvýšenie šanci pri dobývaní vytúženého objektu. Konformita s touto požiadavkou je však v rozpore s predchádzajúcou úlohou dospievania, ako ju definoval E.Erikson, a to s úlohou vytvorenia originálnej identity. Avšak Šmausová (2004) i Plaňava (2000) sa zhodujú v poznaní, že spoločnosť už nemá o jednoznačné bipolárne genderové identity záujem a rozpúšťa štruktúry, na ktoré sa individuá dosiaľ mohli normatívne orientovať. Znamená to tak uvoľňovanie sociálneho tlaku na produkciu „gender typed“ ľudí (v zmysle jednoznačnej maskulinity muža a femininity ženy) a relatívnu voľnosť pri tvorbe vlastného gender konceptu alebo identity. Podľa P.Janošovej (2008) je rodová identita do značnej miery tvárna. Pozitívny vplyv sociálno – psychologického výcviku ako zážitkovej formy výučby na intrapersonálne a interpersonálne charakteristiky prezentujeme vo viacerých výskumoch (Vernarcová, J. – Turček, K., 2000, Vernarcová, J. – Selvek, P., 2004, Vernarcová, J., 2011, Hamranová A., 2009 a i.). Zaujímalo nás, či práve zámerným vplyvom nami vytvoreného programu sexuálnej výchovy je možné dosiahnuť posun v rodovej identite dievčat a chlapcov a akým smerom.

## Cieľ práce

Odvíjajúc sa od teoretickej analýzy skúmanej problematiky ako i výskumných zistení domácich i zahraničných autorov sme stanovili nasledovné výskumné otázky: Je možné zámerné ovplyvňovať rodovú identitu adolescentov/adolescentiek v rámci edukačného procesu, konkrétne vplyvom programu sexuálnej výchovy (SV)? Je prítomný rozdiel v rodovej identite adolescentov/adolescentiek pred a po realizácii nami vytvoreného programu SV? Predpokladali sme štatisticky významné rozdiely v oblasti rodovej identity u dievčat a chlapcov medzi experimentálnou skupinou a kontrolnou skupinou v smere zvýšenej hodnoty maskulinity u dievčat a zvýšenej hodnoty femininity u chlapcov v experimentálnej skupine oproti kontrolnej skupine po realizácii programu SV.

## Súbor, metodika

Na meranie miery rodovej identity sme použili dotazník Personal Attributes Questionnaire (PAQ, Spence, Helmreich, Stapp, 1973) / Dotazník osobných črt. Ukazovateľom miery rodovej identity je hrubé skóre v jednotlivých položkách M (maskulinita) a F (femininita).

Zber dát prebehol na 3 základných a 1 strednej škole vždy v priebehu septembra pred realizáciou programu (pretest) a následne v júni v tom istom školskom roku po ukončení programu (post test). Do výskumnej vzorky bolo zaradených 67 adolescentov (33 mužov, 34 žien) v rámci 4 experimentálnych skupín (E1-E4) a 60 adolescentov (29 mužov, 31 žien) v rámci 4 kontrolných skupín (K1-K4). Študenti/-tky v experimentálnej skupine prešli počas školského roka programom SV, študenti/-tky kontrolnej skupiny neabsolvovali žiaden program počas trvania nami realizovaného programu, teda v období od vstupného testovania pred začiatkom realizácie programu

po výstupné merania po jeho ukončení u experimentálnej skupiny. Vek adolescentov/tiek bol v rozmedzí od 14-17

rokov. Na základe teoretickej analýzy prác venovaných skúmanej problematike a niekoľkoročných skúseností s výučbou SV sme vytvorili program sexuálnej výchovy ( v súlade s učebnými osnovami) a ten používali pri práci s experimentálnou skupinou. Trvanie programu bolo jeden školský rok v rozsahu 15-20 stretnutí s časovou dotáciou 90-120 minút na jedno stretnutie. Program bol vedený vo všetkých experimentálnych skupinách autorkou práce.

Súčasne sme si vedomí vplyvu iných premenných počas realizácie programu (počas obdobia od septembra do júna ) ako je napr. vplyv prirodzeného zrenia, procesy učenia, vplyv médií, vplyv rodinnej výchovy či vplyv sociálnych skupín, do ktorých sa respondenti/-ky dostávali. Z tohto dôvodu boli sledované a testované kontrolné skupiny.

## Výsledky

Získané údaje boli spracované pomocou štatistického programu SPSS ver.8.0 for Windows. Štatistickú významnosť rozdielov priemerov medzi KS a ES sme posudzovali pomocou MANOVA. Model MANOVA pre opakované merania overil výskumné hypotézy. Konkrétne ktoré premenné spôsobili významnosť sme zisťovali pomocou ANOVA. Pri testovaniach v jednotlivých skupinách KS1-KS4 a ES1-ES4 sme použili Wilcoxonov znamienkový párový test pre závislé súbory a Mann-Whitneyov U-test.

Po uskutočnení experimentu (bez ohľadu na skupinu) prišlo ku zmene priemeru pri premennej maskulinita a maskulinita-femininita, zmena priemeru nenastala pri premennej femininita. Odlišné zmeny medzi skupinami boli iba pri premennej maskulinita, nenastali pri premenných femininita a maskulinita-femininita.

Maskulinita sa zvýšila významne v experimentálnej skupine. (KS\_pred = 27,281, KS\_po = 27,365, ES\_pred = 26,409, ES\_po = 27,370, F= 16,048, P= 0,000).

Femininita sa zvýšila v experimentálnej skupine, ale nárast nebol štatisticky významný (KS\_pred = 29,489, KS\_po = 29,510, ES\_pred = 28,929, ES\_po = 29,206).

Femininita sa u mužov v experimentálnej skupine znížila (KS\_pred = 29,172, KS\_po = 29,310, ES\_pred = 29,182, ES\_po = 29,000), pokles však nebol štatisticky významný.

Femininita sa u žien zvýšila v experimentálnej skupine, ale nárast nebol štatisticky významný (KS\_pred = 29,806, KS\_po = 29,710, ES\_pred = 28,676, ES\_po = 29,412).

## Diskusia a záver

Na základe overovania hypotéz konštatujeme, že nami zistené výsledky hypotézy nepotvrdili. Pred realizáciou programu SV neexistoval v experimentálnej ani v kontrolnej skupine štatisticky významný rozdiel v sledovaných hodnotách (maskulinita, femininita, mask.-fem.) medzi chlapcami a dievčatami.

V oblasti rodovej identity u dievčat a chlapcov nastali po realizácii programu SV nasledovné zmeny:

1. hodnoty maskulinity u dievčat aj chlapcov v experimentálnej skupine sa štatisticky významne zmenili smerom k vyššej hodnote,
2. hodnoty femininity u dievčat v experimentálnej skupine sa zmenili smerom k vyššej hodnote, u chlapcov v experimentálnej skupine sa zmenili smerom k nižšej hodnote, avšak zmeny v oboch prípadoch neboli štatisticky významné.

To, ako a akú rodovú identitu si začne dieťa vytvárať v útlom veku, je veľmi dôležité pre celý jeho ďalší život, pretože osvojené súbory hodnôt, noriem, predstáv - ako základy pre ďalšie dotváranie tejto identity - môžu spolupôsobiť v procese získavania (fixácie) istej spoločenskej pozície, pri utváraní životných projektov, profesionálnych i súkromných ambícií, pri utváraní partnerských (ako aj iných) vzťahov, môžu teda veľmi výrazne ovplyvniť jeho životnú dráhu, a taktiež jeho sebahodnotenie, pocity spokojnosti/nespokojnosti s vlastným životom.

Podľa P. Janošovej (2008) existujú v súčasnosti väčšie rozdiely medzi prejavmi mužov a žien strednej a staršej generácie ako vo vnútri generácie mladšej. Rovnako z historického hľadiska sú si dnes muži a ženy podobnejší než v minulosti. Ide predovšetkým o oblasť povolání, riadenia motorových vozidiel, nezávislosti (napr. aj finančnej), sexuálneho správania, ale aj fajčenia, konzumácie alkoholu, unisexuálnej úpravy zovňajšku a i.

V prípade genderových osobnostných charakteristík ide o to, že muži a ženy sa medzi sebou líšia skôr v oblasti záujmov, koníčkov, charakteristík medziľudských vzťahov, teda v tom, čo je výchovou ovplyvniteľné, ako v oblasti osobnostných rysov a schopností. Hoci podľa výskumov (Martin, C.L., 1990) platí tvrdenie, že muži a ženy majú napr. bez ohľadu na pohlavie rovnaké predpoklady pre väčšinu povolání, vplyvom silnej stereotypie však volia práve tie povolania, ktoré sú všeobecne

považované za typické pre ich rod. Istú váhu (v období puberty a včasnej a strednej adolescencie výraznejšie) má očakávanie okolia (hlavne tlak vrstovníkov), aby sa jedinec danej stereotypii podriadil, a tak si umožnil patriť, zaradiť sa do danej skupiny (napr. aj mužov či žien, chlapcov či dievčat). Podľa I. Plaňavu (2000) sa v budúcnosti rysujú dve varianty vývoja role muža a ženy: buď sa rozdiely medzi mužmi a ženami budú postupne viac a viac zmenšovať (tj. ženy sa budú približovať svojim správaním a záujmami mužom a muži ženám) alebo sa muži aj ženy vymania z požiadaviek tradičných rolí a budú sa prejavovať nezávisle na tom, či sa jedná o aspekty maskulínne alebo feminínne, resp. smerom k androgýnii. Otázkou zostáva, či väčšia variabilita, tj. individuálna sebarealizácia v rodovej roli by spočiatku nevedla k problémom (napr. s komunikáciou, pomalšia rodová socializácia, celková záťaž, neistota).

### Literatúra

- HAMRANOVÁ, A. 2009. Sociálno – psychologický výcvik a tolerantnosť. In: ŠRAMOVÁ, B., HAMRANOVÁ, A., FICHNOVÁ, K. *Tolerancia a intolerancia*. Nitra: FF UKF v Nitre, s. 91-163. ISBN 978-80-8094-619-7
- JANOŠOVÁ, P. 2008. *Dívčí a chlapecká identita*. Vývoj a úskalí. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2284-9
- MARTIN, C.L. 1990. *The role of cognition in understanding gender effects*. Advances in child development and behavior. 23, s. 113-149
- PLAŇAVA, I. 2000. *Manželství a rodiny: Struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-039-2
- ŠMAUSOVÁ, G. 2004. *Normativní heterosexualita bez nátlaku k prokreaci?* In: „Gender, rovné příležitosti, výskum“, č.2-3, roč. 5, s. 1-4. ISSN 1213-0028.
- VERNARCOVÁ, J. 2011. *Sexuální výchova*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-954-9
- VERNARCOVÁ, J.- SELVEK, P. 2004. *Sexualita adolescentov - postoje, názory a mýty (výsledky z mezinárodního prieskumu)*. In: konferencia Zdravie, morálka a identita adolescentov. Nitra: FSVaZ UKF. s. 254-263, ISBN 80-8050-787-2
- VERNARCOVÁ, J.-TURČEK, K. 2000. *Úvahy o sexuálnej výchove v základných a stredných školách*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, s. 182-188. ISSN 0555-5574

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 049UKF-4/2012 – Zenit – vzdelávací program na podporu výchovy charakteru.

