

UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH

ZÁKLADY ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE

Ján Hvozdík



Filozofická fakulta

Košice 2017

UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH

Filozofická fakulta



Základy školskej psychológie

Ján Hvozdík

Košice 2017

Základy školskej psychológie

Autor: prof. PhDr. Ján Hvozdík, DrSc.

Lektorovali:

prof. PhDr. Tomáš Pardel, DrSc.

doc. PhDr. Dana Tollingerová, CSc.

Redakčná rada:

doc. PhDr. Michal Blaško, PhD.

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.

prof. PhDr. Ján Grác, DrSc.

doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc.

doc. PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat', ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez súhlasu majiteľov práv.

Za odbornú stránku tejto publikáciu zodpovedá autor. Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Odborné poradenstvo: Univerzitná knižnica UPJŠ v Košiciach

<http://www.upjs.sk/pracoviska/univerzitna-kniznica>

Rok vydania: 2017

Rozsah strán: 381

Rozsah: 24,33 AH

Vydanie: druhé upravené vydanie

Umiestnenie: <https://unibook.upjs.sk/sk/13-psychologia>

Dostupné od: 1.6.2017

ISBN 978-80-8152-505-6

Obsah

K znovuvydaniu učebnice napísali:	5
K významu jedného jubilea	6
Motivácia a regulácia pre kvalitu a efektívnosť výučby	8
Stanovisko prof. PhDr. Jána Gráca, DrSc., k druhému vydaniu monografie prof. PhDr. Jána Hvozdíka, DrSc., Základy školskej psychológie	13
Od žiaka k osobnosti... ..	14
PREDHOVOR.....	17
PRVÁ ČASŤ.....	21
Teoreticko-metodologické problémy školskej psychológie	21
I. POJEM A PREDMET ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE	22
1. Náčrt vzniku a vývoja školskej psychológie	22
II. SÚČASNÝ STAV A NIEKTORÉ SMERY V ROZVOJI ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE	34
III. POJEM, PREDMET, OBSAH A ÚLOHY ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE	42
1. Pojem a predmet školskej psychológie.....	42
2. Obsah a úlohy školskej psychológie	47
3. K stavu rozvoja školskej psychológie vo vtedajšom ZSSR*	52
IV. VZŤAH ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE K PEDAGOGIKE. JEJ MIESTO V SYSTÉME PSYCHOLOGICKÝCH VIED.....	58
1. Vzťah medzi školskou psychológiou a pedagogikou	59
2. Miesto školskej psychológie v systéme psychologických vied.....	62
V. METÓDY ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE.....	76
VI. ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA A JEJ VÝZNAM V PROFESIONALIZÁCII PSYCHOLOGICKÉHO VZDELÁVANIA.....	82
DRUHÁ ČASŤ.....	85
Všeobecné otázky školskej psychológie.....	85
VII. POSTAVENIE ŽIAKA V ŠKOLE.....	86

1. Nová pozícia a sociálna rola žiaka v škole.....	89
VIII. VZDELÁVACÍ A ŠKOLSKÝ VÝVIN ŽIAKA AKO SÚČASŤ BIODROMÁLNEHO VÝVINU V PROCESE PERMANENTNÉHO VZDELÁVANIA	93
1. K teórii vzdelávacieho a školského vývinu.....	93
2. Pokus o vymedzenie charakteru a obsahu vzdelávacieho a školského vývinu.....	95
3. Učiteľnosť a rozumové schopnosti. Ich význam v celkovom rozvoji žiaka	98
4. Vekové predpoklady školského a vzdelávacieho vývinu.....	101
5. Vzdelávanie ako celoživotný permanentný proces a niektoré psychologické otázky samoučenia	111
6. Psychologické otázky zaškoloňovania a posudzovania školskej zrelosti detí.....	116
7. Problém prechodu žiakov z nižšieho stupňa školy na stupeň vyšší z hľadiska školskej psychológie.....	124
IX. Učebná činnosť, učebné možnosti a učebný výkon žiaka	135
1. Učebná činnosť ako zdroj rozvoja osobnosti žiaka.....	135
2. Učebné možnosti žiaka a ich diagnostikovanie.....	142
3. Učebná výkonnosť, školská úspešnosť a neúspešnosť žiakov	160
X. Aktuálne sociálnopsychologické problémy školy ¹.....	170
1. Vzťah medzi učiteľom a žiakom	171
2. Žiak a školská trieda	177
3. Žiak a školská dochádzka	186
4. Sociálnopsychologická atmosféra školy	188
XI. možnosť nepriameho a priameho Uplatňovania psychológie v školskej praxi	191
1. Novšie smery nepriameho uplatňovania psychológie v pedagogickej praxi škôl	191
2. Aktuálne otázky priameho uplatňovania psychológie v škole prostredníctvom psychologической praxe	195
3. Niektoré špecifické charakteristiky a riziká pracovnej činnosti psychológa v škole... ..	199
TRETIA ČASŤ	202
Školská psychológia ako profesia	202
Úvod	203
XII. ANALÝZA FUNKCIÍ ŠKOLY AKO SYSTÉMU	205
XIII. Funkcie školského psychológa odvodené do funkcií školy.....	209

XIV.	Sekvenčný model činnosti školského psychológa a jeho pracovná náplň.....	214
XV.	Identifikácia problémov žiakov v učení	220
1.	<i>Identifikácia žiakov s ťažkosťami v učení</i>	<i>221</i>
2.	<i>Identifikácia tvorivých, nadaných a talentovaných žiakov.....</i>	<i>227</i>
3.	<i>Osobitosti, princípy a východiská psychodiagnostiky školského psychológa.....</i>	<i>231</i>
4.	<i>Poznávanie možností v oblasti regulácie, pozornosti a vôle</i>	<i>237</i>
XVI.	Identifikácia problémov v správaní žiakov	241
1.	<i>Metódy na identifikovanie žiakov s problémami v správaní.....</i>	<i>243</i>
XVII.	Identifikácia žiakov s problémami v profesiovej orientácii.....	247
1.	<i>Zrelosť pre voľbu školy a povolania</i>	<i>247</i>
2.	<i>Meranie zrelosti pre voľbu povolania.....</i>	<i>250</i>
XVIII.	Identifikácia ostatných problémov školy ako systému z hľadiska školskej psychológie	256
1.	<i>Identifikácia dysfunkčných prvkov vo vyučovaní a výchove.....</i>	<i>256</i>
2.	<i>Pokus o analýzu učebníc, študijných i pracovných materiálov a učebných pomôcok z hľadiska práce školského psychológa</i>	<i>261</i>
3.	<i>Identifikácia problémov vyskytujúcich sa v mimoškolskom čase žiaka.....</i>	<i>263</i>
4.	<i>Rodina a rodičia ako predmet záujmu školského psychológa.....</i>	<i>267</i>
5.	<i>Riadenie a organizácia výchovy a vyučovania školským psychológom</i>	<i>269</i>
XIX.	Riešenie, odstraňovanie a minimalizovanie problémov žiakov.....	274
1.	<i>Náhodné, živelné, všeobecné pôsobenie na človeka jeho prostredím, činiteľmi</i>	<i>277</i>
2.	<i>Rady a odporúčania.....</i>	<i>277</i>
3.	<i>Aktívne metódy persúázie</i>	<i>278</i>
4.	<i>Dohody</i>	<i>279</i>
5.	<i>Sebainštrukčné programy</i>	<i>281</i>
6.	<i>Programy na rozvoj psychických funkcií.....</i>	<i>283</i>
7.	<i>Sústredenia.....</i>	<i>285</i>
8.	<i>Hospitalizácia a medikamenty</i>	<i>286</i>
XX.	Odstraňovanie ťažkostí v učení	287
1.	<i>Priame zásahy do vyučovacieho procesu</i>	<i>292</i>
2.	<i>Zásahy a opatrenia týkajúce sa spôsobov učenia a prípravy na vyučovanie.....</i>	<i>293</i>

3.	<i>Rozvoj motivácie k učeniu</i>	293
4.	<i>Presadzovanie a podpora rozvíjajúceho vyučovania a výchovy</i>	297
5.	<i>Ucelené programy rozvoja motivácie žiakov k učeniu</i>	301
6.	<i>Odstraňovanie nepozornosti</i>	314
XXI.	ODSTRAŇOVANIE NAJČASTEJŠÍCH ŤAŽKOSTÍ V SPRÁVANÍ ŽIAKOV	319
1.	<i>POSILŇOVANIE EXISTUJÚCEHO SPRÁVANIA</i>	341
2.	<i>VYTVORENIE NOVÉHO SPRÁVANIA</i>	343
3.	<i>ZASTAVENIE NEŽIADÚCEHO SPRÁVANIA (MINIMALIZÁCIA NEŽIADÚCEJ ČINNOSTI)</i>	346
4.	<i>Modifikovanie emocionálneho správania</i>	347
5.	<i>Prehľad a opis metód osobnostných zmien.....</i>	348
XXII.	Odstraňovanie problémov v profesiovej orientácii	357
1.	<i>Metódy</i>	357

K znovuvydaniu učebnice napísali:

K významu jedného jubilea

Filozofická fakulta v Košiciach si pripomenula svoje obnovenie pred desiatich rokov. V Štátnom divadle v Košiciach bolo dňa 23. 3. 2017 slávnostné predstavenie divadelnej drámy F. M. Dostojevského Zločin a trest. O Dostojevskom je známe, že anticipoval vo svojej tvorbe vývoj. Aj v tejto hre je mnoho z filozofie personalizmu. To, čo sa odohráva na javisku, sa odohráva aj v duši diváka. Narativita scény štartuje autonarativitu. Hra sa vynára ako metafora niečoho významného, čo sa stáva v hre konkrétnym. Toto predstavenie, jeho téma pojednáva o obnove ľudskej osoby, osobnosti ako procesu, ktorý nemá alternatívu. Ale nazdávam sa, že toto je aj úloha spoločenských vied, a tak aj filozofickej fakulty. Téma bola preto dobre vybratá. Divadelná hra prináša nejaké tajomstvo, ktoré v duši diváka rozozvučí jeho myslenie. V hre je mnoho rozličných charakterov, aj takých rozkolísaných, čo budí emócie u diváka. Polarita dobrého a zlého, konflikt a zápas medzi nimi obnovuje zmysel pre dobro. Dobro, ktoré ako hodnota je nekonečné samo osebe, sa v divadelnej hre začína vzťahovať ku konkrétnym ľudským potrebám. Divadelná hra prináša veľa neurčitosti a to budí u diváka motiváciu nájsť zmysel udalosti. Takpovediac definovať problém. Raskolnikov definuje problém chybné. Následne ho zaskočilo to, čo nečakal. Naliehavá dilema medzi tým, čo je, a tým, čo by malo byť. Celkom pomimo jeho plánu zbohatnúť spôsobom cieľ svätí prostriedok. Zlým skutkom sa táto dilema, pôvodne veľmi zúžene skonzretizovaná materiálne, stáva nečakaným spôsobom univerzálnou. Ako to vyjadril W. Goethe vo Faustovi, keď charakterizuje Mefistu: „tej sily diel som ja, ktorá chce vždy páchať zlo, vždy dobro vykoná. Som duch, ktorý vždy popiera“. Raskolnikov sa dostáva do sféry svojej vynárajúcej sa duchovnosti, kde cíti ultimatívnu požiadavku vyjadriť to, čo je a čo by malo byť. Povedať o sebe pravdu. Z tohto, takto nastoleného ontologického sa rodí nečakaná túžba po niečom, čo nás presahuje, čo je celkom iné ako my. Čo je vždy dobre. Náboženská téma sa vinie ako niť celou hrou. To, čo nás presahuje, k čomu sa chceme vzťahovať, sa stáva súčasťou toho, že Raskolnikov hovorí v sebe k tomu Ty. Nevie ho prekričať. To Ty, ktoré je celkom iné ako my, ktoré nás presahuje nekonečne, pôsobí ako udanie smeru, cesta, ktorú treba nastúpiť. Toto všetko v medziľudských vzťahoch, v ktorých sa menia pôvodné významy toho, čo je a čo by malo byť, od zúženého iba materiálneho, ktoré chce naplniť niečím, čo nemá tu silu napĺňať. Ontologická dimenzia tejto polarity, čo je a čo má byť, je daná tým, že hodnota je vždy transcendentná ku každému nášmu konaniu. Toto vedie k uznaniu, že sme na ceste, a byť verný tomu ostať na ceste dáva zmysel. Obnova osoby, osobnosti, to je cesta k novému významu vzťahov a túžob, ktoré však už rešpektujú zákonitosti cesty.