### Kontaktná adresa:

PhDr. Jana Vernarcová, PhD.  
Katedra pedagogickej a školskej psychológie  
Pedagogická fakulta UKF  
Dražovská 4  
949 74 Nitra

jvernarcova@ukf.sk

# OSOBNOSŤ ADOLESCENTA SO ZMYSLOM PRE HUMOR V SÚČASNEJ ŠKOLE

**Veronika Boleková**  
**Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave**  
**Eva Szobiová**  
**Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave**

## Abstrakt

Príspevok sa zameriava na špecifickú osobnosť adolescentov s vysokou mierou zmyslu pre humor. Prezentujeme v ňom výsledky realizovaného výskumu gymnazistov vo veku 15-19 rokov (N=218). Naším cieľom bolo zistiť, či existujú rozdiely v jednotlivých črtách obsiahnutých v osobnostnom modeli Big5 a v úrovni reziliencie u adolescentov s rôznou mierou zmyslu pre humor. Z analýzy výsledkov výskumu vyplynula štatisticky významne vyššia úroveň extravenzie a reziliencie a nižšia úroveň neurotizmu u adolescentov so zmyslom pre humor. Dievčatá dosiahli vyššie skóre vo faktoroch postoje k humoru a ocenenie humoru. Chlapci skórovali vyššie vo faktore produkcia humoru. Výsledky výskumu poukazujú na vzťah zmyslu pre humor a viacerých pozitívnych osobnostných kvalít a zdôrazňujú dôležitosť jeho rozvíjania v prostredí školy.

## Kľúčové slová

zmysel pre humor, osobnostné črty, reziliencia, adolescencia.

## Úvod

Zmysel pre humor je fascinujúca ľudská vlastnosť, ktorá v súčasnosti vzbudzuje veľký záujem psychológov v celom svete, o čom svedčí aj množstvo odborných časopisov a konferencií zaoberajúcich sa práve touto témou. V školskom prostredí humor povzbudzuje aktérov k tvorivému reagovaniu na učivo či na dianie v škole i mimo nej, zdôrazňuje kúzlo okamihu a unikátnosť pedagogických situácií (Mareš, Křivohlavý, 1995). Humor je považovaný za prostriedok rozvíjania tvorivosti v škole a inovatívnu metódu vyučovania (Jurčová, 2006). V období adolescencie je zmysel pre humor obzvlášť žiaducou charakteristikou, pretože adolescent prostredníctvom neho odľahčuje napätú situáciu a zároveň ventiluje nahromadené emócie. Predpokladáme, že práve zmysel pre humor môže byť v období adolescencie dôležitým protektívnym faktorom. Z tohto dôvodu sme sa v uvedenom výskume zamerali nielen na osobnostné črty adolescentov so zmyslom pre humor, ale aj na ich rezilienciu – na schopnosť jednotlivca zvládnuť stres a záťaž, rásť a napredovať aj za nepriaznivých okolností (Connor, 2006).

## Ciele výskumu

Prezentovaný výskum sa zameriava na osobnostné charakteristiky adolescenta so zmyslom pre humor. Jeho cieľom je:

1. Skúmať vzájomné vzťahy medzi zmyslom pre humor a črtami osobnosti obsiahnutými v osobnostnom modeli Big5 (extraverzia, otvorenosť, svedomitosť, prívetivosť, neurotizmus).
2. Zistiť úroveň reziliencie u adolescentov s vysokou a s nízkou mierou zmyslu pre humor.
3. Porovnať rodové rozdiely v jednotlivých faktoroch zmyslu pre humor.

## Výskumný súbor

Výskum zameraný na osobnosť adolescenta so zmyslom pre humor sme realizovali v mesiacoch január a február 2012 v Gymnáziu Janka Jesenského v Bánovciach nad Bebravou. Dotazníky sme hromadne administrovali 218 žiakom navštevujúcim 1.-4. ročník štvorročného gymnázia a oktávy osemročného gymnázia. Výskumný súbor tvorilo 76 chlapcov a 142 dievčat; ich priemerný vek bol 17,07 roka (SD=0,98). Kritérium rozdelenia extrémnych skupín na adolescentov s vysokou a nízkou mierou zmyslu pre humor bolo vypočítané na základe priemeru a jednej štandardnej odchýlky v celkovom skóre dosiahnutom v Multidimenzionálnej škále zmyslu pre humor.

## Použité výskumné metódy

Multidimenzionálna škála zmyslu pre humor umožňuje merať skúmaný konštrukt v piatich oblastiach (produkcia humoru a sociálne využitie, zvládanie záťaže prostredníctvom humoru, obľuba humoru, postoje k humoru, ocenenie humoru). Škála obsahuje 24 položiek a účastníci výskumu vyjadrovali



mieru súhlasu s predloženými tvrdeniami na 5-stupňovej Likkertovej škále (Thorson, Powell, 1993). V našom výskume sa potvrdila vysoká vnútorná konzistencia škály ( $\alpha = .847$ ).

Škála reziliencie Wagnilda a Youngovej meria úroveň individuálnej reziliencie v dvoch oblastiach: osobná kompetencia (samostatnosť, nezávislosť, ovládanie, rozhodovanie) a akceptácia seba a života (Takviriyanun, 2008). Obsahuje 25 položiek a participanti vyjadrujú mieru súhlasu na 7-stupňovej škále. Výsledky nášho výskumu potvrdili vnútornú konzistenciu škály, v ktorom hodnota Cronbachovej alphy dosiahla  $\alpha = .823$ .

Osobnostný inventár NEO-FFI umožňuje posúdiť individuálne rozdiely v piatich osobnostných črtách – neurotizmus, extravergia, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť. Dotazník obsahuje 60 položiek a je koncipovaný tak, aby zahŕňal charakteristiky obsiahnuté vo viacerých teóriách osobnosti. Odpoved'ová škála má päť bodov (Ruisel, Halama, 2007).

## Výsledky

Adolescenti s vyššou mierou zmyslu pre humor dosiahli signifikantne vyššie skóre vo faktore extravergia ( $U = 166,000$ ;  $p < .001$ ) a signifikantne vyššiu úroveň reziliencie v Škále reziliencie ( $U = 343,000$ ;  $p < .05$ ). Vo faktore neurotizmu zároveň dosiahli signifikantne nižšie skóre ( $t(61) = -2,453$ ;  $p < .05$ ). Grafické znázornenie rozdielov v osobnostných črtách a v úrovni reziliencie u adolescentov s vysokou a s nízkou mierou zmyslu pre humor uvádzame v Grafe 1 a v Grafe 2. Rozdiely v jednotlivých faktoroch zmyslu pre humor sme zaznamenali aj medzi pohlaviami (Graf 3). Dievčatá skórovali vyššie vo faktoroch postoje k humoru ( $U = 4531,500$ ;  $p < .05$ ) a ocenenie humoru ( $U = 4561,500$ ;  $p < .05$ ). Chlapci dosiahli signifikantne vyššie hodnoty vo faktore produkcia humoru ( $U = 4371,000$ ;  $p < .05$ ).

## Diskusia

Kvantitatívna analýza výsledkov výskumu zameraného na osobnosť adolescenta so zmyslom pre humor priniesla viacero pozoruhodných zistení. Pre osobnosť adolescenta so zmyslom pre humor je podľa našich výsledkov príznačná vyššia úroveň extravergie a nižšia miera neurotizmu. Predpokladáme, že v adolescencii mladí ľudia kladú dôraz predovšetkým na utváranie a rozvíjanie vzťahov a je pravdepodobné, že práve extraverti budú používať humor ako metódu nadväzovania a rozvíjania sociálnych kontaktov. Pozitívne emócie podnecujú človeka vstúpiť do interakcie s okolitým prostredím, objavovať nových ľudí, situácie a objekty. Vtipní ľudia sú sociálne zdatní, aktívni a zameraní predovšetkým na vonkajšie okolie a ľudí v ňom. Naše predpoklady potvrdzujú aj Johnson a McCord (2010), ktorí zistili, že zmysel pre humor je vo vzťahu s vyššou úrovňou sociálnych kompetencií, vrátane iniciácie nových vzťahov, riadením emócií a emocionálnou inteligenciou. Adaptívne formy humoru vedú k rozvíjaniu konverzácie a k vzniku pozitívnych emócií.

Adolescenti so zmyslom pre humor dosiahli nízke skóre v škále neurotizmu. V zhode s Gallowayom a Chiricovou (2008) interpretujeme, že neurotizmus súvisí s mierou, v ktorej ľudia zažívajú negatívne pocity a negatívne myšlienky. Vyššia úroveň neurotizmu súvisí s narastajúcou anxiétou, depresiou, hostilitou či rozpačitosťou. Naopak, zmysel pre humor facilituje subjektívnu pohodu jednotlivca v tom zmysle, že sa prejavuje v takom štýle myslenia a správania, ktorý podporuje jeho všeobecnejší pozitívny náhľad na život. Ľudia so zmyslom pre humor majú preto pozitívnejšie osobnostné črty (optimizmus, nádej, šťastie a pod.). Vidia svet viac pozitívne a vnímajú ho menej stresujúco (Cann, Stiwel, Taku, 2010).

Výsledky výskumu potvrdili predpokladaný vzťah reziliencie a zmyslu pre humor. Na základe našich zistení môžeme usudzovať, že človek so zmyslom pre humor je schopný na problémovú či záťažovú situáciu nazeráť z humornej perspektívy. Je teda menej pravdepodobné, že v náročných životných situáciách podľahne depresii alebo bezmocnosti. Smiech zároveň slúži k uvoľneniu nepríjemných emócií, ktoré by inak zostali zadržané vo vnútri. Humor je nástrojom posilnenia, dáva nám pocit ochrany, kontroly a nadhľad (Wooten, 1996). Súhlasíme s názorom, že práve pozitívne emócie prameniace zo zmyslu pre humor slúžia k rozširovaniu, obnovovaniu a vytváraniu nových a dlhodobých intelektuálnych, fyzických, psychických a sociálnych zdrojov (Frederickson, 2001). Výskumne bol dokázaný i vplyv humoru na redukciu stresu (Rizzolo et al., 2009) a duševné zdravie (Edwards, Martin, 2010).

Výsledky štatistického spracovania poukazujú i na rozdiely v zmysle pre humor v závislosti od pohlavia: dievčatá skórovali vyššie vo faktoroch postoje k humoru a ocenenie humoru; chlapci dosiahli signifikantne vyššie hodnoty vo faktore produkcia humoru. Podobne Saroglou a Sacriot (2002) zistili vyššiu produkciu sebaopisujúceho, sebaoponujúceho a agresívneho humoru u chlapcov.

Predpokladáme, že v adolescentom veku je zmysel pre humor dôležitým prostriedkom sebaujedenia a získania pozornosti, a to najmä u chlapcov. Je pochopiteľné, že reakciou dievčat na vtipy či humorné príhody svojich rovesníkov bude práve ocenenie humoru, ktoré vyústi v kladné postoje k zmyslu pre humor.

### Záver

Výsledky nášho výskumu poukazujú na vzťah zmyslu pre humor a viacerých pozitívnych osobnostných kvalít. Jeho rozvíjanie je dôležité pre podporu odolnosti, vyrovnanosti, subjektívnej pohody a sociálnych kompetencií žiakov. Humor má preto nezastupiteľnú úlohu v medziľudských vzťahoch i vo vyučovacom procese v súčasných školách. Pedagóg alebo školský psychológ môže prostredníctvom humoru uvoľniť napätú atmosféru v triede, zmierniť úzkosť a obavy žiakov, prispieť k väčšej efektívnosti, vytvoriť motivujúce prostredie a urovnať konflikty. Humor považujeme za prvok neformálnej komunikácie, ktorý zlepšuje skupinovú komunikáciu i vzťahy v triede.

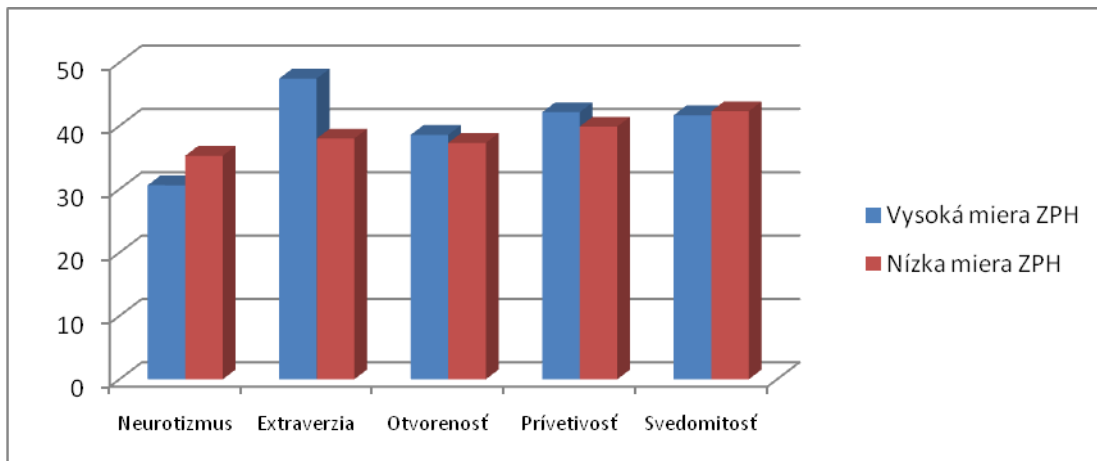
### Literatúra

- CANN, A., STIWELL, K., TAKU, K. 2010. Humor Styles, Positive Personality and Health. In *Europe's Journal of Psychology*, 2010, Vol. 3, Issue 1, pp. 213-235.
- CONNOR, K.M. 2006. Assessment of Resilience in the Aftermath of Trauma. In *Journal of Clinical Psychiatry* [online]. 2006, Vol. 67, Issue 2, pp. 46-49. [cit. 2012-07-10]. Dostupné na internete :< [http://breathofhopefoundation.org/articles/v67s0207\\_Resilience.pdf](http://breathofhopefoundation.org/articles/v67s0207_Resilience.pdf)> .
- EDWARDS, K.R., MARTIN, R.A. 2010. Humor Creation Ability and Mental Health: Are Funny People more Psychologically Healthy? In *Europe's Journal of Psychology*, 2010, Vol. 3, Issue 1, pp. 196-212.
- FREDERICKSON, B.L. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. In *American Psychologist*, 2001, Vol. 54, Issue 3, pp. 218-226.
- GALLOWAY, G., CHIRICO, D. 2008. Personality and Humor Appreciation: Evidence of an Association between Trait Neuroticism and Preferences for Structural Features of Humor. In *Humor:International Journal of Humor Research*, 2008, Vol. 21, Issue 2, pp. 129-142.
- JOHNSON, A., MCCORD, D.M. 2010. Relating Sense of Humor to the Five Factor Theory Personality Domains and Facets. In *American Journal of Psychological Research*, 2010, Vol. 6, Issue 1, pp. 32-40.
- JURČOVÁ, M. 2006. Humor – jeho potenciál pre obohatenie (skrášlenie) života. In KUSA, D. et al. *Zjavná a skrytá tvorivosť*. 1.vyd. Bratislava: Slovak Academic Press, 2006. s. 31-47. ISBN 80–88910–21–8.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- RIZZOLO, D. 2009. Stress Management Strategies for Students: The Immediate Effects of Yoga, Humor, and Reading on Stress. In *Journal of College Teaching & Learning*, 2009, Vol. 6, Issue 8, pp. 79-88.
- RUISEL, I., HALAMA, P. 2007. *NEO Päťfaktorový osobnostný inventár*. 1. slovenské vydanie. Praha: Testcentrum, 2007. 45s.
- SAROGLOU, V., SACRIOT, S. 2002. Humor Styles Questionnaire: Personality and Educational Correlates in Belgian High School and College Students. In *European Journal of Personality*, 2002, Vol. 16, Issue 1, pp. 43-54.
- TAKVIRIYANUN, N. 2008. Development and Testing of the Resilience Factors Scale for Thai adolescents. In *Nursing & Health Sciences*, 2008, Vol. 10, Issue 3, pp. 203-208.
- THORSON, J.A., POWELL, F.C. 1993. Sense of Humor and Dimensions of Personality. In *Journal of Clinical Psychology*, 1993, Vol. 49, Issue 6, pp. 799-809.
- WOOTEN, P. 1996. Humor an Antidote for Stress. In *Holistic Nursing Practice* [online]. January 1996, Vol. 10, Issue 2, pp. 49-56. [cit.2012-07-10]. Dostupné na internete: Ebsco Host, Databáza MEDLINE. AN 8550690.

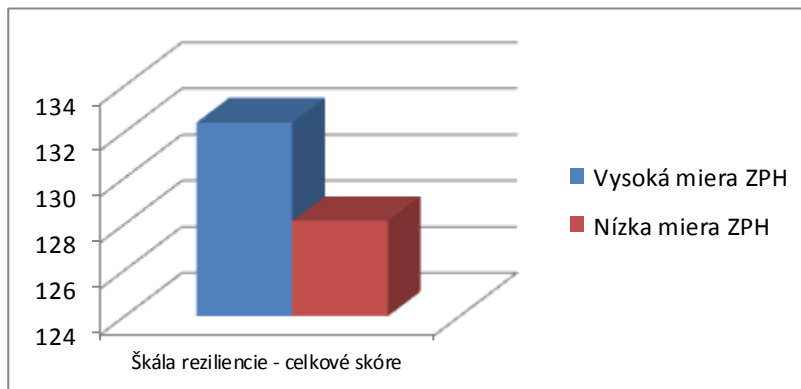
### Kontaktná adresa:

Veronika Boleková  
Horňany 103,  
913 24, Horňany

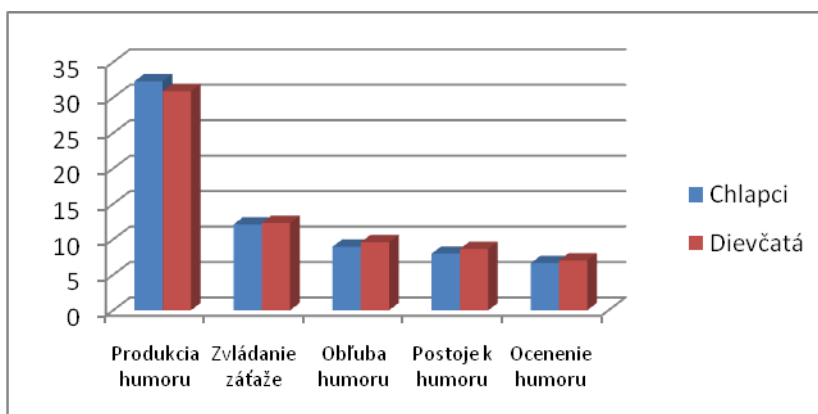
## Obrazová príloha



Graf č. 1 Porovnanie osobnostných črt u adolescentov s vysokou (n=32) a s nízkou (n=31) mierou zmyslu pre humor.



Graf č. 2 Grafické znázornenie výsledkov dosiahnutých v Škále reziliencie u adolescentov s vysokou (n=32) a s nízkou (n=31) mierou zmyslu pre humor.



Graf č. 3 Grafické znázornenie rodových rozdielov v jednotlivých faktoroch Multidimenzionálnej škály zmyslu pre humor.

# ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A PROBLEMATIKA EXTRÉMNEHO ŠKOLSKÉHO NÁSILIA

Mgr. Elena Ištvánová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Revúcej

## Abstrakt

Príspevok sa zaoberá vybranými aspektmi extrémneho násilia v školskom prostredí. Uvažuje nad úlohou školského psychológa pri riešení problematiky. Škola by mala byť bezpečným a zdravie chrániacim prostredím pre žiakov aj pedagógov. Cieľom môjho príspevku je vyvolať diskusiu o problematike.

## Kľúčové slová

extrémne násilie, školské prostredie, prevencia, školský psychológ

## Úvod

Problematika extrémneho násilia v školskom prostredí (tzv. „*School Shooting*“)<sup>1</sup> nie je fenoménom, ktorý by pútal v našich končinách odborného hľadiska významnejšiu pozornosť. Je to podmienené predovšetkým skutočnosťou, že zatiaľ sa školský masaker našich školách nevyskytol. Cieľom tejto práce je poukázať na rastúce riziká aj na Slovensku a ponúknuť možné kroky v oblasti prevencie v prostredí školy z pozície školského psychológa.

## Základná charakteristika extrémneho školského násilia

Školské masakre sú útokmi rôznych typov páchatel'ov, nakoľko škola je z viacerých dôvodov ľahkým a dostupným terčom. Výskum osobnosti páchatel'a aj potenciálneho páchatel'a je z metodologického, diagnostického aj sprostredkovaného hľadiska náročný - experti sprvu zameriavali pozornosť **na psychopatologické znaky** v ich osobnosti a na **vytváranie jednotného profilu páchatel'a**, neskôr na **vytváranie profilu skupín páchatel'ov**,<sup>2</sup> postupne prechádzajú odborníci k sledovaniu **komplexnejších charakteristík**<sup>3</sup> a **príčinnosti** (konfliktov páchatel'a voči spoločnosti a svojomu životnému okoliu).

Napriek nejednotnosti zistení sa v súčasnosti mnohí autori prikláňajú k rozlíšeniu dvoch základných typov - *traumatizovaný* a *psychopatický* (resp. trochu, ak berieme do úvahy aj páchatel'a s psychickou poruchou)<sup>4</sup> a existujú určité osobnostné znaky, ktoré sú u páchatel'a rizikové - v zmysle **osobnostnej zraniteľnosti, vysokej senzitivity a senzibility**, t. j. pravdepodobná je **vyššia citlivosť na krivdu, kritiku, posmech, neprijatie, tendenciak trvalej „zášti“, urazenosti**<sup>5</sup> - **v dôsledku toho dlhodobo zažíva intenzívny pocit poníženia a nespravodlivosti**<sup>6</sup> - narastajúci pocit reálnej či domnejšej krivdy, nespokojnosti a zranenosti, sklamania, ubližovania od iných ľudí, sociálneho vylúčenia či ich očakávanie, t. j. obava z možného ubliženia, poníženia, odmietnutia.<sup>7</sup>

V tejto práci sa zameriavame na základný typ extrémneho školského násilia - t. j. útok terajšieho či bývalého študenta(ov) či zamestnanca v prostredí školy alebo jej súvisiacom okolí na viacero - obvykle cielených, zriedkavejšie náhodných - obetí.<sup>8</sup>

Samotný útok podľa 5-stupňového sekvenčného modelu, popisovaného Kinneym a Johnssonom,<sup>9</sup> prebieha ako proces viacerými fázami vývoja:

**chronické napätie - strata kontroly duševného zdravia a pohody - akútna nepohoda - plánovanie akcie - masaker.**<sup>10</sup>

Ide o proces multifaktoriálne podmienený, t. j. popri vyššie uvedenej osobnostnej konštelácii páchatel'a sú možnou príčinou aj

- **faktory spoločenské** (sociálne vylúčenie a odcudzenie, rast násilia, akceptácia a úspešnosť tohto typu správania ako efektívneho spôsobu riešenia problémov),
- **faktory rodinné** (dopad spoločenských zmien - nezamestnanosť, chudoba, vysoká pracovná záťaž rodičov a s tým súvisiace zmeny v rodinnej pohode aj vzťahoch),
- **faktory rovesnícke** (mládež ako sociálna skupina, rastúci odsun sociálnej zrelosti od biologickej, životné limity v rôznych oblastiach v dôsledku celospoločenských zmien),

- **faktory životného prostredia** (širšie životné okolie, nekvalita životných podmienok, disparita a schátralosť prostredia, dosah nevhodného denného režimu a stravy),
- **faktory mediálne** (filmy, počítačové hry, umelecká tvorba povzbudzujúca násilné prejavy, návodovosť a efekt nápodoby),
- **faktory školské** (prístup k „odlišným“ - zažité ponižovanie, ubližovanie a vylúčenie, neprimeranosť nárokov, klíma školy, diskrepancia reálnych a formálnych hodnôt),
- **faktory kontextuálne** (celková aj aktuálna životná situácia páchatel'a).