To je cesta od individua k osobnosti, ako nazval svoj príspevok k znovuvydaniu učebnice profesora J. Hvozdíka Základy školskej psychológie prof. PhDr. M. Zelina DrSc., A to je aj poslanie spoločenských vied: obnovovať osobnosť alebo, lepšie povedané, rozvíjať ju a vytvárať podmienky, aby to nemuselo byť v dráme, ale v optimalizácii jej potencialít už v období od najranejšieho obdobia, ale najmä v školskom období. Spoločenské vedy, aj psychológia, tu nie sú nato, aby sa človek stal iba derivátom ich teórií. Ale nato, aby mu pomohli prepojiť to pragmatické, utilitaristické, ktoré je vždy iba parciálne, s existenciálnym, ktoré je vyjadrením celistvosti. A dáva tomu pragmatickému hranice, význam, ako ho nakoniec našiel aj Raskolnikov, keď zažil a objavil svoju existencialitu vo vzťahu k tej, ktorá sa obetovala a nasledovala ho na Sibír.

Aj spoločenské vedy sú plné tejto humanity. Jubileum je vždy aj spomienkou. Súčasťou tohto jubilea fakulty je aj znovuvydanie už zmienenej učebnice. Ide okrem iného aj o symbolické vyjadrenie toho, že fakulta siaha osobnosťami svojich učiteľov, vedeckými disciplínami svojich vedeckých odborov, absolventmi omnoho ďalej, ako je toto jubileum. Ale jubileum symbolizuje identifikovanie tejto fakulty s jej poslaním byť spolupútnikom na celoživotnej ceste človeka v jeho poslaní stať sa osobou, osobnosťou, čo znamená byť zodpovedný. Už v roku 1947 prof. PhDr. Ján Hvozdík, DrSc., napísal, „ak chceme žiaka zaťažiť v škole, musíme najprv k tomu pripraviť jeho osobnosť“. Školská psychológia, ako čítame v danej publikácii, vyberá psychologické poznatky z celej oblasti psychológie a integruje ich pre potreby konkrétnej školy, učiteľov, žiakov, rodičov, aby z nich čerpali benefity pre svoj rozvoj. Preto je tu zo strany škôl objednávka na školskú psychológiu. A plnenie tohto poslania sa začalo pred štyridsiatimi siedmimi rokmi. Je to proces, ktorý sa vždy a nanovo začína s novými žiakmi, študentmi, učiteľmi, študijnými programami a jubileá iba symbolizujú túto skutočnosť. A to je aj jeden zmysel tohto jubilea.

Košice 27. 3. 2017

doc. PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc.

Motivácia a regulácia pre kvalitu a efektívnosť výučby

doc. RNDr. Michal Blaško, PhD.

Už v osemdesiatych rokoch minulého storočia, keď vznikala táto vysokoškolská učebnica školskej psychológie pre študentov psychológie, ale aj ako príručka pre študentov učiteľských fakúlt a učiteľov všetkých stupňov škôl, v nej upozorňoval prof. PhDr. Ján Hvozdík, DrSc., že úspešnosť školy spočíva predovšetkým v kvalite a efektívnosti práce učiteľov, kde poznatkový systém školskej psychológie hrá veľmi dôležitú úlohu. Ešte významnejšie sú tieto myšlienky v súčasnosti, keď je potrebná renesancia školstva nielen v oblasti efektívnosti výsledkov práce školy, ale predovšetkým v oblasti kvality procesov výučby.

Na prelome 90-tych rokov minulého storočia školská prax a výsledky výskumov potvrdzovali, že najväčšie rezervy v potenciálnom rozvoji žiakovej osobnosti boli v oblasti pohnútkovej, vôľovej regulácie a hodnotového myslenia osobnosti žiaka. V škole sa preferovali kognitívne procesy, získavanie poznatkov, osvojovanie vedomostí. Tento stav sa javil ako neuspokojivý aj z hľadiska prelomovej etapy vývoja našej spoločnosti na konci 80-tych rokov. Predpokladalo to hlbokú transformáciu celého zamerania vzdelávacieho procesu v škole na základe vedy, hlavne najnovších pedagogicko-psychologických poznatkov. Výsledky čiastkovej výskumnej úlohy „Motivácia žiakov vo vyučovaní fyziky“ riešenej v rámci hlavnej úlohy „Procesy motivácie a regulácie v rozvoji osobnosti žiaka“ (RŠ-II-02) v rokoch 1981–1985 (za koordinácie prof. Hvozdíka) svedčili o správnosti prístupov najmä v oblasti vytvárania prechodu od kognitívneho poznávania k motivačno-emocionálnej a zážitkovej sfére osobnosti žiakov.

V tom čase sa v Košiciach rozvíjal nový systém výučby – systém s uzavretým cyklom, experimentálne realizovaný predovšetkým na Gymnáziu Šrobárova. Prof. Hvozdík sa pomerne často zúčastňoval na vyučovacích hodinách tohto systému výučby i na následných diskusiách o implementácii pedagogicko-psychologických inovácií do výučby. V príhovore k vydanej publikácii Systém vyučovania s uzavretým cyklom (Dribňák a kol., 1992) vyzdvihol skutočnosť, že autori nového systému výučby *„sa usilujú prekonať a zmeniť stav tradičného, málo účinného vyučovania na základe aplikácie novej teórie rozvoja osobnosti žiaka prostredníctvom jeho učebnej činnosti. Osvojenie tejto teórie učiteľmi, a najmä jej realizácia v pedagogickej praxi škôl, je hlavným predpokladom, aby sa do školského vyučovania podarilo aktívne zapojiť aj žiaka, podnietiť jeho vnútornú motiváciu.“*

Cez pokusný model systému výučby s uzavretým cyklom sa úspešne overila možnosť stimulovania vnútornej učebnej motivácie žiakov „zdola – zvnútra“, t. j. podnetmi vyplývajúcimi zo žiakovej vlastnej učebnej činnosti. To posúvalo ťažisko výučby do novej, humánnejšej roviny. Tento model výučby bol naďalej overovaný a uplatňovaný v praxi školy, ďalšími výskumami a praxou na úrovni všetkých stupňov škôl neustále skvalitňovaný ako príspevok teórie aplikácie pedagogicko-psychologických poznatkov do školskej praxe. V súčasnosti je vybudovaný ako Systém výučby s uzavretým PDCA cyklom, ktorý sa vyučuje na Technickej univerzite v Košiciach v rámci predmetu Manažérstvo kvality výučby pre učiteľov stredných a vysokých škôl.

V čom je aktuálny prínos systému poznatkov školskej psychológie z myšlienkového prúdu košickej pedagogicko-psychologickej školy v súčasnej praxi výučby? Dnes na vynára požiadavka na implementáciu systému manažérstva kvality v škole, vo výučbe. Cielenu podporou systému kvality výučby riadeného učiteľom sa má vytvoriť a udržiavať kultúra kvality školy stratégiou kombinácie prístupu zhora (zapojením manažmentu školy) a zdola (manažérstvom kvality vyučovania učiteľa a učenia sa žiaka).

Pri skúmaní činiteľov, ktoré sa zúčastňujú na rozvoji žiakovej osobnosti, poukázal svojho času prof. Hvozdík na tri hlavné rezervy potenciálneho rozvoja osobnosti:

- a) na rozvoj motivácie a regulácie,
- b) na rozvoj hodnotového, najmä etického a mravného myslenia a zamerania osobnosti,
- c) na rozvoj tvorivosti (tvorivých schopností a vlastností).

Aj v kultúre kvality výučby v aktuálnom systéme s uzavretým PDCA cyklom sa prejavuje vplyv košickej pedagogicko-psychologickej školy z prelomu 70-tych a 80-tych rokov minulého storočia, ktorej zakladateľom bol práve prof. Hvozdík.

Vnútorňá motivácia, sebahodnotenie a vlastná tvorivosť sú charakteristikami, vnútornými hybnými mechanizmami rozvoja osobnosti žiaka vo vzdelávacích aktivitách s PDCA cyklom. Rešpektujú sa princípy manažérstva orientované na osobnosť žiaka (študenta) so stratégiami zameranými na jeho aktívne učenie sa s cieľom sebautvárania jeho plne rozvinutej osobnosti. Na implementáciu kvality do výučby v školách nestačí prístup „zhora – zvonku“, formovaním z manažmentu školy. Bez stimulovania podnetov vyplývajúcich z učiteľovej vyučovacej činnosti a žiakovej (študentovej) učebnej činnosti zostáva kvalita výučby výrazne obmedzená, nerozvinutá. Ak sa učitelia (či žiaci) necítia byť spolutvorcami, spoluvlastníkmi modelu manažérstva kvality v škole a vo výučbe, potom ich reakcia na tieto inovácie je málo aktívna, má nízku účinnosť. Teda aj pri vytváraní a udržiavaní kultúry kvality v škole je potrebná stratégia kombinácie prístupu ku kvalite „zhora – zvonku“ (zapojením manažmentu školy) a „zdola – zvnútra“ (manažérstvom kvality vyučovania a učenia sa).

Keď sa v októbri 1995 uskutočnil seminár Premeny vzdelávania a rozvoja osobnosti žiaka usporiadaný školskou komisiou pri Mestskom zastupiteľstve v Košiciach, v slove na úvod v publikácii Ako učiť v systéme s uzavretým cyklom prof. Hvozdík napísal:

„Vo zvýšenej miere si uvedomujeme, že súčasné pretvorenie, prebudovanie našej školy bude veľmi zložitú. Predpokladá našu rozvážnosť a pripravenosť. Najviac by sme ho mohli ohroziť, keby sme z jednej krajnosti prísneho jednosmerného ideologicko-politického regulovania školy prešli do jeho protipólu, do pokúšenia vidieť zmysel a cieľ súčasnej prestavby školy v deklarovaní, prijatí pedagogicko-didaktickej slobody učiteľa, školy, v zmysle subjektívneho uplatňovania učiteľovej ľubovôle.

Keby sme na miesto jednotného direktívneho ideologicko-politického tlaku pripustili v škole buď jej bezideovosť alebo uplatňovanie akejkoľvek teórie, ktorá v konečnom dôsledku povedie k redukcii integrity žiakovej osobnosti, viedlo by to k duchovnej prázdnote školy s nedozernými následkami pre jej prosperitu.

Obroda nášho školstva musí v súčasnosti začať obrodou a rehabilitovaním žiakovej osobnosti zvnútra, najmä vnútornej motivácie a tých kvalít osobnosti žiaka, ktoré povedú k jeho sebarozvoju školským pôsobením.“

Dnes, keď by sa mali nastoliť požiadavky na kvalitu vo výučbe ako vlastnosti dosahovať optimálne plnenie vzdelávacích požiadaviek, je uvedený odkaz prof. Hvozdíka pre aktivitu subjektu, pre pozíciu tvorivej aktivity žiaka a učiteľa v škole zvlášť aktuálny. Spokojnosť zainteresovaných partnerov, ktorými sú predovšetkým žiak, učiteľ, rodič, manažment školy a zamestnávateľ, sa manažérstvom kvality výučby dosahuje hlavne prebúdzaním a napĺňaním vzdelávacích potrieb, túžob a prianí, predstáv, očakávaní žiakov (študentov) pri zachovaní plnenia si svojich povinností a pracovnej disciplíny.

Tradičné hodnotenie kvality výučby často vychádza zo zásady, že ten, kto riadi, kontroluje, získava výsledky a hodnotí. Je potrebné sa vyhnúť tomuto pohľadu „zhora – zvonku“. Teda aby len riaditeľstvo hodnotilo prácu učiteľov či len učiteľia prácu žiakov. Je nevyhnutné, aby sa kvalita výučby v systéme hodnotila aj „zdola – zvnútra“, z pohľadu učiteľov a žiakov, ktorí majú možnosť kvalitu výučby zažiť osobne. Kvalita v systéme vzdelávacích aktivít funguje vtedy, ak všetci zainteresovaní partneri sa môžu hodnotiť vzájomne.

Preto v napĺňaní kultúry kvality školy je potrebné správne a jasne určiť partnerov, ich kompetencie a zodpovednosť tak, aby nikto z partnerov nebol trvale len v úlohe hodnoteného alebo hodnotiteľa. Systém manažérstva kvality nemá byť záležitosťou len riadiacich pracovníkov, ale aj riadených pracovníkov a tiež študentov. Procesom zlepšovania kvality výučby „zdola – zvnútra“ (zainteresovanosťou žiakov, učiteľov) je potrebné v školách

venovať väčšiu pozornosť, pretože prioritou skvalitňovania výučby je aktívne zapojenie práve vyučujúcich (vo vyučovaní) a študentov (v učení sa). Vo vzdelávacích procesoch školy je dôležité pre zrod motivačných procesov v interakcii učiteľa a žiaka ich vzájomné očakávanie – učiteľa od žiaka a žiaka od učiteľa, ako aj ich vlastná autoregulácia, sebahodnotenie.

„Cieľom je dosiahnuť takú úroveň pohnútkového správania žiaka, aby sa motivácia stala mechanizmom žiakovej autoregulácie, aby sa pokiaľ možno, vonkajšia motivácia učebnej činnosti reštrukturovala na vnútornú, ktorá je stabilnejšia. Aby žiak nepodliehal situačným náladám, ale aby sa vedel učiť aj z povinnosti, alebo aj vtedy, keď musí čeliť výslovne negatívnym vplyvom“ (J. Hvozdík, 1994).

Kvalita výučby sa zabezpečuje aj vytváraním podmienok na nadobúdanie a zvyšovanie učiteľských kompetencií všetkých vyučujúcich v škole. Pri uskutočňovaní psychologicky podloženej vzdelávacej činnosti môže systém poznatkov školskej psychológie zohrávať stále svoje významné miesto v nových podmienkach a požiadavkách súčasnej školskej praxe. Dôležité miesto v systéme školy tu zohráva aj rola školského psychológa.

Vo vytváraní podmienok na kvalitu výučby a jej PDCA cyklus (plánovanie, realizovanie, kontrolovanie a zasahovanie na základe jej výsledkov) je potrebné vidieť rozhodujúci zdroj pôsobenia na osobnosť žiaka a jej rozvoj. Tento ustavičný regulačno- autoregulačný proces ovládania učebnej činnosti žiaka potom na určitom stupni jeho vývinu prechádza od regulácie k autoregulácii.

Kvalita vo výučbe vychádza z takého organizovania vlastnej učebnej činnosti žiakov, v ktorej nie je hlavným mobilizujúcim činiteľom len jej cieľ, dosiahnutie čo najlepšieho výkonu, ale aj vlastný obsah tejto učebnej činnosti, jej priebeh a aktívna účasť žiaka na nej. Celý systém výučby, všetky fázy a zložky učebného procesu sú potom zamerané na motiváciu a reguláciu osobností žiakov, čo nielen skvalitňuje, ale aj zefektívňuje výučbu. Nuda a strach sú prejavmi frustrácie potrieb žiakov pri výučbe, ktoré potom aktivizujú správanie nezlučiteľné so školskou disciplínou. Preto sa kladie taký veľký dôraz na uvoľňovanie vnútorných tvorivých predpokladov žiaka na úspešné sebarozvíjanie.

Je potrebné sa dištancovať od psychologických smerov, ktoré redukujú motiváciu len na dosiahnutie učebného výkonu. Učebná motivácia má byť súčasťou každej formy učebnej činnosti, ktorej sledovanie zo strany žiaka povedie k odkrývaniu potencialít všetkých stránok jeho osobnosti. Sebarozvíjanie, sebareflexia osobnosti žiaka má poslúžiť na usmerňovanie jeho psychických procesov v súlade s poznávacími potrebami, čo zvyšuje kvalitu aj efektivitu jeho učebnej činnosti, zodpovednosť za vlastný rozvoj osobnosti.

Chcieť sa učiť a vedieť sa efektívne učiť je čoraz dôležitejšie ako to, čo sa človek naučil. Učiteľská veda je cieľovo orientovaná na kompetentné podnecovanie a usmerňovanie

celistvého rozvoja a sebauťvárania osobnosti študenta. Kvalitný učiteľ je vzdelanec, profesionál, ktorý svojím pôsobením, systémom nadobudnutých učiteľských kompetencií, kvalifikačným, etickým a osobnostným potenciálom vyvolá v každom študentovi potrebu učenia sa a naučí ho učiť sa, aby to využíval pri celoživotnom vzdelávaní.

Úlohou didaktiky ako vedy o výučbe je v tomto kontexte využiť a aplikovať systém poznatkov školskej psychológie v učiteľskej praxi.

Stanovisko prof. PhDr. Jána Gráca, DrSc., k druhému vydaniu monografie prof. PhDr. Jána Hvozdíka, DrSc., Základy školskej psychológie

So záujmom som si prečítal návrh na znovuvydanie monografie prof. PhDr. Jána Hvozdíka, DrSc., Základy školskej psychológie. Bolo pre mňa ctou byť v redakčnej rade nového vydania učebnice. Znovuvydanie učebnice sa deje v čase, keď ako sa zdá, školská psychológia prežíva renesanciu svojho uplatňovania. Nie je to náhodou, pretože profesorova koncepcia školskej psychológie ako teoreticko-aplikovanej a integrovanej psychologickéj disciplíny, ktorá sa usiluje nielen priamo, ale aj nepriamo, to znamená pedagogickou praxou učiteľov, ovplyvniť konkrétne situácie výchovno-vzdelávacej praxe v školskom prostredí. Zo svojej strany oceňujem aj to, že v učebnici sa venuje pozornosť stále aktuálnemu samoučeniu, to znamená autodidaktike žiakov a študentov. Školská psychológia sa stala profilovým predmetom, v rámci ktorého sa realizujú aj jej špecializácie. Treba pripomenúť skutočnosť, že v podmienkach totality profesor nebol členom KSS a napriek tomu má veľkú zásluhu na budovaní školského poradenstva nielen v teórii, ale aj v praxi, čo vzbudzuje úctu a obdiv. Znovuvydanie učebnice nie je jeho ospravedlňovaním, ale vyzdvihovaním jeho pozitív.

prof. PhDr. Ján Grác, DrSc.

Od žiaka k osobnosti...

Reflexia k novému vydaniu monografie prof. PhDr. Jána Hvozdíka, DrSc., Základy školskej psychológie

V roku 1986 vyšla v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve kniha prof. J. Hvozdíka Základy školskej psychológie. Bol to významný počin v našich vtedajších podmienkach. Školská psychológia vo svete vznikala spolu s psychológiou ako vedou na prelome 19. a 20. storočia. V Československu sa prvé práce o školskej psychológii objavujú až v 30-tych rokoch minulého storočia. C. Stejskal v zborníku na počesť Otakara Kádnera v roku 1930 uverejňuje príspevok O úlohách školního psychologa. F. Ohera v roku 1934 píše obsiahlejšiu publikáciu pod názvom Funkce školního psychologa. Na Slovensku prvé kroky k ustanoveniu školskej psychológie sa objavujú v 60-tych rokoch minulého storočia ustanovením Kabinetu školskej psychológie v roku 1967 na Katedre pedagogickej psychológie Univerzity Komenského, ktorú viedol L. Ďurič. V roku 1974 profesor Hvozdík posielal na Ministerstvo školstva návrh na zavedenie odborných psychologických služieb škole, začína sa overovať model práce školského psychológa v Bratislave na FF UK a v Košiciach na Katedre psychológie FF UPJŠ a na Krajskej pedagogicko-psychologickej výchovnej klinike v Košiciach.

Od roku 1972 som spolupracoval s prof. J. Hvozdíkom najprv na Katedre psychológie, potom na Krajskej pedagogicko-psychologickej výchovnej klinike. Spolupracoval som aj pri tvorbe jeho knihy o školskej neúspešnosti žiakov, veľa hodín sme predebatovali o smerovaní psychológie, o jej význame, poslaní, o tom, ako ju teoreticky, metodologicky ale aj inštitucionálne rozvíjať. Nedá sa zabudnúť najmä na každoročné semináre vo Vysokých Tatrách, kde sa podávali ročné správy z výskumov. Na tieto semináre chodila aj prof. D. Tollingerová, ktorá „nemilosrdne“ a matersky kritizovala, chválila, inšpirovala a posúvala prácu dopredu. Úzka bola aj spolupráca so Zdenkom Helusom a inými českými kolegami a, prirodzene, s klasikmi pedagogickej psychológie na Slovensku L. Ďuričom, O. Blaškovičom, V. Kačánim a mnohými ďalšími, ktorí „fandili“ pedagogickej a školskej psychológii. Celé takpovediac hnutie za prienik psychológie do školy, do výchovy a vzdelávania iniciovalo v 70-tych – 80-tych rokoch minulého storočia vznik monografií, akými boli Pedagogická psychológia, Psychológia pre učiteľov a ďalšie učebnice a knihy. Do tohto hnutia treba zaradiť aj knihu profesora Hvozdíka Základy školskej psychológie. Kvalitne obsadená Katedra psychológie na Filozofickej fakulte UPJŠ v Košiciach pod vedením prof. Hvozdíka začala rozvíjať niečo, čo neskôr dostalo názov „košická psychologická škola“, dalo by sa uviesť aj

alternatívne pomenovanie „Hvozdíkova škola psychológie“. Z tejto školy, z jej absolventov dnes máme na Slovensku najmenej piatich až šiestich profesorov psychológie, veľa docentov, významných odborníkov učiacich na vysokých školách alebo pôsobiacich v psychologickej praxi.

Znovuvydanie publikácie Základy školskej psychológie po tridsiatich rokoch nemá len dokumentovať aktuálnosť, živosť a naliehavosť problémov, ktoré súvisia s psychikou žiakov, študentov, učiteľov, ale kniha pri čítaní nielen s porozumením, ale aj s dávkou empatie a aplikácie na súčasnosť prináša aj iné hodnoty. Hĺbkové a tvorivé čítanie tejto knihy ukáže, že prof. Hvozdík bol humanista – dobrý človek, dobro presadzujúci, dobro uskutočňujúci. Veril v dobro človeka, veril v Boha, veril nepodmienene v možnosti rozvoja osobnosti každého žiaka. Keď ma „straníci“ vyhodili z fakulty, zobral ma na krajskú kliniku, chránil a pomáhal svojim žiakom. Kniha ukáže čitateľovi aj to, že prof. Hvozdík bol dobrým psychológom-odborníkom. Nebol úzko zameraný na experimentálnu psychológiu, aj keď ju podporoval, ale viac sa zaujímal o skutočné problémy výchovy, psychologickej pomoci ľuďom, znevýhodneným žiakom, neprosievajúcim. Bol dobrým učiteľom psychológie, psychológie neodtrhutej od praxe života. Prejavilo sa to aj tým, že na Katedru cez rozličné ťažkosti prijal odborne zdatných ľudí – učiteľov, ktorí prišli z praxe, či to už bol E. Komárik, M. Harminc, V. Nevrlá, E. Šímová, Š. Tatranský, J. Košč, E. Frankel a iní. Významná bola jeho orientácia na špičkových odborníkov z Čiech, ktorí prednášali alebo viedli prax. Takými ľuďmi boli napr. S. Kratochvíl, K. Balcar v oblasti psychoterapie a iní. Citlivý čitateľ zbadá, že autor knihy veril v silu a význam psychológie ako vedy – to bol možno kľúčový zjednocujúci znak „košickej školy“. Vedel motivovať učiteľov, študentov k vedeckej práci, k skúmaniu, experimentovaniu, analýze osobnosti. Za pomoci Katedry psychológie Univerzity Komenského v Bratislave budoval psychologické laboratórium (M. Czako), vytvoril úzku spoluprácu s Krajskou výchovnou klinikou, zapájal do práce školy psychiatrov, odborníkov z teórie (D. Kováč) a pritom neustále mal pred očami, ako čo najlepšie pomôcť riešiť problémy výchovy detí a mladých ľudí v škole, ale aj doma, v mimoškolskom čase. Inicioval aj mnohé výskumy pedagogického charakteru (M. Blaško).