Dôvodom útoku sa stáva nespokojnosť páchatel'a v sociálnych vzťahoch aj celkovo v živote, jej dlhodobá kumulácia formou potláčaného napätia a hnevu prerastá do nenávisti **všeobecne zameranej** (tým padajú zábrany útočiť aj na nesúvisiace obeť),<sup>10</sup> ktorá sa stupňuje neúspešnými pokusmi o nápravu situácie (snaha o priblíženie ostatným, získanie uznania či vymožitelnosť svojich práv) a rastúcou sociálnou bolesťou (zintenzívňuje ju ubližovanie, ale aj obava z neho - vid' vyššie uvedené výskumy Eisenbergera), posilňovanú drobnými nepríjemnosťami z každodenného života, ktoré páchatel' kontextuálne spracováva (t. j. zaraďuje ich do ním vnímaných súvislostí).

Dochádza **k psychickému pret'aženiu**, v dôsledku ktorého sa objavuje katatýmne myslenie, dominujúce myšlienky, ul'pievavé nálady, tie **patologizujú prežívanie a myslenie** páchatel'a - prikláňa sa k **extremizácii myslenia** (čiernobielosť myslenia, nakoniec sa cíti zahnaný do kúta s jediným možným východiskom), **ponára sa do násillia** - zaujíma sa o násillie sprvu často socializovane, vzniká **fascinácia násillím** - násillnými počítačovými hrami, knihami či filmami o násillí, správami o strašných veciach, postupne **zahltienie násillím** - reči a vtipy o násillí, venuje sa aktivitám s násillným obsahom - hry, filmy, trávi tým veľa času, pred útokom aj príprava a tréning priebehu pomocou hier, filmov, objavujú sa **nesocializované formy násillia** - vyhrážky a hrozby), uniká do **zvýšenej fantázijnosti** (identifikuje sa s páchatel'mi násillia, heroizuje ich a postupne aj seba), dochádza **k disociácii** (bezmocnosť a fantazijná všemocnosť, zažívaná neúspešnosť a úspešná príprava útoku, klesajúca sebaúcta a jej prekompensovanie, potrebuje ľudí a zároveň ich odmieta, snaží sa komunikovať - posolstvo a pritom sa uzaviera, cíti sa krajne odmietaný a fantazijne zažíva obdiv sveta, pocit jedinej možnosti a zároveň sám rozhoduje o všetkom). Experti sa nezhodujú, či konformita správania pred činom je účelovým klamstvom, alebo páchatel' disociatívne súbežne verí aj plánovaniu budúcnosti aj plánovaniu samovražedného útoku.

Konkrétnu prípravu útoku spúšťa **intenzívnejší individualizovaný stresor** (zlyhanie v niektorej pre páchatel'a významnej oblasti - školský, pracovný či vzťahový neúspech v relatívne krátkom čase pred činom).

Varovne po masakroch znejú v médiách vyhlásenia - „*taký nenápadný, nič zvláštne sa nedialo, ...*“ - tie postupne nahrádzajú informácie o jasných signáloch rizika pred činom a poukazujú na skutočnosť, že o páchatel'ovi dokopy nikto nič nevedel, nikto sa o neho naozaj nezaujímal.

Vzhľadom na zameranie práce venujeme teraz bližšiu pozornosť rizikovým faktorom v školskom prostredí, ktoré v kontexte rozsiahlej problematiky tvoria zložitú sieť väzieb a vzťahov.

Odborníci popisujú u páchatel'a často situáciu školskej neúspešnosti napriek dobrým schopnostiam,<sup>11</sup> výskyt šikanovania a ubližovania, spúšťačom obvykle nie je samotný školský prospech, skôr situácie v školskom prostredí páchatel'om zažívané - priamo (násillie, nespokojnosť s fungovaním školy) aj nepriamo (rastúci pocit neuznania, nerešpektovania vlastnej osoby - správanie, vzhľad), cíti sa poníženy a neakceptovaný. Experti poukazujú, že páchatelia svojou pozíciou v školskom kolektíve sú outsidersi - s nálepkou podivína, s nejakou skutočnou či pripisovanou zvláštnosťou, neúspešní, neviditeľní, vylúčení - a upozorňujú, že práve **outsideri sú nebezpečnejší než klasický týrajúci či šikanujúci žiak**,<sup>12</sup> ten v šikanovaní istým spôsobom realizuje svoje negatívne emócie priamo priebežne, outsider svoju frustráciu vybijie až v realizovaní masakru. Varovné sú v tomto smere zistenia **štúdie HBSC Zdravie školákov v kontexte školského prostredia**,<sup>13</sup> podľa ktorej v slovenských školách z 10 žiakov:

- **4** sa v škole nepáči, vekom klesá pozitívny vzťah ku škole (u chlapcov 11-13- až 15-ročných je zrejmý pokles 22-16-9, u dievčat je pozitívny vzťah ku škole stabilnejší s vekom: 37-22-25),
- **4** si nemyslia, že spolužiaci sú priateľskí a milí, **1** bol šikanovaný aspoň 2x za mesiac, v medzinárodnom porovnaní je výskyt nadpriemerný, **až 65%** školákov priznalo, že postrehlo nátlak na slabších spolužiakov, o šikanovaní **až 35% školákov nepovedalo nikomu.**

Dostupné na internete: [www.hbsc.org](http://www.hbsc.org) [hbsc.lf.upjs.sk](http://hbsc.lf.upjs.sk), [cit. dňa 12.5.2012].

Ešte varovnejšie sú výsledky výskumu násilia a prejavov intolerancie žiakov 8. a 9. ročníkov ZŠ a všetkých typov SŠ v SR,<sup>14</sup> podľa neho v priebehu roka výsmech kvôli vzhľadu zažilo 21 % a kvôli názorom 23,1% žiakov, až **54,2% to nepovedalo nikomu** a až 27,1% detí má skúsenosť, že napriek oznámeniu ubližovanie nebolo vôbec riešené. Kým zahraničné výskumy (Beaty, Alexeyev, 2007) uvádzajú výskyt šikanovania u 10-15% detí,<sup>15</sup> v našich školách je zistené u viac ako 20% žiakov, čo podľa Lovaša zrejme súvisí so systematickejšou formou prevencie v zahraničí. Mnohé zistenia poukazujú na závažný dosah zažitého násilia.<sup>16</sup> Odborníci upozorňujú na rast násilia v školskom prostredí a na skutočnosť, že násilia sa dopúšťajú deti voči svojim rovesníkom aj voči učiteľom, poukazujú na súvislosť agresivity študentov s netoleranciou voči psychickej či fyzickej inakosti, aj na jej prepojenie s negatívnymi psychickými javmi edukačného charakteru v dôsledku nepohody prežívanej pri výchovno-vyučovacom procese<sup>17</sup> a varujú, že

- na školách je často prehliadané porušovanie školského poriadku a sú podceňované niektoré formy agresívneho správania - vulgárne výrazy žiakov, urážky učiteľov, zdanlivo malicherné „krádeže“ desiaty či vreckového, vyhrážky či vydieranie spolužiakov a pod.,<sup>18</sup>
- je riziko v prehliadaní aj podceňovaní rizík násilných výčinov spoločnosťou, sú zľahčované v štýle „nech sa mládež vyblázni“, odborníci v tomto smere hovoria o **efekte kĺzačky – slippery slope efekt**,<sup>19</sup>
- za riziko pokladáme aj *podceňovanie závažnosti násilia voči zvieratám*, ktoré je spolu s násilím voči človeku najťažšou formou násilia (násilie voči živým bytostiam).

Niektorí odborníci<sup>20</sup> hovoria o výskyte extrémneho násilia na školách ako o určitej forme **organizačnej deviácie**<sup>21</sup> v školskom prostredí, spôsobenej nesúladosť udalostí v organizácii s jej cieľmi a očakávaniami, čím vznikajú neočakávané a škodlivé následky<sup>22</sup> a za základné rizikové faktory vzniku deviácie v školskom prostredí pokladajú

- **orientáciu na dosahovanie akademických výsledkov** bez ohľadu na uspokojovanie sociálnych a emocionálnych potrieb žiakov,
- rozpornosť **realizovaných cieľov a prostriedkov**, školou určených pre ciele,<sup>23</sup>
- **fragmentáciu informácií o študentoch**, v dôsledku toho nemožno spojiť informácie o problémoch žiaka a vytvoriť celistvý obraz,<sup>24</sup>
- **hroziace skreslenie a misinterpretáciu varovných signálov** u problémových žiakov, spôsobených rutinizáciou kognitívnych procesov v organizácii.

V tejto súvislosti výskumy<sup>25</sup> preukazujú prepojenosť spravodlivosti a jasnosti pravidiel a psychosociálnej klímy školy s výskytom delikventného správania a viktimizovaných študentov, šikanovania učiteľov.

### Naše odporúčania

Zvládnutie problematiky v školskej praxi si vyžaduje opatrenia **ochranné, prediktívne a preventívne**. Nemôže byť našim cieľom meniť školy na nedobytné pevnosti a rovnako tiež nemôžeme očakávať, že aj najkvalitnejšie opatrenia ochrany a predikcie riziko útoku úplne odstránia, predkladáme však niektoré z nami odporúčaných opatrení na minimalizáciu rizík.

**V rámci základných ochranných opatrení** je žiaduce bezpečne uzavrieť školy pred nekontrolovaným prístupom cudzích osôb (detekčné rámy a skenery zrejme začneme zavádzať do škôl až po konkrétnych skúsenostiach s masakrom v našom školskom prostredí).

Pokladáme za žiaduce, aby každý učiteľ mal počas vyučovania so sebou mobil, v prípade streľby počas vyučovania je vhodné zamknúť triedu či inak zablokovať vstup do triedy, žiaci by si mali ľahnúť na zem (zlým riešením sú z tohto pohľadu presklené okná do tried v niektorých školách), je potrebné čakať a nevychádzať na chodbu vyzerat' čo sa deje. Prípadný únik zo školy nerealizovať hromadne chodbou či hlavným vchodom – skôr oknom, bočným vchodom. Žiaduce sú školenia personálu.

**V rámci predikcie** rozhodne neodporúčame vyhľadávanie potenciálnych páchatel'ov v hodnotení rizík nezaškoleným personálom škôl (prinieslo by to viac škody ako osohu, ujmu falošne pozitívnym osobám a pod.).

**Z pohľadu školského psychológa** je potrebné venovať pozornosť študentom silne uzavretým a izolovaným – outsiderom, vystaveným šikanovaniu, s potláčaním hnevu, depresívnym, obviňujúcim za svoje problémy iných, s tendenciou k pomstivosti a s trestajúcim spôsobom myslenia, s warrior mentality – myslenie v štýle „boj proti niekomu...“, najmä ak ide o myslenie typu „ja proti všetkým“,

**signálom rizika** je fascinácia zbraňami a násilím – jeho schvaľovanie, zrejším rizikom je prenesenie do svojho životného štýlu – nápodoba v obliekaní a pod., priamym signálom rizika je zachytenie vyhrážok či hrozieb, **posolstva** – býva to nejaký odkaz, nahrávka s násilným obsahom - stáva sa, že na sociálnych sieťach páchatel' popíše aj svoje úmysly, uverejní zoznam obetí a podobne –a hoci páchatel' dáva najavo svoje plány, nebýva zo strany okolia venovaná pozornosť týmto signálom - akoby ho okolie pokladalo za natol'ko nezaujímavého a neschopného, vyskytujú sa aj prípady pomoci páchatel'ovi – prinesenie zbraní a pod. Za dôležitý rizikový signál experti pokladajú aj **denník** – zachytenie signálov o jeho písaní poukazuje na potrebu podporiť takéto dieťa, venovať mu záujem. Ako zjavné riziko vnímame prinesenie zbrane do školy dieťaťom, výskyt vyhrážok či hrozieb, ako aj akýkoľvek záchyt informácií o možnom pripravovanom útoku – tieto situácie si z nášho pohľadu vyžadujú odbornú spoluprácu pri ich riešení. Zo strany školského psychológa je žiaduce sledovať signály možného rizika vo vývine dieťaťa a pri náznakoch ťažkostí poskytnúť formou vhodných podporných opatrení odbornú pomoc

- dôraz kladieme na **opatrenia preventívne** – kde vidíme široké pole pôsobnosti pre všetkých aktérov školy, aj pre školských psychológov samotných.

**V rámci prevencie** je potrebné prostredí školy **skvalitniť**

- **odborné personálne zabezpečenie** (povinnou súčasťou personálneho tímu škôl by sa mal stať školský psychológ, tiež sociálny pedagóg),
- **odbornosť a systematickosť prístupov k sociálno-patologickým javom na školách** (kvalitný monitoring a odborné riešenie situácií šikanovania a násilia),
- **kultúru a psychosociálnu klímu** (dynamická stratégia školy v oblasti názorov, hodnôt a správania vo vzťahu k násiliu, jasnosť a spravodlivosť pravidiel školy pre všetkých jej aktérov, bezpečné a prijímajúce prostredie).

Zrejma prepojenosť rizika extrémneho násilia na školách s výskytom šikanovania a celkových prejavov násilia na školách vedie k potrebe prepojiť preventívne opatrenia a začleniť do nich **prevenciu voči násiliu** ako systematický komplexný program. Na riešenie uvedenej problematiky ponúkame nami zostavený **Program minimalizácie rizík extrémneho školského násilia REŠN**, ktorý je t. č. v štádiu overovania.

#### **Stručná charakteristika programu REŠN:**

Program zahŕňa tradičné metodologicko-metodické zdroje skupinovej práce, obsahuje však aj špecifická tématicky - *formou práce s problematikou odpúšťania a pomstivosti v živote, tiež s problematikou vzťahu ku škole a triede (spoločenstvo), špecifická je (v rámci preventívnych programov) aj systematická práca s metódou príbehu*. Program je indikovaný pre vekovú skupinu 8.- 9. ročníka základných škôl a pre stredoškôlakov (v praxi chceme overiť možnosť jeho využitia pre základnú cieľovú skupinu, neskôr aj pre 6. a 7. ročník ZŠ), t. j. pokrýva najčastejšiu rizikovú vekovú skupinu školských útočníkov. Ideálne zloženie pracovnej skupiny je 10-14 študentov, skupina účastníkov by mala počas celej práce byť stabilná v čase, uzavretá, t. j. nemeniac sa priebežne.

Základné ciele, ktoré programom sledujeme u účastníkov, sú:

- **rozvíjať emocionálne a sociálne kompetencie** účastníkov,
- **zvyšovať schopnosť odpúšťania,**
- **utvárať pocit hrdosti na školu aj seba.**

Program pozostáva z 11 základných stretnutí, realizovaných v rozsahu 90 minút (v týždenných alebo dvojtyždenných intervaloch), celková časová dotácia programu je však vyššia ešte o tri stretnutia, t. j. celkovo ide o 14 stretnutí, nakoľko na stretnutí pred samotným programom aj na stretnutí následne po ukončení programu je realizovaná diagnostika, záverečné stretnutie je venované rozhovoru v rámci spätnej väzby účastníkov k programu a vnímanej zmene seba. **Uvítame spoluprácu odborníkov pri jeho overovaní.**

Opätovne však zdôrazňujeme *preventívny charakter* programu – nie je a nemôže byť našim cieľom vyhľadávanie potenciálnych páchatel'ov (je vysoké riziko falošnej pozitivity – vzhľadom k tomu ani v práci nepopisujeme niektoré indikátory rizika, ktoré sú príliš široké a školskú verejnosť by mohli zavádzať, na druhej strane – skutoční páchatelia dokážu aj krátko pred činom komunikovať a konať konformne, v rámci doteraz realizovaných masakrov niektorí z páchatel'ov boli v starostlivosti psychológa s hodnotením pozitívnej zmeny či vyšetovaní pre podozrenie z pripravovaného útoku políciou a označení ako nerizikovní).

Rovnako však riešením z nášho pohľadu nie je a nemôže byť len rozvíjanie prosociality, odolnosti, mechanizmov zvládania u detí, podpora ich schopnosti odpúšťať, pokladáme za žiaduce aj *podporovať stabilizačné prvky v živote detí* – mnohé z týchto krokov by však mala realizovať samotná spoločnosť (podpora rodičovstva, hodnoty a priority spoločnosti).<sup>26</sup>

Za najefektívnejší preventívny krok z pozície školy jednoznačne pokladáme

**vytvorenie spoločenstva školy**, t. j. spolupracujúceho prostredia školy s plnohodnotnou inklúziou a možnosťou uplatniť svoj individuálny potenciál pre všetkých jej aktérov, s docenením aj ľudských kvalít detí popri kvalitách výkonových, kde je cielene rozvíjaný **pocit hrdosti na svoju školu a svoje miesto v nej**.

Ide o úlohu nielen pre školských psychológov, ale pre všetkých aktérov školy - jasnú, konkrétnu a nie malú úlohu zohráva každý učiteľ. Nevyhnutnosťou sa v tomto kontexte stáva prístup ku žiakom nie ako k vzdelávacím jednotkám, ale ako k ľudským bytostiam – bez ponižovania, ubližovania, strachu. Preniesť do praxe to však zrejme ťažko pôjde vo vzdelávacom systéme, kde kvalitu školy popisuje kvalifikovanosť pedagogického zboru, testové výsledky a počet „úspechov žiakov v súťažiach rôzneho typu“, v systéme zameranom výkonovo, ktorý sa opäť raz orientuje na „priemer známok žiaka do ...“ Pokladáme za podstatné zo všetkých uhlov pohľadu (z hľadiska soft i hard pedagogiky) zaistiť v škole bezpečné, prijímajúce a podporujúce prostredie s kvalitnou psychosociálnou klímou, v ktorom má miesto nielen „tradičné a normálne“, ale ktorý akceptuje tiež jedincovu jedinečnosť a umožňuje mu uplatniť svoje danosti bez pocitu nedostatočnosti, menejcennosti či neprijatia.

Spoločenstvo školy tvoria nielen žiaci, ale všetci aktéri školy, za dôležité pokladáme zapojenie, prijatie, ocenenie aj ľudských kvalít a rozvíjanie pocitu hrdosti na školu pre všetkých účastníkov spoločenstva – aj priamo z hľadiska rizika školského masaku, veď nespokojný zamestnanec či bývalý zamestnanec môže taktiež spáchať útok na školu, za ďaleko podstatnejšiu však pokladáme v zhode s Gajdošovou (2011)<sup>27</sup> skutočnosť, že učiteľ, ktorý v škole

- *zažíva pocity opory a bezpečia* zo strany vedenia a svojich kolegov, poskytuje väčšiu ochranu a oporu aj svojim žiakom,
- *má nekonfliktné kolegiálne vzťahy*, založené na partnerstve a vzájomnej pomoci, dokáže ich preniesť do svojich vzťahov so žiakmi,
- *pocituje uznanie a pochvalu* za svedomitú a zodpovednú prácu, má lepšiu sebadôveru a vie sám častejšie pochváliť a oceniť žiakov,
- *nachádza toleranciu zo strany vedenia voči sebe*, dokáže byť tolerantnejší a trpezlivejší aj k svojim žiakom,
- *cíti, že je spravodlivo oceňovaný*, býva sám spravodlivý a objektívny voči žiakom,
- *vníma, že ho žiaci a ich rodičia berú a majú radi*, dokáže sám prejaviť viac lásky žiakom.

S uvedeným je úzko prepojená skutočnosť, že profesia učiteľa je jednou z najohrozenejších z hľadiska telesného aj duševného zdravia v dôsledku náročných pracovných podmienok (nedostatočné vybavenie a financovanie škôl, nízka psychohygiena práce a pracoviska, rastú nároky na prácu a celoživotné vzdelávanie, pribúda žiakov so špecifickými problémami - integrovaných, s chýbajúcimi rodičmi kvôli rozpadu rodín či odchodu rodičov za prácou, s nedôslednou výchovou, s nevhodným životným režimom, pribúdajú problémy žiakov v správaní, učení a klesá ich disciplinovanosť, problematická je atmosféra v učiteľskom kolektíve, vzťahy s vedením, na pracovisku sa vyskytujú medzigeneračné konflikty a iné vzťahové problémy, viazne spolupráca rodičov s školou, nízky je spoločenský status profesie, dlhodobá chýba primerané finančné a morálne docenenie práce spoločnosťou, napriek preukázateľne vysokému riziku vyhorenia nie je vyhorenie štátom akceptované ako choroba z povolania) – pokladáme preto za dôležité podporovať aj učiteľov a chrániť ich práva, vytvárať podmienky na osobný rozvoj, pozitívnu pracovnú atmosféru aj podmienky, primerane oceniť ich prácu.

K základným opatreniam z nášho pohľadu patria aj kroky (vzhľadom k zameraniu a rozsahu práce sa nezaobráame ich hlbšou analýzou)

- **celospoločenské**, založené na schopnosti efektívne uplatniť v živote spoločnosti kvalitné hodnoty a priority, pozitívne spoločenské vzory, prorodinné opatrenia,
- **rodinné**, „prítomnosť“ rodiča – t. j. dostatok času na dieťa a jeho výchovu, zodpovedné rodičovstvo, uplatnenie kvalitných hodnôt a priorít v živote rodiny, bezpodmienečné prijatie dieťaťa, láska a súdržnosť rodiny,



- **vo vzťahu k zbraňam**, bezpečná držba zbraní, odborníkmi navrhované ochranné prvky na zbraňoch, kvalitná legislatíva a efektívne preventívne kroky vo vzťahu k držbe zbraní, problém distribúcie ilegálnych zbraní,
- **vo vzťahu k médiám a sociálnym sieťam**, dodržanie ochranných prvkov informovania aj v rámci bulvárnych médií, zodpovednosť nimi poskytovaných informácií, môžu pôsobiť formou negatívneho vzoru motivačne a ako spúšťač, napriek nízkemu riziku útoku môžu vyvolať obavu až paniku vo verejnosti,
- **vo vzťahu k počítačovým hrám, filmom a hudbe**, rizikovéumelecké produkcie (napr. text piesne Školní střelec skupiny Fuerza Arma z albumu Tohle je válka)),
- **vo vzťahu k extrémizmu a radikalizmu**, spoločenské pozadie prejavov nespokojnosti a rebelantstva, „prijatie“ nespokojných spoločnosťou a otvorená celospoločenská komunikácia, pretože ak sa tvárime, že niečo neexistuje, to vôbec neznamená, že to neexistuje,
- **vo vzťahu k mládeži**, vytváranie podmienok zdravého rozvoja – klásť zvýšený dôraz na uchovanie ich telesného a duševného zdravia, dostupnú ponuku možností trávenia voľného času aj umožnenie primeraného uplatnenia mladých ľudí v spoločnosti.