Z odborného hľadiska bol prof. Hvozdík prognostik. Už v tých rokoch identifikoval a pomenoval základné problémy výchovy a vzdelávania. Knihou sa ako červená niť prelína rozpracovanie jeho základnej paradigmy „od žiaka k osobnosti“. Táto myšlienka vyjadrovala jeho humanistické presvedčenie, že žiak nie je číslo, nie je to len nejaký objekt pôsobenia, ale je to osobnosť, človek hodný záujmu, pozornosti, hodný zodpovedného profesionálneho prístupu. Rozvíjal myšlienku veľkých humanistických psychológov, akými boli napr. C. Rogers, A. Maslow a iní, kde teória „person centred education“ (PCE) bola alfou a omegou práce

nielen psychológa, ale aj pedagóga. To sa silne odrazilo aj v jeho publikácii o školskej psychológii. Odtiaľ sa odvodzujú aj základy rozpracovania teórie tvorivej a humanistickej výchovy, ktorá sa stala základom školskej reformy na Slovensku. Žiaľ, neuskutočnenej do dôsledkov. Akoby profesor Hvozdič predvídal aj smer rozvíjania psychológie ako vedy, a to od patogenetického zamerania psychológie aj na salutogenetické pôsobenie. Dôkazom toho je vznik pozitívnej psychológie vo svete (M. Seligman a spol.), ale aj Centra pozitívnej psychológie na Slovensku. Jeho vizionársky pohľad vyjadrený v tejto knihe sa dnes potvrdzuje v tézach o individuálnom prístupe k žiakovi, v tézach o objavovaní potencialít dieťaťa, v tézach a znovuzrození profesionálneho poradenstva – dnes pod názvom kariérové poradenstvo. Predvídal dokonca smerovanie k inkluzívnej edukácii, keď požadoval rozličné odborné služby v škole, nielen psychologické, dnes sa to komunikuje ako tvorba inkluzívnych tímov v škole (školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, asistenti učiteľa a i.). V základoch školskej psychológie nájdeme aj silné upozornenia na problémy v správaní žiakov – prof. Hvozdič už v tom čase vedel, že popri vzdelávaní závažným problémom bude výchova k hodnotám, mravná výchova, výchova disciplíny, dnes by sme povedali k autoregulácii. Aj v tom bol autorom, ktorý videl ďalej ako len za roky svojho života. Podobne ako vysoko vyzdvihoval motiváciu, motivačnú výchovu a tvorivosť. Dnes sú tieto témy v úzadí, ale len u nás, na Slovensku, vo svete majú renesanciu – a školský psychológ by mal byť nielen propagátorom, ale aj realizovateľom motivačnej, emocionálnej, socializačnej, axiologickej a kreatívnej výchovy v škole.

Záverom. Kniha prof. Hvozdiča môže aj dnes slúžiť ako učebnica školskej psychológie. V jeho predstave školskej psychológie je užšie a širšie chápanie školskej psychológie – práve v priestore širšieho chápania je kniha vhodným poznatkovým a inšpiračným zdrojom aj pre učiteľov. Ale nemá len kognitívnu dimenziu. Je motivačná, je knihou podporujúcou nádej a vieru, že sa dá z každého človeka vydolovať jeho dobro, jeho možnosti, len je k tomu potrebné majstrovstvo psychológie a pedagogiky. Prirodzene, že neraz sa prof. Hvozdič obracia v tejto knihe aj na rodinu a jej nenahraditeľnú funkciu vo výchove. Prakticky je cenná tretia časť knihy, kde je formou „kuchárskej knihy“ opísaný algoritmus a systém, ako zaviesť psychologické služby do školy. S minimálnymi úpravami to môže byť systém implementácie psychologických služieb do školy, tvorenie inkluzívnych tímov, tvorenie a realizácia programov kognitívneho, tvorivého, emocionálneho, motivačného rozvoja žiakov. Vydanie tejto knihy nie je len poctou prof. Hvozdičovi, je to aj prínos do klenotnice slovenskej psychologickkej spisby.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., dr. h. c.

PREDHOVOR

V súvislosti s vedecko-technickým rozvojom prudko narastajú nároky na výchovu a vzdelávanie dorastajúcej generácie. Vzdelanie sa čoraz viac stáva významným činiteľom v celom živote človeka. Dvojnásobne to platí v podmienkach života v rozvinutej spoločnosti, ktorá si vytyčuje úlohu vychovávať všestranne a harmonicky rozvinuté osobnosti v súlade s potrebami a cieľmi tejto spoločnosti.

Orientácia na kvalitu a efektívnosť vedie k čoraz zreteľnejšiemu uvedomeniu si rozhodujúcej úlohy človeka ako subjektívneho faktora vo všetkých sférach spoločenskej praxe. To stavia školu pred mimoriadne zložité úlohy. Popri vzdelávaní preberá zodpovednosť aj za výchovu dorastajúcej generácie, za rozvoj osobnosti, tvorivosti, samostatnosti a mravných kvalít osobnosti. Pri obrovskom narastaní vedeckých informácií sa rýchle mení aj obsah vzdelávania a pri voľbe nesprávnych metód a foriem výchovno-vzdelávacej práce v škole často dochádza ku kolízii, čo nepriaznivo vplýva najmä na emocionálno-motivačnú sféru rozvoja žiakovej osobnosti. Stojíme preto pred veľmi náročnou úlohou – do pedagogického procesu školy vniesť nový rozmer intenzifikácie a racionalizácie v celom ich rozsahu. Prirodzene, inováciu výchovno-vzdelávacej práce školy ťažko dosiahnuť bez využitia najnovších poznatkov a prostriedkov vied, a teda aj vied psychologických. Už to, že jedným z ťažiskových predpokladov ďalšieho rozvoja našej školy je zosúladenie jej náročných a stupňujúcich sa požiadaviek s možnosťami a rozvojom dieťaťa, hovorí o veľkom dosahu a významne psychológie pre riešenie najaktuálnejších otázok výchovy a vzdelávania v našej škole.

Ale zdôvodnenie výchovy psychologickými poznatkami samo o sebe ešte nijako nezabezpečuje jej účinnosť a správne smerovanie. Dôležité je, aby sa tieto poznatky v praxi plne realizovali. Nielen to, rovnako rozhodujúce sú aj ideové východiská. Spod jeho zorného uhla sa psychologická stránka výchovy teoreticky odôvodňuje a v praxi realizuje. Dejiny pedagogiky a školy dokazujú, že vždy, keď niektorá pedagogická teória, resp. pedagogický

*Prof. J. Hvozdič bol toho názoru, že narastajúca náročnosť učebných tém v škole, najmä od druhého stupňa, sťažuje rodičom pomáhať žiakom s úlohami. To má byť úloha školy. Vo výskumnom prostredí Katedry psychológie v Košiciach v rámci výskumov, ktoré koordinoval J. Hvozdič, bola vyvinutá Metóda výučby s uzavretým cyklom (M. Blaškom, 1990, 1994), vďaka ktorej sa žiak pripravoval na vyučovanie v škole. Podobne koncepcia Tvorivo humanistickej výchovy M. Zelinu, ktorý bol nezastupiteľnou osobnosťou v kreovaní výskumnej vedeckej činnosti v Košiciach, je dosiaľ nie celkom využitým príspevkom k humanizácii školy.

systém predbehli svoju dobu a progresívne razili cestu novým spoločensko-výchovným cieľom, vždy sa opierali aj o nové, pokrokové poznatky psychológie. A opačne, keď škola zaostávala, dostala sa do závozu, stávalo sa to vtedy, keď zanedbala základné psychologické zásady výchovy. Tento princíp vzájomnej spätosti teoreticko-ideových základov psychológie s aktuálnymi úlohami a cieľmi súčasnej školy musíme mať na mysli, ak chceme hovoriť o niektorých nových trendoch a možnostiach využitia a uplatnenia poznatkov psychologických vied v súčasnej škole. Pôjde predovšetkým o nové, progresívne uplatnenie pedagogiky v škole a o riešenie jej aktuálnych úloh a problémov na základe najnovších psychologických poznatkov a prostriedkov, a to pokiaľ možno v novej, netradičnej rovine.

K tomuto cieľu má svojím skromným podielom prispieť aj táto publikácia, v užšom zmysle slova chápaná ako vysokoškolská učebnica najmä pre študentov psychológie a v širšom zmysle slova aj ako príručka pre študentov učiteľských fakúlt, resp. aj pre učiteľov všetkých stupňov škôl.

Uvedomujeme si, že napísať takúto prácu je veľmi zložitú. Súvisí to s niekoľkými ťažkosťami. Ponajprv je to nedostatok komplexného základného výskumu a teoretických predpokladov na komplexné spracovanie ťažiskovej problematiky, ďalej je to nedostatok odbornej literatúry o školskej psychológii, dosiaľ prevládajúci empirický prístup k riešeniu praktických otázok súvisiacich so školskou psychologickou praxou, ako aj dôsledky istého spochybnenia vedeckosti tejto psychologickéj disciplíny, čo súvisí s oprávnenou kritikou niekdajšieho jednostranného aplikovania testológie v škole. Je to napokon aj problém prudkého rozvoja našej výchovno-vzdelávacej sústavy a organizačných zmien v nej, ktoré sa musia zohľadniť tak v cieľoch, v obsahu, ako aj v úlohách a metódach školskej psychológie. Problémom je aj nejednotné chápanie tejto psychologickéj disciplíny v súčasných teoretických koncepciách, resp. jej miesta v systéme psychologických vied. Na druhej strane jestvuje nájostlivá až alarmujúca spoločenská požiadavka hľadať cesty na čím účinnejšie využívanie a uplatňovanie psychologických vied v praxi súčasnej školy.

Prirodzene, za takéhoto stavu vecí si nekladieme úlohu podať ucelený, uzavretý systém poznatkov tejto psychologickéj disciplíny. Ani súčasná rozpracovanosť neumožňuje splniť túto úlohu bezo zvyšku. Základným cieľom tejto práce je skôr prispieť k ujasneniu hlavných koncepčných otázok školskej psychológie, vyčleniť základné problémy, ktoré treba v súvislosti s jej ďalším rozvojom riešiť v blízkej budúcnosti i perspektívne, a pokúsiť sa vymedziť predmet, obsah a metódy tejto disciplíny, najmä s ohľadom na špecifickosť jej rozvoja v podmienkach spoločnosti. Ďalej treba určiť, čím sa líši od teórie i praxe v kapitalistických krajinách a napokon poukázať na postavenie a možnosti tejto disciplíny vplývať na profesijnú prípravu psychológov, ako aj na odbornú pedagogicko-psychologickú

prípravu učiteľov. Prirodzene, aj pri určovaní a vymedzovaní poznatkov v školskej psychológii uplatníme všetky uvedené zretele. Budeme sa pritom opierať predovšetkým o doterajšie výskumy. Najmä v tretej, špeciálnej časti tejto publikácie, ktorá sa zaoberá školskou psychológiou ako profesiou, využívame poznatky riešiteľov hlavnej úlohy rezortného výskumného plánu RŠ – IV Podiel školskej psychológie na rozvoji osobnosti žiaka a zefektívňovaní pedagogického procesu školy, ktorej hlavným koordináčnym pracoviskom bola Katedra Psychológie FF UPJŠ v Košiciach a koordinátorom autor tohto diela. Menovite ďakujeme PhDr. I. Kamenskému, PhDr. J. Ihnacíkovi, PhDr. Ľ. Roškovej, PhDr. S. Hvozdíkovi, PhDr. I. Bindasovi, PhDr. E. Šímkovej, PhDr. L. Albertymu a osobitne PhDr. M. Zelinovi, ktorý z výsledkov výskumu hlavnej úlohy pripravil pre túto časť vhodný, ucelenejší podklad.

Štruktúra tejto práce zodpovedá jej zameraniu. V prvej, teoretickej časti vysvetľujeme základné koncepcné otázky: vymedzujeme pojem, predmet, úlohy a metódy školskej psychológie, určujeme jej miesto v systéme psychologických vied a zaoberáme sa otázkou jej vzniku a doterajšieho vývoja. V druhej – všeobecnej časti sa pokúšame spracovať niektoré základné psychologické otázky, ktoré pokladáme za veľmi dôležité pri účinnom uplatňovaní psychologických vied v škole. V tretej, špeciálnej časti sa pokúšame rozpracovať systém psychológie ako profesie, ktorá sa uplatňuje v škole.

Jednotiacim hľadiskom a zámerom celej tejto práce je úsilie integrovať základný rámec psychologických poznatkov, ktorými psychologické vedy môžu prispieť k riešeniu aktuálnych otázok školy. Ďalej chceme naznačiť ako aplikovať tieto poznatky na základné úlohy súčasnej školy a ako prekonávať niektoré ťažkosti a problémy, s ktorými sa stretávajú učitelia pri interpretovaní psychologických poznatkov z jednotlivých psychologických disciplín na konkrétne podmienky svojej pedagogickej praxe.