Hoci štatisticky útoky šialených strelcov v školskom prostredí ani celkovo v spoločnosti nie sú častými kriminálnymi činmi, experti ich pokladajú za tzv. „*signálne zločiny*“,<sup>28</sup> ktoré pútajú veľmi vysokú pozornosť a traumatizujú verejnosť.

## Záver

Veľmi si prajem, aby rukou šialeného strelca nezomrelo v slovenských školách žiadne dieťa. Ibaže – vážne veríte tomu, že na to postačí len moje pranie?

## Odkazy

<sup>1</sup> v oblasti sa používa terminológia rôznorodá – *School Shooting, šialení strelci, rampage shootings (besniaci strelci), školský masaker, závažné násilie, ťažké násilie, amokový útok v školskom prostredí*, uprednostňujeme termín **extrémne násilie v školskom prostredí**, nakoľko ho pokladáme za najvýstiznejší.

<sup>2</sup> boli zistené napr. rozdielnosti medzi útočníkmi na ZŠ a SŠ; na SŠ útočí obvykle terajší či bývalý študent(i) alebo zamestnanec, kým na ZŠ útočí cca 30-ročný muž bez kontextu ku škole. Podľa: BADOŠEK, R. *Extrémní násilí ve školách*. Psychologické dny: Já & my a oni. [online]. Dostupné na internete: <http://cmps.ecn.cz/pdf/2008/pdf/badosek.pdf>, [cit. dňa 12.2.2012], cit. s. 3.

<sup>3</sup> napr. termín **"cynická plachosť"** (Carducci, 2001) Podľa CARDUCCI, B., TERRY, K. *Perpetrators of Deadly School Shootings Seem to Fit "Cynically Shy" Profile*. American Psychological Association 115th Annual Meeting: Symposium, 20. august 2007. [online]. Dostupné na internete: <http://www.medscape.com/viewarticle/562375?sssdmh=dm1.299611&src=nldne>, [cit. dňa 12.2.2012].

<sup>4</sup> podľa: LANGMAN, P. *Rampage school shooters: A typology*. Aggression and Violent Behavior, Volume 14, Issue 1, January–February 2009, p. 79–86, [cit. dňa 16.6.2012].

<sup>5</sup> u 85,7 % páchatel'ov boli zistené príznaky narcizmu. Podľa: PROTIVÍNSKY, M. *Závažná násilí a amok na školách*. Anotace. Kriminalistika, 2010, 1, s. 59-64. [online]. Dostupné na internete: Ministerstvo vnútra České republiky.mht, anotace.[cit. dňa 12.2.2012].

<sup>6</sup> poníženie vážne poškodzuje pocit spojenia medzi ľuďmi a spúšťa silnú sociálnu bolesť, ktorá znižuje sebauvedomovanie, znižuje sebareguláciu a tým zvyšuje riziko obranného správania, vrátane násillia; výskumy (Eisenberger & Lieberman, 2005) poukazujú na akútnosť aj trvácnosť zážitku poníženia HARTLING, L. *Poníženie – cesta k násilliu*. Empatia, 2008, 2, s. 24-29, preložil Valkovič, I. ISSN 1335-8624. [online]. Dostupné na internete: <http://www.psychologia.sk/empatia>, [cit. dňa 16.3.2012].

<sup>7</sup> výskumy (Eisenberger et al., 2005) potvrdzujú spustenie neurálneho alarmu v situácii vnímaného poníženia (pri sociálnej bolesti - odmietnutie, vylúčenie, pocit bezvýznamnosti), ale aj pri **možnosti fyzickej alebo sociálnej bolesti**, strachu z poníženia a uvádzajú, že „pri vnímanej vysokej možnosti

odmietnutia prítomnosť iných ľudí môže byť zaťažujúca, aj keď k nemu nedochádza". Podľa: HARTLING, L. *Poníženie – cesta k násiliu*, op. cit., cit. s. 26-28.

<sup>8</sup> bližšie FEIN, R.A., VOSSEKUIL, B., POLLACK, W.S., BORUM, R., MODZELESKI, W., REDDY, M. *Threat assessment in schools. A Guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates*. National Threat Assessment Center, Washington, D. C., 2004, [cit. dňa 12.5.2012].

<sup>9</sup> KINNEY a JOHNSON, podľa: LAYDEN, D.R. *Campus Violence: Lessons from the Cases*. National Social Science Journal, Volume 33# \dots Key: citeulike:7416457. [online]. Dostupné na internete: <http://www.nssa.us/journals/2010-33-2/2010-33-2-12.htm>, [cit. dňa 12.5.2012].

<sup>10</sup> podľa: BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách – historie, riziká, predikce útoku a bezpečnostní opatření*, op. cit., cit. s. 3.

<sup>11</sup> úroveň IQ a kognitívne funkcie sú hodnotené obvykle ako priemerné, menej často sa vyskytujú údaje o kvalitných dispozíciách útočníkov (nadpriemerný intelekt, recitovanie Shakespeara, písanie hier – aj keď s agresívnym obsahom).

<sup>12</sup> podľa: SMOLÍK, J., VAĐURA, V. *Šílení střelci ve školách*. Psychologie dnes, Praha: Portál, 2009, 4, s. 46-49, 4 s. ISSN 1212-9607, cit. s. 48.

<sup>13</sup> ide i štúdiu realizovanú v štvorročných intervaloch v 40 krajinách Európy a Severnej Ameriky na monitorovanie **sociálnych determinánt zdravia školákov** – t. j. zdravia, duševnej pohody a so zdravím súvisiaceho správania školákov v ich sociálnom kontexte, umožňuje sledovanie trendov v čase aj porovnávanie medzi zúčastnenými krajinami, Slovensko bolo zapojené doteraz 4 krát, nami referované výsledky sú z aktuálneho výskumu **máj – jún 2010**, realizovaného na anonymnej vzorke 8491 žiakov vo veku 11 - 15 rokov zo 106 slovenských škôl - ZŠ a osemročných gymnázií). Podľa: MADARASOVÁ – GECKOVÁ, A., VESELSKÁ, Z. *Zdravie školákov v kontexte školského prostredia*. 2011. [online].

<sup>14</sup> DUGOVIČOVÁ, M., BIELIKOVÁ, M., PÉTIOVÁ, M. *Násilie a prejavy intolerancie v základných a stredných školách*. Prevencia, roč. XVI, 2007, 17-25, ISSN 1336-3689, cit. s. 24.

<sup>15</sup> LOVAŠ, L. *Agresia a násilie*. Bratislava : Ikar, 2010. Vydanie prvé. 190 s. ISBN 978-80-551-1752-2, cit. s. 125.

<sup>16</sup> napr. RAINE (in: Homes, 2004) zistil u chlapcov, ktorí v detstve zažili telesné, psychické alebo sexuálne násilie, že do 18 rokov konali všetci násilne trojnásobne častejšie ako ostatní. Podľa: ONDREJKOVIČ, P. *Násilie a mládež*, op. cit., cit. s. 12.

<sup>17</sup> výskyt intolerancie spájajú aj so správaním pedagógov (nerešpektovanie názoru žiaka, ospravedlnenia po chorobe, málo času na prípravu, pokladajú svoj predmet za jediný, vybijajú si zlú náladu na žiakoch) ale aj so školským poriadkom (v snahe pretvoriť žiaka na svoj obraz), bližšie vid': GAJDOŠOVÁ, E., HUBINSKÁ, L. *Analýza názorov žiakov SŠ na sociálno-patologické javy v školách*. Prevencia, roč. XVIII, 2009, 3, s. 43-49, ISSN 1336-3689, cit. s. 45-47.

<sup>18</sup> ONDREJKOVIČ, P. *Sociálna patológia*, Bratislava : Veda, 2000, 272 s. 1. vydanie. ISBN 80-224-0616-3, cit. s. 98-99.

<sup>19</sup> MAZERMAN, GINO (2009), podľa: ČÍRTKOVÁ, L. *Násilí jako zážitek*. Psychologie dnes, roč. 18, 2012, č. 3, s. 56-59, ISSN 1212-9607, cit. s. 58.

<sup>20</sup> FOX, C. HARDING, D. *School Shootings as Organizational Deviance*. Podľa: BARILÍK, I.N. *K diskusi o kriminalite mládeže s použitím strelných zbraní. Rizikové a ochranné faktory*. [online]. Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta : Praha, 2011. 25 s. Dostupné na internete: <http://www.ok.cz/iksp/docs/Barilik.pdf>, [cit. dňa 17.2.2012].

<sup>21</sup> autori obhajujú použitie pojmu „deviácia“ pre označenie prostredia klasickej, priemernej a ničím negatívne vybočujúcej americkej školy, ktorú postihol amokový útok jej študenta, nakoľko nejde ani tak o zanedbanie povinností jednotlivých pracovníkov, či jednorazové „systémové zlyhanie“ (v zmysle excesu z inak fungujúceho systému), ale o „deviantné“ fungovanie celého systému konkrétnej organizácie, ktoré je potrebné napraviť od samého základu.

<sup>22</sup> „**informačnú stratu**“, kvôli ktorej sa školskej inštitúcii vôbec nepodarí predpokladať, že by sa nejaký žiak mohol dopustiť katastrofického násilného činu, napriek jeho závažným psychickým a sociálnym problémom.

<sup>23</sup> napr. prostriedky školy sa sústreďujú na „narušiteľov“ školského poriadku, kým deti trpiace závažnými psychickými problémami, no otvorene sa nekonfrontujúce s pravidlami vynucujúcimi poriadok, unikajú z pomyselného radaru problémových žiakov na škole.

<sup>24</sup> napriec rôznymi pedagógmi a inými pracovníkmi. Spôsobuje to „štrukturálna mlčanlivosť“ organizácie (nastáva kvôli prísnemu rozdeleniu úloh v organizácii) a „inštitucionálna strata pamäte“<sup>29</sup>. nie je v organizácii možné spojiť informácie o problémoch žiaka na jednom mieste a vytvoriť si tak celkový obraz o možnostiach eskalácie napätia u tohto jedinca v budúcnosti.

<sup>25</sup> GOTTFREDSON, G.O., GOTTFREDSON, D. C., PAYNE, A.A.; GOTTFREDSON, N.C. *School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention*. Schools Journal of Research in Crime and Delinquency, November 2005, vol. 42, no. 4, 412-444 doi: 10.1177/0022427804271931, [cit. dňa 12.7.2012].

<sup>26</sup> žiaduca je minimalizácia sociálnych rizík v spoločnosti, bližšie k nim viď IŠTVÁNOVÁ, E. *Ako môžeme znížiť riziko extrémneho násillia v školách?* Práca prezentovaná na medzinárodnej konferencii Konferencia práce a organizácie 2012, 23.-24.5.2012, Košice. Zborník v tlači.