Uvedomujeme si, že vzhľadom na súčasnú úroveň rozpracovanosti školskej psychológie nebude táto publikácia spĺňať všetky základné parametre učebnicovej literatúry. Nazdávame sa však, že ako prvý pokus prispeje k vymedzeniu pojmu, predmetu a úloh školskej psychológie a zmapuje jej poznatkový systém na základe doterajšej rozpracovanosti niektorých hlavných problémov využitia psychológie v škole. Očakávame, že práca bude skromným prínosom na zlepšenie pedagogickej praxe školy a na účinnejšie prenikanie psychológie do spoločenskej praxe.

Napokon chcem úprimne poďakovať všetkým tým, ktorí svojimi radami, podnetmi a pripomienkami prispeli k tvorbe tejto náročnej učebnice, najmä kolektívu Katedry psychológie FF UPJŠ a pracovníkom Krajskej pedagogicko-psychologickej poradne v Košiciach. Osobitne ďakujeme recenzentom univ. prof. Tomášovi Pardelovi, DrSc. a univ.

doc. PhDr. Dane Tollingerovej, CSc., za veľmi cenné pripomienky a návrhy, ktorými sa podarilo zlepšiť obsah tejto práce.

J. Hvozdík

PRVÁ ČASŤ

Teoreticko-metodologické problémy školskej psychológie

I. POJEM A PREDMET ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE

1. Náčrt vzniku a vývoja školskej psychológie

O potrebe využiť psychológiu vo výchove, konkrétne vo výchovno-vzdelávacej praxi školy, sa nikdy nepochybovalo. Ani stúpenci krajných pedagogických smerov, ako boli pedocentrizmus a tzv. pedagogika bez dieťaťa, nemohli si dovoliť tvrdiť, že výchova psychológiu nepotrebuje. Psychologický aspekt vyplýva z vlastnej podstaty výchovného procesu, danej interakciou vychovávateľ – vychovávaný, v škole interakciou učiteľ – žiak. Na druhej strane však veľmi často jestvoval problém, v akom rozsahu uplatňovať psychológiu v školskej praxi. Psychológia sa v škole dosiaľ uplatňovala prostredníctvom poznatkov psychológie pedagogickej, resp. všeobecnej alebo vývinovej, ktorých základy si učitelia osvojovali a dosiaľ osvojujú v rámci učiteľského vzdelávania a ktoré prenášajú do pedagogickej praxe škôl viac-menej na skúsenostnom základe.

Ale to, čo nazývame dejinami školskej psychológie, zahŕňa históriu prenikania psychológie do školskej práce osvojovaním relatívne samostatného, uceleného, teoreticko-aplikačného poznatkového systému. O vzniku školskej psychológie môžeme teda zhruba hovoriť na prelome 19. a 20. storočia. Zrod tejto psychologickéj disciplíny je potom viac-menej vyústením vývoja psychologických a pedagogických myšlienok týchto čias a ich aplikáciou. Z tohto hľadiska možno hovoriť o troch podmienkach, ktoré buď priamo alebo nepriamo ovplyvnili vznik a vývoj školskej psychológie. Predovšetkým je to vznik psychológie ako samostatnej, a najmä experimentálnej vedy, ako aj úsilie experimentálne skúmať psychické procesy a vlastnosti, úsilie exaktne využívať psychologické poznatky v spoločenskej praxi, ako to bolo neskôr najmä v psychotechnike. Išlo o prekonanie jednostrannej introspektívnej metódy v psychológii. Do popredia sa dostáva aj úsilie kvalitatívne vyjadriť a merať psychické javy. Pozornosť psychológie sa obracala aj na výskum a štúdium rozdielov medzi indivíduami a na štúdium, ako sa jednotlivci adaptujú na životné prostredie. Pritom sa venuje pozornosť aj objasneniu podstaty ľudskej inteligencie ako jedného z psychických predpokladov, pomocou ktorých sa človek vyrovnáva s vonkajším svetom a s jeho požiadavkami.

Ďalšou podmienkou vzniku školskej psychológie je to, že pod vplyvom evolučných teórií vznikla psychológia dieťaťa a vývinová psychológia, ktoré obracajú pozornosť na dieťa a učia pozerať naň ako na reálne indivídium, nielen ako na „dospelého v malom,

nedokončenom vydaní“. Už od roku 1880 Preyer, Perez, James, Sully publikujú pozorovania, ktoré robia na vlastných deťoch. Osobitne vyzdvihujú jedinečnosť detských reakcií v porovnaní s reakciami dospelých ľudí. Baldwin navyše zdôrazňuje význam aktivity pre vývin dieťaťa. Vlastná psychológia dieťaťa sa začína dielami Bineta: *Les idées modernes sur les enfants* (1900) a Claparèda: *La psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1910). V roku 1913 vychádza Deweyho dielo: *L'école et l'enfant*. Treba povedať, že pod vplyvom vývojovej teórie a genetiky aj vývinová psychológia a psychológia dieťaťa dostávajú nový smer, menia sa psychologické koncepcie. Zdôrazňuje sa dynamizmus mentálneho života a úloha hybných síl vo vývine osobnosti. Dieťa sa nepokladá za dieťa len preto, že má málo životných skúseností, ale je dieťaťom preto, aby nadobudlo tieto skúsenosti.

Výsledkom tohto nového postoja voči dieťaťu bola aj nová koncepcia výchovy, ktorá má byť aktívna a má umožniť rozvoj všetkých schopností dieťaťa (Spencer a iní). Takáto výchova však predpokladá viac vedomí o dieťati, hlbšie poznať jeho schopnosti a možnosti.

No bezprostredne a najúčinnnejšie vznik školskej psychológie ovplyvňujú merania v psychológii dieťaťa a možnosť poznávať intelektové výkony detí a objektívne ich porovnávať a vyhodnocovať. Alfréd Binet zostavuje mentálne testy a jeho pokračovateľom je Decroly, ktorý v roku 1901 otvára Inštitút pre nenormálne deti. Binet robí svoje výskumy priamo v školách a utvára Slobodnú spoločnosť pre štúdium dieťaťa. Merania, kvantitatívne hodnotenia výsledkov skúšok a učebných výkonov dieťaťa prenikajú aj do iných oblastí, najmä do experimentálnej pedagogiky. Všetko to nielenže malo ďalekosiahly význam pre ďalšie prehlbovanie záujmu o psychológiu dieťaťa, ale aj umožnilo „detským“ psychológom takto nadväzovať prvé praktické a experimentálne kontakty so školou aj prostredníctvom experimentálnej pedagogiky. Treba povedať, že experimentálna pedagogika spolu s psychológiou dieťaťa tvoria významnú bázu, v rámci ktorej sa formuje školská psychológia. Pritom treba osobitne vyzdvihnúť, že vývinoví psychológovia nenadväzujú pracovné kontakty so školami len v záujme výskumu, ale najmä preto, aby pomohli škole, učiteľovi i žiakovi pri riešení niektorých ťažko zvládnuteľných vývinových, resp. výchovno-vzdelávacích problémov. Práve tento aspekt pomôcť škole je charakteristický pre úsilie a atmosféru, z ktorej sa rodí školská psychológia.

V úsilí podporiť školu a získať pre ňu potrebné výskumné a vedecké podklady na uľahčenie a racionalizáciu práce sa vo viacerých krajinách, najmä však v USA, Francúzsku, Anglicku a Nemecku zakladali strediská a ústavy na výskum dieťaťa. A najmä tie spolu s rozvíjajúcimi sa psychodiagnostickými technikami a testami, ako aj s hnutím mentálnej hygieny možno pokladať za ďalšiu významnú príčinu vzniku školskej psychológie. Na ne nadväzovala etapa skutočného formovania funkcie školského psychológa a jej uvádzania do

praxe škôl. Prvé antropologické laboratórium na štúdium individuálnych rozdielov detí založil Francis Galton na Univerzite College v Londýne v roku 1884. Približne o 10 rokov neskôr bola založená aj prvá psychologická klinika Witmera v USA, ktorá sa zaoberala problémami detí v učení. V roku 1899 sa v Chicagu utvára prvý školský odbor na štúdium detí. V Anglicku sa C. Burt v roku 1907 zaslúžil o založenie laboratória galtonovského typu v Liverpoole. Ako prvý dostal v roku 1912 úradný titul školský psychológ. V roku 1913 zriadil prvé stredisko školských služieb v Londýne. Jeho diela Backward Child a Young Delinquent poskytujú dobrú informáciu o teoretickom i praktickom zameraní školských psychologických služieb tých čias.

Takmer súčasne a súbežne s týmto vývojom sa zakladajú ústavy na výskum detí v Nemecku a vo Francúzsku. V Nemecku sa rozvoj školskej psychológie spája najmä s menami W. Stern a V. Neuman. Bol tu ustanovený prvý školský psychológ až v roku 1922, hoci W. Stern sa domáhal zriadiť túto funkciu už v roku 1907 (podľa A. Kirschoffa a H. Wieseho, 1969). Vo Francúzsku A. Binet (1905) spolu s Vaneym založili pedagogické laboratórium, ktoré skúmalo slabo nadané deti, a to z hľadiska psychologického, metodického, pedagogického a sociálneho.

Neskôr H. Wallon zakladá v Paríži pri Sorbone laboratórium detskej psychológie, ktoré je umiestnené v škole. Vytvárajú a overujú sa tu rôzne varianty mentálnych testov (Piéron) predovšetkým na meranie inteligencie, ako aj iných schopností, ktoré sa majú konkrétne používať aj v oblasti profesiovej orientácie.

V Ženeve vo Švajčiarsku Claparède v roku 1906 zakladá Seminaire de Psychologie pédagogique a v Berne pôsobil a pracovisko školskej psychológie v roku 1920 založil Hegg. Obidvoch možno pokladať za priekopníkov školskej psychológie. Činnosť Claparèda nebola významná len preto, že zavádzal praktické psychologické služby do švajčiarskych škôl, ale aj preto, lebo posilňoval spoluprácu so školskými zdravotnými službami. Jeho práca mala podstatný vplyv aj na pedagogické reformy a prispela k tomu, že psychologické služby vo Švajčiarsku sa nepretržite rozvíjali. V Taliansku Sante de Sanctis už v roku 1899 upozornil na potrebu tímovej spolupráce učiteľa osobitnej školy, psychiatra, psychológa a sociálneho pracovníka, i keď školská psychológia tu v tom čase nezapustila silnejšie korene. V USA okrem prác Witmera a Cattella ako priekopníkov psychologických poradenských a školských služieb je pre rozvoj školskej psychológie významné aj dielo Thorndika Educational Psychology (1903). Celkove však možno povedať, že v psychologických školských poradenských inštitúciách v USA prevládal, najmä pod vplyvom Titchenera a Watsona, intelektualistický a asociatívno-psychologický charakter a že sa podceňoval vnútorný, emocionálny život dieťaťa a význam inteligenčných a výkonových testov sa preceňoval (porovnaj I. Kamenský, 1977).

Nemožno nespomenúť, že celkovú atmosféru čias, v ktorých sa formuje školská psychológia, výrazne ovplyvnili aj niektoré diela najmä z oblasti psychológie dieťaťa, resp. niektoré práce o možnosti využiť psychodiagnostické testy. Spomenieme aspoň to, že v dvadsiatych rokoch vychádzali prvé práce Piageta: *Le langage et le raisonnement chez l'enfant* (1921). V roku 1925 prichádza Watson so svojím dielom *L'enfant turbulent*. Obidve práce sa stávajú základom nových psychologických a pedagogických koncepcií. Vývoj školskej psychológie v tridsiatych rokoch tohto storočia významne ovplyvnilo dielo Claparèda (1927): *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Rovnaký význam malo aj dielo Decrolyho a Buyseho *Pratique des tests mentaux*, v ktorom analyzovali mnohé verbálne i neverbálne psychologické skúšky.

Všetko úsilie uplatniť psychológiu v školách v uvedenom období možno charakterizovať viac-menej len ako aplikáciu na psychologickú prax a intenzívne rozvíjanie psychologických testov. Možno povedať, že školská psychológia sa kreovala ako psychologická profesia. Pritom dochádzalo k syntéze experimentálnej psychológie dieťaťa a praktickej pedagogickej psychológie s fyziológiou, resp. so zdravotníckou starostlivosťou, najmä s mentálnou hygienou. Uvedomenie si tejto skutočnosti má ďalekosiahly význam i pre pochopenie ďalšieho rozvoja školskej psychológie. Práve v tejto symbióze a v takomto zameraní v prvých etapách školskej psychológie možno vidieť príčinu, prečo sa školská psychológia vtedy a ani dosiaľ dostatočne nespájala so životom školy a s prácou učiteľa, prečo sa jej záujem sústreďoval najmä na dieťa s narušeným vývinom alebo správaním, a prečo tento záujem nezahrňoval celú populáciu školskej mládeže, aby sa optimalizoval jej rozvoj v súlade s aktuálnymi potrebami spoločnosti. A keď si uvedomíme, že aj ideové a teoreticko-metodologické východiská boli ovplyvnené v podstate názormi tradičnej genetiky, resp. teóriou o determinácii psychického vývinu nemeniteľným sociálnym prostredím i s ohľadom na historicko-spoločenský rámec doby pochopíme, prečo úsilie školskej psychológie v takomto variante nenašlo patričnú odozvu v školskej praxi učiteľov, i keď takéto snahy nechýbali. Na veci v podstate nič nemení ani fakt, že v európskych krajinách v školských psychologických službách vo väčšej miere prevládajú pedagogické aspekty, ako napr. v USA, kde sú tieto služby viac pod vplyvom medicíny, najmä duševnej hygieny, a školský psychológ pristupuje k práci z klinicko-psychologických pozícií. To je zároveň aj dôvod, prečo sa rozvoj týchto odborných psychologických služieb a zariadení spája aj so vznikom a históriou rozvoja klinickej psychológie (porovnaj O. Kondáš, 1977, s. 27-30).

No predovšetkým táto ideová a historicko-spoločenská podmienenosť zrodu a rozvoja školskej psychológie v rozvinutých kapitalistických krajinách určila kompetentnosť týchto

služieb, ale aj ich ohraničenie. Aj keď v súčasných podmienkach kapitalistického spoločenského zriadenia bola nesporne prínosom najmä preto, lebo zdôrazňovala potrebu hlbšie poznať žiakovu osobnosť a potrebu konkrétne pomáhať problémovým žiakom, v ďalšom rozvoji sa postupne dostávala do rozporu s progresívnymi názormi na vychovávateľnosť a vzdelávateľnosť detí a mládeže. Do kolízie sa dostávala najmä s takými školskými systémami, ktoré sa budovali na odlišných ideových i metodologických základoch. Máme na mysli najmä ich rozvoj v rokoch druhej svetovej vojny a po nej. Predovšetkým v povojnovom období v dôsledku Jaltskej konferencie, kde sa ČSR dostala do sféry vplyvu ZSSR, sa v školskej psychológii jednostranne kritizujú tradičné psychotechnické koncepcie a upúšťa sa od nich. Čoraz väčšie uprednostňovanie testov a ich hromadné používanie v škole zužovalo pohľad na žiakov a bolo v rozpore s ich duševným vývinom, ako aj s cieľmi, ktoré socialistická škola sledovala, ale aj so zásadami socialistickej výchovy (pedagogický optimizmus, demokratizácia vzdelávania, všestranný rozvoj osobnosti). Preto sa v r. 1936 urobili známe opatrenia v dokumente O pedagogických zvrátenostiach v práci ľudových komisariátov osvety. Pod vplyvom tejto kritiky sa v ZSSR* a po oslobodení v roku 1945 aj u nás blokuje prenikanie aplikovanej psychológie do školskej výchovno-vzdelávacej práce. V dôsledku tejto kritiky dochádza k revízii a prekonávaniu psychotechnických** koncepcií školskej psychológie aj vo Francúzsku, a to zásluhou ľavicovo orientovaných psychológov a pedagógov (Langvin, Wallon a ďalší). Oproti jednostranne diagnostickému charakteru psychologických školských služieb i poradenskej psychológie v širšom zmysle zdôrazňujú ich rozvíjajúci charakter, a čo je rovnako významné, ich nevyhnutnú spätosť s pedagogickou prácou a so životom škôl.

*Pri prehodení psychotechniky sa v ZSSR uplatňovalo predovšetkým ideologické hľadisko, preto nebolo objektívne. V päťdesiatych rokoch, po februári 1948, nástupom totality tento zúžený pohľad viedol k likvidácii dosiahnutého spoločenského zaradenia psychológie aj na Slovensku. V šesťdesiatych rokoch 20. storočia sa opätovne potvrdzuje spoločenská objednávka smerom k psychológii. Ideologická kontrola psychológie ale pokračovala.

**V rozvoji psychológie predstavuje psychotechnika obdobie, kedy psychológia bola spôsobilá merať rozdiely medzi ľuďmi. Slúžili na výber ľudí pre sociálne, ale najmä pracovné pozície. Dôležitou paradigmou v psychológii bola adaptácia. Vznik psychotechniky začína už začiatkom 20. storočia. Strata jej významu súvisela aj s presunom záujmu z adaptácie k možnostiam vývinu. Novou paradigmou sa stávajú možnosti vývinu v celoživotnej perspektíve. Aj príspevím napríklad C. Rogersa už koncom štyridsiatych rokov. Kriticky sa k psychotechnike na Slovensku už v r. 1947 vyjadroval J. Koščo. Túto paradigmu kriticky prehodená A. Jurovský už v polovici štyridsiatych rokov.

Takto sa formujú dve hlavné zásady, ktoré sa pri ďalšom budovaní a rozvíjaní školskej psychológie v podmienkach spoločnosti stávajú kľúčovými. Vypracúvaním nových ideových,

teoretických i metodologických základov školskej psychológie sa v súlade s potrebami na nových základoch rozpracúvajú najmä psychodiagnostické metódy, ktoré plne rešpektujú psychologické zákony v psychickom vývine detí a doceňujú ovplyvniteľnosť tohto vývinu nielen biologickými faktormi, ale najmä výchovou a historicko-spoločenskými podmienkami doby. Tento zdravý trend rozvoja opäť otvára aplikovanej psychológii vstup do život a práce škôl.

To je hlavná príčina a skutočný dôvod, pre ktorý sa v školskej psychológii presúva záujem od priúzkych prakticistických zreteľov k širším teoretickým a koncepcným otázkam tejto psychologickéj disciplíny nielen u nás, ale aj vo svete vôbec. Úsilie presnejšie teoreticky a koncepcne vymedziť predmet školskej psychológie, jej obsah i miesto v systéme psychologických vied možno charakterizovať ako druhý hlavný predpoklad, ako aj najnovšiu etapu v rozvoji tejto disciplíny. Možno očakávať, že nový pohľad na školskú psychológiu, na jej zástoj pri realizácii náročných pedagogických cieľov, pred ktorými v období vedecko-technického rozvoja stojí súčasná škola, odstráni jej doterajšiu roztrieštenosť.

Uvedené etapy vývoja školskej psychológie sa bežne označovali len za jej predhistóriu, predvedecké štádium. Túto „predhistóriu“ charakterizuje hnutie štúdia dieťaťa na prelome 19. a 20. storočia, hnutie mentálneho zdravia v 20-tych rokoch, vznik kliník detského poradenstva, záujem o meranie duševného vývinu a rozvoj inteligenčných testov. Za prelomový rok medzi predhistóriou školskej psychológie a jej novšou históriou ako samostatného psychologického odvetvia sa pokladá rok 1944. Je to rok, keď sa Americká psychologická spoločnosť spojila s Americkou spoločnosťou aplikovanej psychológie. Súčasťou novej organizácie sa už stala aj školská psychológia (porovnaj J. I. Bardon, 1976).

Päťdesiate roky sa vo vývoji školskej psychológie zvyčajne označujú za roky hľadania jej koncepcie. V roku 1954 sa potreba tejto psychologickéj disciplíny prvý raz prerokovala na medzinárodnej konferencii v New Yorku. Šesťdesiatym rokom sa už pripisuje vznik a zrod vlastnej koncepcie školskej psychológie a v USA sa utvára Národná spoločnosť školských psychológov. Sedemdesiate roky sa pokladajú za roky inštitucionalizácie tejto psychologickéj disciplíny, jej rozvoja ako psychologickéj špecializácie a rozpracovanie odbornej profesiovej prípravy psychológov na túto špecializáciu. Osamostatnenie školskej psychológie bolo motivované ekonomicky a spoločensko-politicky, i keď sa to, prirodzene, v podmienkach spoločnosti, prejavuje celkom odlišne. Od svojho vzniku ako samostatnej psychologickéj disciplíny, t.j. za ostatných 25 – 30 rokov, školská psychológia sa vyvinula ako veľmi sľubné a potencionálne široké psychologické odvetvie.

Vývoj školskej psychológie v Československu

Aj v Československu pri zrode školskej psychológie badať úsilie vo výchovno-vzdelávacej práci školy viac si všímať dieťa, žiaka. Jej vznik súvisí s mimoriadnym narastaním záujmu o psychológiu dieťaťa, s väčším uplatňovaním psychodiagnostických metód i rozvojom experimentálnej pedagogiky, ktorá zavádza do škôl metódy kvantitatívneho merania. Prejavilo sa to najmä v dvadsiatych a tridsiatych rokoch tohto storočia, najmä v hnutí činnnej školy a v reformnom hnutí. Na aktivizáciu žiaka sa najmä pod vplyvom školských reforiem v USA zavádzajú do školy rôzne formy individuálneho vyučovania. Pritom sa zachádzalo až tak ďaleko, že jestvovali vážne pokusy odbúravať tradičné, klasické formy vyučovania. Na podporu týchto tendencií vychádzajú viaceré knižné publikácie. Spomenieme len prácu I. Blahu: Sociologie dětství (1932), ďalej knihu Velinského: Individualizace metod (1931), práce J. Vaňu a Václava Příhodu: Psychohygienu zkoušky (1934), Měření v škole a ďalšie.

Ale priamy vplyv na vznik a rozvoj školskej psychológie u nás v 20. a 30. rokoch mala diskusia, ktorá sa v Československu rozvinula po prednáške W. Sterna v r. 1911: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung (cit. Podľa F. Oheru, 1934, s. 13). V uvedenej prednáške autor definuje školského psychológa ako osobu s odborným psychologickým, najmä pedagogicko-psychologickým vzdelaním, ktorá pomáha riešiť ťažšie výchovno-vzdelávacie situácie v škole.

V tomto duchu sa ako príspevok do diskusie o úlohách školského psychológa niesol článok C. Stejskala O úlohách školního psychologa. Článok vyšiel v pedagogickom zborníku na počesť Otakara Kádnera (1930) a bol konkrétnym príspevkom k otázke školských psychologických služieb u nás. Požiadavka zaviesť funkciu školského psychológa do československých škôl sa formulovala v rezolúcii účastníkov psychotechnického kurzu, ktorý usporiadal Spolok stredoškolských profesorov v júli 1933 v Prahe. Prvá obsiahlejšia publikácia z tejto oblasti vyšla v roku 1934 pod názvom Funkce školního psychologa od F. Oheru. V prvej časti autor charakterizoval celkovú situáciu v súvislosti s diskusiou o školskej psychológii, zhodnotil názory na zavedenie tejto funkcie i námietky. Školskému psychológovi prisudzoval najmä poradnú funkciu, ktorou sa posilňuje postavenie i zodpovednosť pedagóga za výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Podľa autora školský psychológ má plniť tieto úlohy: zhodnotiť vývin žiakov, a tak poskytovať podklady na ich výber do stredných škôl a pracovať s neprosperujúcimi žiakmi. Progresívne je, že upozorňoval na sociálnu determinovanosť školského neprospievania. Vidí v tom dedičstvo kapitalistického spoločenského poriadku, ktorý neumožňuje všetkým deťom rovnako sa vzdelávať.

Podľa F. Oheru by sa školský psychológ mal vyjadrovať aj k priestupkom proti školskej disciplíne, proti normám školského správania, ale mal by spolupracovať aj pri výskume školského prostredia, diagnostikovaní duševných schopností a kvalít osobnosti. F. Ohera v knihe analyzuje aj vzťah školského psychológa k učiteľskému zboru, k rodičom, ale aj k iným školám, odborným a vedeckým ústavom a zdravotníckym inštitúciám. Uvádza v nej, že úlohy školského psychológa nemožno redukovať len na poradenskú funkciu. Podľa autora školský psychológ môže úspešne vykonávať svoju prácu len vtedy, keď má potrebné osobnostné vzdelanie, t.j. keď sa v jeho osobe stretáva psychológ s pedagógom a keď má aspoň 12-ročnú učiteľskú prax. Aj keď otázka vzdelávania školských psychológov nie je ani dodnes vo svete uspokojivo vyriešená, jednako Oherove názory na vzdelanie školských psychológov a na dĺžku pedagogickej praxe treba aj dnes pokladať za prijateľné.