<sup>27</sup> GAJDOŠOVÁ, E. *Podpora a ochrana zdravia učiteľov*. Prevencia, roč. X, 2011, 1, s. 44-46, ISSN 1336-3689, cit. s. 45.

<sup>28</sup> SMOLÍK, J. *Šílení střelci: uvedení do problematiky*. Bezpečnostní teorie a praxe, 4, 2011, s. 97 – 108, [online]. Dostupné na internete: <http://www.gunlex.cz/wp-content/uploads/2012/02/Smolik-Sileni-strelci-Uvedeni-do-problematiky.pdf>, [cit. 23. 3. 2012], cit. s. 97.

## Literatúra

- BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách – historie, riziká, predikce útoků a bezpečnostní opatření*. [online]. Dostupné na internete: (<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-veskolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs/>), [cit. dňa 12.2.2012]
- BADOŠEK, R. *Extrémní násillí ve školách*. Psychologické dny: Já & my a oni. [online]. Dostupné na internete: <http://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/badosek.pdf>, [cit. dňa 12.2.2012]
- BARILÍK, I.N. *K diskusi o kriminalite mládeže s použitím strelných zbraní. Rizikové a ochranné faktory*. [online]. Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta : Praha, 2011. 25 s. Dostupné na internete: <http://www.ok.cz/iksp/docs/Barilik.pdf>, [cit. dňa 17.2.2012]
- CARDUCCI, B., TERRY, K *Perpetrators of Deadly School Shootings Seem to Fit "Cynically Shy" Profile*. American Psychological Association 115th Annual Meeting: Symposium, 20. august 2007. [online]. Dostupné na internete: (len zdravotníckí odborníci) <http://www.medscape.com/viewarticle/562375?ssdmh=dm1.299611&src=nldne>, [cit. dňa 12.2.2012].
- ČÍRTKOVÁ, L. *Násillí jako zážitek*. Psychologie dnes, roč. 18, 2012, č. 3, s. 56-59, ISSN 1212-9607.
- DUGOVIČOVÁ, M., BIELIKOVÁ, M., PÉTIOVÁ, M. *Násillie a prejavy intolerancie v základných a stredných školách*. Prevencia, roč. XVI, 2007, 17-25, ISSN 1336-3689.
- FEIN, R.A., VOSSEKUIL, B., POLLACK, W.S., BORUM, R., MODZELESKI, W., REDDY, M. *Threat assessment in schools. A Guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates*. National Threat Assessment Center, Washington, D. C., 2004, [cit. dňa 12.5.2012].
- GAJDOŠOVÁ, E. *Podpora a ochrana zdravia učiteľov*. Prevencia, roč. X, 2011, 1, s. 44-46, ISSN 1336-3689.

GAJDOŠOVÁ, E., HUBINSKÁ, L. *Analýza názorov žiakov SŠ na sociálno-patologické javy v školách*. Prevencia, roč. XVIII, 2009, 3, s. 43-49, ISSN 1336-3689.

GOTTFREDSON, G.O., GOTTFREDSON, D. C., PAYNE, A.A., GOTTFREDSON, N.C. *School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention*. Schools Journal of Research in Crime and Delinquency. November 2005, vol. 42, no. 4, 412-444 doi: 10.1177/0022427804271931, [cit. dňa 12.7.2012].

HARTLING, L. *Poníženie – cesta k násiliu*. Empatia, 2008, 2, s. 24-29, preložil Valkovič, I. ISSN 1335-8624. [online]. Dostupné na internete: <http://www.psychologia.sk/empatia> [cit. dňa 16.3.2012].

IŠTVÁNOVÁ, E. *Amerika je ďaleko versus Hrozí nám v slovenských školách extrémne násilie?* Práca prezentovaná na medzinárodnej vedeckej konferencii Sociálno-výchovné kontexty práce s ohrozenou mládežou, Žilina, 26.4.2012. Zborník v tlači.

IŠTVÁNOVÁ, E. *Ako môžeme znížiť riziko extrémneho násilia v školách?* Práca prezentovaná na medzinárodnej konferencii Konferencia práce a organizácie 2012, 23.-24.5.2012, Košice. Zborník v tlači.

LANGMAN, P. *Rampage school shooters: A typology*. Aggression and Violent Behavior. Volume 14, Issue 1, January–February 2009, p. 79–86, [cit. dňa 16.6.2012].

LAYDEN, D.R. Campus Violence: Lessons from the Cases. NATIONAL SOCIAL SCIENCE JOURNAL Volume 33# \dots Key: citeulike:7416457. [online]. Dostupné na internete: <http://www.nssa.us/journals/2010-33-2/2010-33-2-12.htm> [cit. dňa 12.5.2012].

LOVAŠ, L. *Agresia a násilie*. Bratislava : Ikar, 2010. Vydanie prvé. 190 s. ISBN 978-80-551-1752-2.

MADARASOVÁ – GECKOVÁ, A., VESELSKÁ, Z. *Zdravie školákov v kontexte školského prostredia*. 2011. [online]. Dostupné na internete: [www.hbsc.org/hbsc.lf.upjs.sk](http://www.hbsc.org/hbsc.lf.upjs.sk), [cit. dňa 12.5.2012].

ONDREJKOVIČ, P. (ed.), BREZÁK, J., LUBELCOVÁ, G., VLČKOVÁ, M. *Sociálna patológia*. Bratislava : Veda, 2000, 272 s. 1. vydanie. ISBN 80-224-0616-3.

ONDREJKOVIČ, P. *Násilie a mládež*. Mládež a spoločnosť, roč. XV, 2009, 3, s. 7-19, ISSN 1335-1109.

PROTIVÍNSKY, M. *Závažná násilí a amok na školách*. Anotace. Kriminalistika, 2010, 1, s. 59-64. [online]. Dostupné na internete: Ministerstvo vnútra České republiky.mht, anotace. [cit. dňa 12.2.2012].

SMOLÍK, J. *Šílení střelci: uvedení do problematiky*. Bezpečnostní teorie a praxe, 4, 2011, s. 97 – 108, [online]. Dostupné na internete: <http://www.gunlex.cz/wp-content/uploads/2012/02/Smolik-Sileni-strelci-Uvedeni-do-problematiky.pdf>, [cit. 23. 3. 2012].

SMOLÍK, J., VADURA, V. *Šílení střelci ve školách*. Psychologie dnes, Praha: Portál, 2009, 4, s. 46-49, 4 s. ISSN 1212-9607.

**Kontaktná adresa:**

Mgr. Elena Ištvanová,  
CPPPaP Revúca  
Kollárova 11  
050 01 Revúca,

[elena.istvanova@centrum.sk](mailto:elena.istvanova@centrum.sk)

## **PRAX A FLEXIBILITA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA**

**Magdaléna Pešková**

**1.súkromné gymnázium v Bratislave**

### **Abstrakt**

Nová spoločenská situácia priniesla zmeny, ktoré sú výzvou pre jedinca, ale súčasne zvyšujú jeho psychickú záťaž. Prejavujú sa aj vo fungovaní rodín, v kvalite ich vzájomných vzťahov, ktoré ovplyvňujú psychosociálny vývin dieťaťa.

Školský psychológ má byť vnímavý na tieto zmeny a flexibilne reagovať v širokej vzťahovej škále školského prostredia.

### **Kľúčové slová**

akceptácia, flexibilita, kreatívny prístup.

Súčasťou spoločenských zmien sa stala aj vysoká miera rozvodovosti, dysfunkčné rodiny, neúplné rodiny, liberalizmus vo vzťahoch, narušená komunikácia rodič - dieťa. Vznikli aj špecifiká ako napríklad komunikácia rodič – dieťa prostredníctvom internetu, pretože každý z nich žije v inej krajine, ale aj komplikované súrodenecké konštelácie vlastných a nevlastných súrodencov.

Ohrozením bazálnych rodinných väzieb sa zvyšuje tlak na aspiráciu dieťaťa na jeho výkon, nie vždy v súlade s jeho schopnosťami. Školské prostredie, do ktorého sa dieťa integruje svojimi potrebami a očakávaniami má byť preto prostredím akceptujúcim, priateľským a partnerským.

Akými aktivitami môže k tomu prispieť školský psychológ:

Dôležitými faktormi sú jeho vnímavosť voči daniu v prostredí školy, situačná pohotovosť a najmä aktívne partnerské vstupovanie do vzťahov dieťa – rodič – učiteľ.

### *Stretnutia s rodičmi*

Začínajú skupinovým stretnutím na začiatku školského roka, kedy dostávajú informácie o tom, aké aktivity a akým spôsobom ich bude psychológ realizovať v triede, akú ma psychológ predstavu o spolupráci s rodičmi a aj oni s ním. Ak je novým žiakom dieťa so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, aký je postup pri integrácii, čo sa môže upraviť, kompenzovať. V našom integračnom programe máme deti s DMO, precepčnou poruchou sluchu, vývinovými poruchami učenia, autizmom aj deti so všeobecným a špeciálnym intelektovým nadaním.

### *Pravidlá komunikácie*

Majú podporiť v novej triede otvorenosť, toleranciu, ochotu pomôcť, kohézne väzby. Pri tvorbe pravidiel sa spolu so psychológom zúčastňuje aj triedny učiteľ. Vytvára sa prvý sociogram triedy, kto s kým spolupracuje, kto sa presadzuje, vzdáva sa svojho názoru, izoluje sa. Aj tvorba pravidiel má svoje pravidlá. Žiaci si realizujú svoj výtvarný návrh až po skupinové identifikovanie sa s pravidlami a originálne individuálne signovanie.

### *Stretnutia s novými žiakmi*

Sú to žiaci, ktorí v priebehu školského roka prestúpili z inej školy. Porozumenie motivácii ich prestupu je často kľúčom k riešeniu ich problémov / príklad šikana na minulej škole, konfliktné správanie voči autorite a podobne/ a má jednoznačne preventívny charakter. Uľahčuje im začlenenie do nového kolektívu.

### *Stretnutia s novými učiteľmi*

Nový učiteľ má svojho uvádzacieho učiteľa podľa predmetu, ktorý vyučuje. Stretnutia so psychológom sú zamerané na porozumenie komunikácii so žiakom, rodičmi. Dostáva aj dôležité informácie o každom žiakovi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, o individuálnom prístupe, odporúčaníach a hodnotení.

Slovné hodnotenia

Majú dve formy. Priebežné a koncoročné, ktoré je súčasťou vysvedčenia každého žiaka. Deti píšú v priebehu polroka sebahodnotenie ku každému predmetu. Ulohou psychológa je smerovať ich k pomenovaniu svojich potrieb v rámci predmetu, v čom potrebujú pomôcť, ale naučiť sa aj sebaoceneniu a vyjadreniu svojich úspechov. Správanie detí, grafická i obsahová stránka odpovedí sú prvými cennými informáciami o ich sebahodnotení, istote, úzkosti či poruchách učenia, ktoré mám možnosť komunikovať priamo s učiteľom, či individuálne s dieťaťom a rodičom.

*Individuálne stretnutia učiteľ – psychológ*

Je to vzťah rovnocenný, partnerský. Psychológ v spolupráci s triednym učiteľom vstupuje do edukačného procesu ako facilitujúci faktor. Podľa aktuálnej potreby rieši vzniknutý problém a môže využiť aj predmetové hodiny. Efekt je viditeľný, konflikt sa nekumuluje ale rieši tu a teraz.