Prirodzene, kritika pedagogických praktík v roku 1936 našla svoj ohlas aj v Československu. Prejavilo sa to nielen kritickým prístupom k používaniu testových metód (porovnaj napr. M. Jurčo, 1954), ale aj tým, že sa v 50. rokoch u nás zrušili jestvujúce psychologické poradenské inštitúcie (psychotechnické referáty pri úradoch práce), začala sa používať nová, dynamická psychodiagnostika a obnovilo sa úsilie dať ju do súladu s pedagogickou diagnózou.

Treba vyzdvihnúť, že psychológia preniká do našich škôl najmä prostredníctvom vývinovej a pedagogickej psychológie. Popri známych prácach V. Příhodu veľký význam pre prenikanie psychológie do pedagogickej praxe mali najmä vysokoškolské učebnice pedagogickej psychológie. Niektoré z nich takmer po tri desaťročia formovali a ovplyvňovali pedagogicko-psychologické vzdelanie učiteľov a vychovávateľov (máme na mysli najmä učebnicu T. Pardela, ktorá vyšla v troch vydaniach). Ale sú to aj učebnice pedagogickej psychológie ďalších autorov, najmä L. Ďuriča, v ČSR J. Jiránka, M. Součka a iných.

Tieto publikácie teoreticky rozpracúvali viaceré závažné psychologické, resp. pedagogicko-psychologické problémy podľa potrieb výchovy a vzdelávania (problém vzdelávateľnosti, vychovateľnosti, vývinu, vzťahu vývinu a výchovy, problematiku učenia).

Pri prenikaní psychológie do školského prostredia v tom čase mali veľký význam aj ďalšie vedecké práce. Spomenieme aspoň najzávažnejšie: Psychologické otázky prestavby našej školy (1961), Súčasné problémy psychológie učenia a výchovy (materiály z 2. Zjazdu SPS z roku 1968), ale aj periodické edície SPN, ako Psychológia a škola (L. Ďurič a kol.), ďalej edícia Psychologické otázky základného vzdelávania (T. Pardel). Význam tejto psychologической aktivity pre našu školu a výchovnú prax bol v tom, že sa teoreticky spracovávali viaceré dôležité psychologické, resp. pedagogicko-psychologické problémy súvisiace s vývojom školy.

Súčasne sa rozvíja veľmi čulá vedecko-výskumná práca najmä v odbore pedagogickej, školskej a poradenskej psychológie. Jej výsledky sa publikovali formou monografií.

Ale vlastné psychologické služby sa do školy dostávajú najmä formou psychologického výchovného poradenstva. V sústave výchovného poradenstva vo vtedajšej ČSSR sa popri špeciálnom výchovnom poradenstve a popri poradenstve pri voľbe štúdia a povolania ráta aj s psychologickým poradenstvom vo vzdelávacom vývine, ktoré sa rozvíja prostredníctvom oddelení školskej psychológie, najmä v krajských a okresných pedagogicko-psychologických poradniach, a to po tom, čo v roku 1967 vyšiel výnos MŠ o zriaďovaní krajských odborných pedagogicko-psychologických poradenských zariadení a čo v roku 1970 vyšli smernice o zriaďovaní okresných pedagogicko-psychologických poradní.

Pravda, poradenská činnosť psychológov pracujúcich na úseku poradenstva vo vzdelávacom vývine, ale i priamo v teréne školy, sa vykonáva na novej ideovej a metodickej báze tak, aby sa stala organickou súčasťou školy. Nároky na úroveň výchovy a vzdelávania mládeže sa zvýšili natoľko, že by ich učiteľ nevládol len s doterajšími tradičnými metódami a formami práce bez pomoci iných vedných disciplín. Výchovno-vzdelávací proces v škole nevyhnutne vyžaduje riešiť nové konkrétne psychologické, medicínske, sociologické, inžiniersko-technické a iné problémy. Z toho vyplývajú neodkladné úlohy aj pre psychológiu v škole. V tomto zmysle sa požiadavka, aby sa psychológovia priamo uplatňovali v štruktúre nášho školstva, vyslovuje už na schôdzi politického a štátneho vedenia v máji 1966 a zahrňuje ju dokument Naliehavé úlohy československej psychológie. V uvedenom zmysle vyznieva aj uznesenie celoštátnej konferencie psychológov v roku 1957, kde sa hovorí o funkcii školského psychológa v našej škole. Oveľa konkrétnejší je Návrh koncepcie školského psychológa na stredných školách, predostretý na prerokovanie III. zjazdu SPS v Tatranskej Lomnici v roku 1970 (M. Jurčo, O. Blaškovič a ďalší).

Treba pripomenúť, že prvý raz po oslobodení sa u nás akceptovala školská psychológia ako samostatná psychologická disciplína v roku 1970, keď sa pôvodný názov Sekcia poradenskej psychológie pri ČSPS* upravuje na názov Sekcia poradenskej a školskej psychológie. Významný krok vpred v tomto smere znamenal aj rok 1965, keď sa na Filozofickej fakulte UK v Bratislave utvorila Katedra pedagogickej psychológie (z iniciatívy Ľ. Ďuriča), ktorej hlavným poslaním bola príprava školských psychológov. Ich odborná príprava sa kombinovala s pedagogickou psychológiou a ďalším aprobačným predmetom, ktorý mali ako stredoškolskí profesori vyučovať absolventi tohto štúdia a pritom mali vykonávať aj funkciu školského psychológa. Ale keďže zavedenie funkcie školského psychológa do praxe škôl nebolo dosiaľ administratívno-právne vyriešené, absolventi tohto štúdia pôsobia ako stredoškolskí učitelia, ba zväčša ako poradenskí psychológovia v okresných a krajských

pedagogicko-psychologických zariadeniach. Na tej istej katedre vznikol v roku 1967 Kabinet školskej psychológie, ktorý mal popri inom v rámci vedeckovýskumnej činnosti inštrukčno-metodicky a odborne usmerňovať prácu školských psychológov. Treba spomenúť, že na základe skúseností získaných na úseku psychologického výchovného poradenstva vo vzdelávacom vývine bol vypracovaný a na Vedeckom kolégiu SAV pre pedagogiku a psychológiu v decembri roku 1974 prijatý nový návrh na zavedenie odborných psychologických služieb škole, ktorý kolégium odporúčalo Ministerstvu školstva SSR schváliť (autor návrhu J. Hvozdík).

Zároveň sa začal experimentálne overovať model školského psychológa na viacerých školách v Bratislave pod vedením Katedry pedagogickej psychológie FF UK a v Košiciach pod vedením Katedry psychológie FF UPJŠ a za priamej účasti Krajskej pedagogicko-psychologickej výchovnej kliniky i Strediska pre voľbu povolania. Cieľom bolo v nových podmienkach školy vytipovať pre psychológa základné okruhy činností, v ktorých by mal svoju odbornú profesionálnu prácu v škole vykonávať. V konfrontácii s potrebami školskej praxe sa ukázala povážlivá medzera v odbornej príprave absolventov psychológie na túto činnosť, v príprave, ktorá sa dosiaľ zväčša orientovala na klinickú psychológiu s ohľadom na potreby zdravotníctva.

Všetko spomínané úsilie v súvislosti so školskou psychológiou sa v tom čase nesporne ukázalo ako užitočné. Predstavuje však len parciálny prístup k danému problému. Nielenže z neho nevyplýva jednotný pohľad na koncepciu a predmet školskej psychológie, ale chýba aj úsilie pristúpiť k sústavnejšiemu riešeniu základných, rámcových teoretických otázok. Preto sa dosiaľ otázka predmetu školskej psychológie teoreticky nevyriešila. V tomto ohľade i naďalej pretrváva istá nevyjasnenosť, ba aj rezervovanosť v prístupe k dôslednejšiemu rozpracovaniu tejto problematiky.

Nový impulz na prekonanie tejto bariéry a akejsi bezradnosti vyšiel v roku 1976 z dokumentu Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy. V ňom sa školská psychológia nielenže zaraďuje do systému výchovného poradenstva a pedagogicko-psychologických zariadení, ale dostáva aj úlohy v širšom rámci – pri výskumnom rozpracúvaní psychologických aspektov novej koncepcie zdokonalenej sústavy vzdelávania vo vtedajšej ČSSR. Okrem toho sa od nej žiada vypracovať konkrétne podklady na zefektívnenie pedagogického procesu a využitie psychologických rezerv v duševnom vývine školskej mládeže, najmä detí predškolského veku.

Tým sa na základe spomínaného dokumentu utvára aj *kvalitatívne nová platforma*

*Česko-slovenská psychologická spoločnosť

rozvíjania školskej psychológie v Československu. Ukladá sa jej na novom, progresívnejšom základe rozpracovať psychologické aspekty výchovno-vzdelávacej sústavy a vzhľadom na nové úlohy školy preveriť alebo dopracovať jestvujúci systém najmä pedagogickej a vývinovej psychológie, čo najskôr začať budovať školskú psychológiu a uplatňovať ju v škole. V tejto súvislosti dostáva školská psychológia aj ďalšiu, rovnako závažnú úlohu: modernizovať a inovovať pedagogicko-psychologické vzdelávanie učiteľov a školských pracovníkov, ako aj odborné vzdelávanie psychológov v danej špecializácii.

Prvý sľubný nábeh na nové chápanie školskej psychológie, resp. školských psychologických služieb, sa už začal, i keď ho treba z hľadiska celkových úloh, pred ktorými táto psychologická disciplína v súčasnosti u nás stojí, pokladať len za parciálny úspech.

Máme na mysli prvé pokusy vymedziť predmet a obsah tejto psychologickkej disciplíny tak, ako to nachádzame v posledných prácach J. Košču o problematike a teoretických základoch psychologického výchovného poradenstva a poradenskej psychológie (1977, 1980) v štúdiu J. Volného Školní psychologie (1972), v prácach J. Hvozdíka, autora tejto učebnice (1977, 1979, 1980, 1981), najmä v jeho štúdii Školská psychológia v systéme psychologickkej výchovnej starostlivosti (1977), ale i v prácach L. Ďuriča (1974), O. Blaškoviča (1975) a v niektorých ďalších. K riešeniu problematiky účinne prispieva aj Ľ. Klindová (1979), keď sa dožaduje rozvíjať „relatívne nové odvetvie školskej psychológie“, ktoré by odrážalo zložitú problematiku výchovy a vzdelávania v škole a ktoré by sa orientovalo na potreby života rozvoja spoločnosti.

O vážnych zámeroch súčasnej čs. psychológie i čs. psychológov rozpracovať základy aj obsah školskej psychológie vzhľadom na potreby dnešnej jednotnej školy svedčia aj výskumné plány a úlohy, a to jednak úlohy v rámci ŠPZV, jednak úlohy Jednotného plánu výskumu v rezorte školstva, spomedzi ktorých je dôležitá najmä úloha zistiť podiel školskej psychológie pri rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívňovaní pedagogického procesu školy (RŠ IV – koordinačné pracovisko, Katedra psychológie FF UPJŠ), ktorá bola uzavretá záverečnou správou a mnohé jej výsledky sme zahrnuli aj do tejto učebnice. Nesporným prínosom k tejto problematike sú aj viaceré zásadné štúdie zapodievané sa rozpracúvaním psychologických základov súčasnej prestavby našej výchovno-vzdelávacej sústavy (J. Čáp, 1973, J. Hvozdík, L. Ďurič, V. Kačáni, 1979, M. Kodým, 1980, J. Hvozdík, 1981).

Ako vidieť, postupne sa začína cieľavedome a dôsledne prekonávať štádium neujasnenosti vo vymedzovaní predmetu a úloh tejto psychologickkej disciplíny, v koncepčnom vymedzovaní školských psychologických služieb. Na riešení najnaliehavejších psychologických, resp. pedagogicko-psychologických problémov súvisiacich s aktuálnymi

úlohami súčasnej školy, najmä s jej prestavbou sa cieľavedome a angažovane zúčastňujú aj psychologické vedy.