*Dospievanie – stretnutia s dospievajúcimi*

Diskusné stretnutia majú hlavné témy: poznanie seba, vzťahy k rodičom, súrodencom, opačnému pohlaviu. Najviac ich zaujímajú vzťahy medzi rodičmi, oprávnenosť rodičovských pravidiel voči deťom. V atmosfére dôvery a bezpečia veľmi často ventilujú aj negatívne zážitky z rodinného prostredia.

*Profesijná orientácia*

Voľba profesie má kontinuálny charakter. Cez hru, fantazijné predstavy do puberty až po reálne poznanie svojich schopností, vlastností a záujmov. K tomu sú zacielené skupinové stretnutia a individuálna diagnostika. Mladší žiaci vytvárajú projekty o povolani, poznanie povolania svojich rodičov alebo napríklad v akej profesii ma vidia moji spolužiaci.

*Kreatívne projekty*

Jedna z možností ako prepojiť vzťah psychológ – učiteľ – žiak sú projekty učiteľov v rámci predmetov zážitkovým učením, ktoré sa prezentovali iba v rámci triedy. Navrhli a realizovali ich prezentáciou napríklad pre nižšie ročníky alebo pre deti so všeobecným intelektovým nadaním. Cieľom nebola len výmena informácií, ale najmä debarierizovanie hranice starší vs. mladší žiaci, spoznávanie sa, zážitkové učenie a vzájomná inšpirácia.

Stretávanie je záujem o druhého. Je to komunikačný priestor, v ktorom spoznávam a akceptujem dieťa – rodiča – učiteľa. Potreba dôležitosti, prijatia, je jedna z najdôležitejších psychologických potrieb a týmito aktivitami, ktorých podstatou je stretávanie sa so svojím špecifickým obsahom, mám príležitosť ich naplniť.

**Kontaktná adresa:**

PhDr. Magdaléna Pešková  
1. súkromné gymnázium  
Bajkalská 20  
82108 Bratislava

# **KRÍZOVÁ INTERVENCIA NA SLOVENSKU V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH ŠKÔL- SKÚSENOSTI Z PRAXE**

**Mária Anyalaiová**

**Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Piešťany**

## **Abstrakt**

Pri krízovej intervencii sme vychádzali z metodiky skupinovej krízovej intervencie NOVA (National Organization of Victim Assistance, in Pfohl, 2009.), v našom prípade išlo o krízu z náhleho traumatizujúceho stresoru. Krízová intervencia bola vykonaná v dvoch paralelných triedach piateho ročníka na ZŠ vo Veľkých Kosťanoch po tragickej autonehode, pri ktorej zomreli dve spolužiačky. Krízová intervencia bola poskytnutá dvom skupinám žiakov a jednej skupine učiteľov. Cieľom krízovej intervencie bolo vytvorenie podpornej atmosféry pre vyjadrenie a porozumenie zážitkov a pocitov vo vzťahu k traumatickej udalosti (debriefing), nadviazanie prerušenej kontinuity, pomoc pri hľadaní zmyslu, príprava na budúcnosť a vytvorenie psychosociálnej podpornej siete.

## **Kľúčové slová**

školské krízy, krízová intervencia v škole, traumatická udalosť v škole, pomoc žiakom a učiteľom.

Tragické udalosti nepatria len do sveta dospelých, ale ako súčasť života sa týkajú aj detí. Či už detí, ako obetí tragických udalostí, alebo detí, ako pozostalých po rodičoch, priateľoch, spolužiakoch. V našich podmienkach sa s detskými obeťami stretávame pri automobilových nehodách a nehodách autobusov prevážajúcimi deti, pri tragických nehodách ako utopenie, vypadnutie z okna, pri únosoch a samovraždách detí. Deti, ktoré zostanú ako pozostalí si kladú otázky a hľadajú odpovede. Aj deti v školských triedach majú právo na krízovú intervenciu, na pomoc, pochopenie, podporu. Profesionálny prístup, ktorý prichádza včas.

Krízovú intervenciu sme vykonali na žiadosť riaditeľky základnej školy, ktorej dve žiačky tragicky zahynuli po zrážke s osobným autom po tom, ako vystúpili po vyučovaní z autobusu. V autobuse boli ďalší spolužiaci dievčat, alebo ich bývalí spolužiaci- keďže na 1. stupni chodili dievčatá na základnú školu v inej obci a po prestupe na väčšiu základnú školu vo vedľajšej obci sa deti rozdelili a premiešali s ďalšími žiakmi. Niekoľko spolužiakov tragickú nehodu priamo videlo. Ako uvádza W. Pfohl (2009), krízovú intervenciu sa odporúča realizovať po 36-48 hodinách, my sme ju realizovali v deň pohrebu dievčat –po 3 dňoch od nehody, v dvoch paralelných triedach piateho ročníka a s učiteľským zborom. V tomto príspevku sa zameriame na skúsenosti so skupinovú intervenciou s deťmi. S každou triedou sme pracovali 1 vyučovaciu hodinu. Spolu absolvovalo krízovú intervenciu asi 50 žiakov. So žiakmi v triede pracoval facilitátor, ktorý intervenciu priamo viedol, zabezpečoval pravidlá, sumarizoval a ukončoval intervenciu a zapisovateľ, ktorý zaznamenával výroky detí na flipchart. Zapisovateľ zabezpečoval emocionálnu a praktickú podporu facilitátorovi a zaznamenával poznámky na flipchart. Facilitátor aj zapisovateľ boli psychológovia CPPPaP.

Vychádzali sme z cieľov krízovej intervencie, ako ich uvádza B. Baštecká (in D. Vodáčková, 2002), že skupinová krízová intervencia (debriefing) umožňuje, aby sa človek zahĺbil do vlastných pocitov a reakcií a vrátil sa k ich rozumnému spracovaniu, ktoré ho vybaví silami do budúcnosti. Ďalej autorka uvádza, že debriefing by sa mal považovať za súčasť posudzovacieho postupu, ktorý má vytypovať ohrozených jedincov a spôsob, ako s týmito ohrozenými jedincami uzavrieť pracovné spoločenstvo pre nadväzujúcu spoluprácu (Baštecká, in Vodáčková, 2002).

Po úvodnom predstavení a stanovení pravidiel komunikácie a práce v skupine sme začali pracovať na zmyslových vnemoch a myšlienkach detí. Deti mali tendenciu hovoriť všetky naraz, preto boli usmernené počúvať, čo hovorí spolužiak, počkať, kým sa dostanú na rad, všetky mali možnosť vyjadriť, ako sa ich tragická udalosť dotýka. Deti boli podporované v tom, že nemusia cítiť rovnaké emócie, lebo každý má svoje vlastné prežívanie a tak je to v poriadku. Deti v tejto časti vyjadrovali hnev voči vodičovi smrtiaceho automobilu, vieru v jeho potrestanie, ako aj hnev na médiá, ktoré celú udalosť skreslili, necitlivo vypočúvali deti, natakali na kamery nepravú lavicu jednej z dievčat, prekrúcali odpovede spolužiakov, zámerne uvádzali nepravdivé informácie. Ďalej sme sa v tejto časti stretli s pocitmi viny, zlyhania, smútku a beznádeje.

V ďalšej časti krízovej intervencie hovorili deti o svojich reakciách, reakciách svojej rodiny a o tom, čo sa zmenilo. Deti popisovali príznaky, ktoré na sebe pozorovali- nespavosť, stratu chuti do jedla, zvýšené zaoberanie sa počúvaním hudby, kreslením, uzatváraním sa do seba, stratu záujmov a radosti zo života. Cieľom krízovej intervencie v tejto časti bolo pochopenie traumatických reakcií ako bežných, nie patologických, normálnych, či nenormálnych (Shacham, Y., 2009).

Niektoré deti sa zaoberali hľadaním zmyslu života, zmyslu utrpenia, hľadaním zmyslu ráno vstať a ísť do školy. Cieľom intervencie bolo pomôcť deťom zamyslieť sa nad nadviazaním kontinuity- pomôcť im v hľadaní informácií, vysvetlení, významu. Podporovali sme deti v hľadaní a skúmaní ďalších rol za účelom ich aktivácie, v intervencii sme podporovali deti v uvedomovaní si vlastných copingových stratégií, ktoré by im mohli pomôcť (kognitívne, sociálne, emocionálne, imaginatívne, fyzické, hodnotové), ako aj negatívnych copingových stratégií, ktoré by im mohli ublížiť.

V ďalšej časti sme sa zamerali na budúcnosť- s čím môžu mať problémy, čo sa im môže stať v budúcnosti. Dôležitou súčasťou bola aj príprava na pohreb- s čím sa tam deti môžu stretnúť, ako môžu reagovať na médiá, s kým sa pohrebu zúčastnia, kto bude pre nich podporou.

Na konci stretnutia zapisovateľ prestal písať vyjadrenia detí a facilitátor prešiel všetky zapísané poznámky a zhrnul, čo sa povedalo a napísalo. Deťom boli odovzdané kontakty a telefónne čísla pre prípad ďalšej spolupráce.

Triedni učitelia dotknutých tried boli upozornení, ktoré deti pravdepodobne potrebujú zvýšenú starostlivosť a dohľad a dostali odporúčania, s ktorými rodičmi zostať v intenzívnom kontakte a konzultovať správanie detí.

Po mesiaci od tragickej udalosti sme opäť kontaktovali riaditeľku školy, aká je situácia v triedach, či deti potrebujú, aby psychológ opäť navštívil triedu a pracoval s deťmi. Situácia sa javila v poriadku. Po skupinovej intervencii v triede vyhládalo individuálnu psychologickú intervenciu jedno dievča, po dvoch stretnutiach bola spolupráca zo strany rodičov a dieťaťa ukončená ako uspokojivá a dostatočná.

Krízová intervencia jednoznačne patrí v prípade tragickej udalosti do škôl. Aj keď na Slovensku nemáme protokoly o tom, čo urobiť v prípade krízovej situácie, ako riadiť krízový management, ako zostavovať krízové tímy, ako v prípade tragickej udalosti pracovať s médiami, je našou povinnosťou identifikovať rizikovú časť populácie v školskom prostredí a pomôcť im spracovať tragickú udalosť.

Na záver by som chcela uviesť, že krízovú intervenciu by som nebola schopná viesť bez vzdelania a výcviku v oblasti krízovej intervencie na školách, ktoré som absolvovala v European School Psychology Centre for Training vďaka podpore Národnej agentúry programu celoživotného vzdelávania SAAIC.

### **Literatúra**

BAŠTECKÁ, B. 2002. In Vodáčková, D. et al. 2002. Krízová intervence. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 381, 384s. ISBN 80-7178-696-9

PFOHL, W. 2009. Crisis Intervention: Helping Others Cope with Trauma. Western Kentucky University. National Emergency Assistance Team. National Organization of Victim Assistance. Interné prednášky National Association of School Psychologists.

SHACHAM, Y. 2009. Coping in communities and organizations. CSPC, Tel Hai College, Kiryat Shmona. Interné prednášky National Association of School Psychologists.

VODÁČKOVÁ, D. et al. 2002. Krízová intervence. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 381, 384s. ISBN 80-7178-696-9

### **Kontaktná adresa:**

Mgr. Mária Anyalaiová, PhD.

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

F. E. Scherera 40

921 01 Piešťany

maria.anyalaiova@yahoo.com



Školský psychológ pre 21.storočie

Editor: Eva Gajdošová

Preklad: Mgr. Linda Malíková

Vydavateľstvo: Polymedia, Nitra

Rok vydania: 2012

Vydanie: prvé

Náklad: 200 ks

Počet strán:232

ISBN 978-80-89453-03-0

EAN 9788089453030