II. SÚČASNÝ STAV A NIEKTORÉ SMERY V ROZVOJI ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE

Súčasný stav školskej psychológie vo svete sa vyznačuje niekoľkými charakteristickými črtami. Predovšetkým je to fakt, že táto disciplína v súčasnosti prechádza rýchlymi a prudkými zmenami ako azda ani jedna iná psychologická disciplína. Aj keď tento rozvoj je na celom svete úzko spätý so stupňujúcimi sa nárokmi na školské vzdelanie v podmienkach vedeckotechnického pokroku, jednako vlastné zameranie školskej psychológie, najmä pokiaľ ide o ciele a obsah, bude poznačené historickospoločenskými podmienkami doby i triednospoločenským charakterom spoločnosti, v ktorej a pre ktorú sa táto disciplína utvára. Preto nemožno tvrdiť, že školská psychológia na Západe je taká istá ako u nás, v podmienkach spoločnosti. Je to dané napokon tým, že škola ako výchovno-vzdelávací útvar je vo svojich cieľoch, obsahu, zásadách, metódach i formách práce determinovaná charakterom a cieľmi tej spoločnosti, pre ktorú vychováva. Okrem toho sa tu nerovnako uplatňujú aj rôzne psychologické smery. Na Západe je to najmä behavioristická, hlbinná a tvarová psychológia, z ktorých každá svojím spôsobom ovplyvňuje pedagogické myslenie a chápanie výchovy a vzdelávania. Okrem toho sa na Západe výrazne presadzujú aj rozličné náhľady na psychický vývin žiaka, na jeho vychovávateľnosť, vzdelávateľnosť a na činitele, ktoré tento vývin determinujú. Ak uvážime, že aj súčasné psychologické teórie rozvoja osobnosti sú nejednotné, pochopíme, že ani súčasná školská psychológia nemôže byť jednotná vo svojom zameraní, v cieľoch, v obsahu ani úlohách, ktoré sleduje. Tu treba povedať, že tak ako v súčasnej vede vôbec aj vnútri psychologických vied sa uskutočňuje protirečivý proces: Pod tlakom narastajúcich úloh vyplývajúcich zo spoločenskej praxe sa uskutočňuje diferenciačný proces, v ktorom sa vyčleňujú nové, špeciálne oblasti bádania a vznikajú i nové psychologické disciplíny. Na druhej strane sme svedkami opačnej tendencie, tendencie zjednocovacej. Vyplýva to z toho, že *aj psychologická veda je čoraz častejšie stavaná pred širšie a komplexnejšie problémy, ktoré môže v období vedeckotechnického pokroku zvládnuť len pri využívaní komplexných psychologických poznatkov, resp. v spolupráci s inými vednými odbormi*. Všetko to je príčinou, že v ostatných rokoch i desaťročiach rozvoj školskej psychológie podstatne zaostal za potrebami praxe. Je to najmä relatívna neustálenosť predmetu tejto psychologickkej disciplíny, ktorá spôsobuje istú pribrzdenosť i váhavosť v jej ďalšom rozpracúvaní.

Takýto stav je však v plnom rozpore s potrebami spoločenskej praxe, ktorá nájstojčivo žiada efektívnejšiu výchovu a účinnejšie vzdelávanie človeka pri maximálnom využívaní poznatkov vied. Tým možno vysvetliť, prečo záujem o túto disciplínu v ostatnom čase i v súčasnosti tak enormne stúpa.

Preto ak sa chceme v ďalšej kapitole pokúsiť vymedziť predmet, obsah a úlohy tejto psychologickkej disciplíny so zreteľom na podmienky rozvoja spoločnosti, treba si bližšie všimnúť aspoň *niektoré charakteristické trendy súčasného vývoja školskej psychológie vo svete*.

Predovšetkým sa žiada uviesť, že v súčasnosti prevládajú dve základné koncepcie školskej psychológie. Prvá chápe školskú psychológiu ako súčasť pedagogickej psychológie, resp. ako malú pedagogickú psychológiu, ktorá rieši problémy učenia a výchovy žiaka. Takto definuje školskú psychológiu, napr. H. Fischer (1964, s. 28): „Školská psychológia je súčasť pedagogickej psychológie. Zaoberá sa psychologickou situáciou v školskej triede, psychologickou situáciou dieťaťa ako žiaka a psychologickými vplyvmi okolitého sveta na školu“.

Školskú psychológiu rovnako chápe aj K. H. Ingenkamp (1966, s. 16): „Školská psychológia je psychológia používaná v priestore školy. Je súčasťou pedagogickej psychológie, ktorá sa zaoberá psychologickými základmi vyučovania a výchovy v priestore školy“.

Druhý smer chápe školskú psychológiu ako samostatnú aplikovanú psychológiu, ktorú v škole vykonáva psychológ na profesiovej a inštitucionalizovanej úrovni. Táto koncepcia v súčasnosti prevláda, ale ani zďaleka sa jednotne nevymedzujú jej hlavné úlohy. Charakteristické pre ňu je, že sa chápe ako psychologická profesia a špecializácia a pri určovaní jej obsahu a úloh sa nevychádza z jednotného teoretického a metodického rámca, ale z analýzy praktických činností školského psychológa. Celý obsah tejto psychologickkej disciplíny sa viac–menej limituje a určuje náplňou a rozsahom činnosti školského psychológa v škole. Takéto chápanie nachádzame vo veľkej časti učebníc školskej psychológie na Západe, napr. v príručke školského psychológa Atwella *The School Psychologist's Handbook* (1972). Obsahuje tieto kapitoly: Definícia úloh školského psychológa. Vykonávanie práce a časový rozvrh činnosti školského psychológa, Školský psychológ ako psychologicko–pedagogický poradca, Niektoré administratívne a organizačné aspekty činnosti školského psychológa, Odstraňovanie ťažkostí súvisiacich s učením žiakov, Odstraňovanie bežných porúch správania, Školské programy a školský psychológ, Register pojmov školskej psychológie.

Podobný obsah má aj príručka školského psychológa P. E. Eiserera (1968). V deviatich kapitolách autor rozoberá potrebu školskej psychológie ako profesie, činitele, ktoré

ovplyvňujú a limitujú rolu školského psychológa, určenie role školského psychológa, nápravné, konzultatívne, vzdelávacie a výskumné úlohy školských psychologických služieb.

Ďalšou charakteristickou črtou súčasného vývoja školskej psychológie, najmä v západných krajinách, osobitne v USA je to, že si všíma predovšetkým negatívne problémy školského života, resp. prekonávanie defektov narušeného a patopsychologického vývinu detí a školskej mládeže. Tu možno názory na úlohy školskej psychológie zadeliť do niekoľkých skupín.

Prví vidia základnú úlohu školskej psychológie v tom, aby deťom uľahčovali učenie (Catterall, 1970; Newland, 1970).

Druhí za hlavnú úlohu školskej psychológie pokladajú jej konkrétnu aplikáciu a využitie pri riešení školských problémov (Silverman, 1969; Singer, 1970; Fried, 1970).

Tretiu skupinu tvoria autori, ktorí vidia v školskej psychológii predovšetkým účinný nástroj na odbornú pomoc učiteľom, rodičom a iným školským pracovníkom pri riešení a zdoľávaní výchovno-vzdelávacích ťažkostí v škole (F. Frenson, 1970; Atwell, 1972).

Akcent na riešenie negatívnych vývinových a výchovných problémov i na riešenie problémov defektného vývinu najmarkantnejšie vidieť v súčasnej školskej psychológii USA. Zreteľne to vyplýva aj z uvedených príručiek Atwella a P. E. Eiserera. Svedčí o tom napokon aj zameranie a obsah medzinárodných sympózií a podujatí, ktoré každoročne organizuje Medzinárodná spoločnosť pre školskú psychológiu International School Psychology Committee. Zameriavajú sa zväčša na problémy s handicapovanými deťmi v škole, na otázky priamej a nepriamej intervencie psychológov v školskej praxi, na zefektívňovanie testovacích metód, na špeciálne vyučovanie a výchovné programy. V ostatných rokoch sa do programov medzinárodných vedeckých podujatí a konferencií o školskej psychológii dostávajú aj otázky vzdelávania detí a mládeže sociálne znevýhodnenej a detí v málo rozvinutých krajinách, deprivovaných biedou a hladom. Napokon o tejto orientácii školskej psychológie v západných krajinách svedčí aj medzinárodný časopis školskej psychológie School Psychology International a Journal of School Psychology.

Čoraz viac sa v súčasnosti dostávajú na pretras aj otázky *kompetencie a pôsobnosti školských psychológov v porovnaní s pedagógmi i vo vzťahu k lekárom*. Za pozitívnu črtu treba pokladať to, že popri diagnostickom modeli práce školského psychológa sa vždy viac presadzuje model konzultačný a modifikačný. Za progresívny a vítaný prvok v rozvoji školských psychologických služieb i v západných krajinách pokladáme postupné prekonávanie úzko profilovanej koncepcie činnosti školského psychológa, zameranej najmä na jeho psychodiagnostickú funkciu, resp. na individuálnu psychokorektívnu intervenciu a čoraz smelšie presadzovanie zvyšovania a rozširovania účinnosti poradenstva

prostredníctvom učiteľov, rodičov a výchovných poradcov. V ostatnom čase sa tu hovorí o novej „rolovej funkcii“ školských psychológov, ktorá sa zakladá na možnosti takto ovplyvňovať aj edukačný proces a pomáhať školským psychológom pri zostavovaní i realizovaní výchovných programov školy. Hovorí sa o tom v prehľadnej štúdii O úlohách školských psychológov v tretej štvrtine 20. storočia (M. L. Meacham a P. D. Peckham, 1978).

Toto zameranie školskej psychológie takmer výlučne na profesionálnu prácu školského psychológa sa uplatňuje aj v západoeurópskych krajinách, hoci sa tu o niečo zreteľnejšie prikláňajú aj k širším didaktickým problémom školy. Ako doklad uvádzame aspoň monografickú publikáciu z oblasti školskej psychológie A. Jadoullovej: *La psychologie scolaire* (1971). Jej obsah tvoria tieto problémové okruhy: rozvoj psychológie a pedagogiky, školská populácia, situácia v školskej triede, rodinné prostredie, individuálne a kolektívne skúšky, obsah školskej psychológie, spolupráca psychológa s učiteľmi a formulácia niektorých problémov školskej psychológie.

V ostatných rokoch sme svedkami pokusov o vypracovanie základných koncepčných modelov školskej psychológie, ale aj kritických prístupov k hodnoteniu jej doterajšieho vývoja. D. H. Reilly (1974) rozlišuje jednak systémovo orientované koncepcie školskej psychológie, jednak koncepcie individuálne, resp. skupinovo orientované. Pre systémovo orientované prístupy ako typické uvádza zdravotnícko–psychiatricky zamerané prístupy a prístupy sociálnej facilitácie, ale aj systém Graya (1963) vymedzený rámcom problém – riešenie – konzultácia. Individuálne a skupinovo sú orientované klinické modely (Bardon, 1964), psychovýchovný prístup Valeta (1963) a výchovný programátor (Reger, 1965). Treba však uviesť, že väčšina koncepčných modelov navrhovaných službám školskej psychológie vychádza z teoretických východísk tvarovej psychológie. Ideovú a metodologickú limitovanosť, ale aj spoločenskú určenosť uvedených koncepcií a modelov školskej psychológie si uvedomujú aj niektoré psychológovia v západných štátoch. Napríklad prof. J. Austin z USA vo svojej štúdii *Školská psychológia ako hodnotová veda* (1974) konštatuje: „Prehnané zdôrazňovanie analýzy správania a testového skóre v súlade s inštitucionálnymi hodnotami na úkor hodnôt osobných je hlavným problémom, pred ktorý je školský psychológ postavený“. Ten istý autor si kladie veľmi závažnú otázku, či školský psychológ je primárne zodpovedný klientovi, alebo niektorej ustanovizni. Má obhajovať zmenu alebo zastávať udržiavanie statusu quo? Všetky uvedené poznámky sa vzťahujú i na sociálnu podmienenosť vývinu detí, na ktorú sa vždy dostatočne pri testových metódach neprihliada, najmä u sociálne deprivovaných subjektov.

V ostatnom čase sme aj svedkami, že v školskej psychológii narastá *záujem o vytipovanie základných a najaktuálnejších oblastí práce škôl, v ktorých pôsobnosť*

psychologických služieb môže byť najúčinnnejšia a najpotrebnejšia. Rovnaká pozornosť sa venuje aj skvalitneniu odbornej prípravy školských psychológov.

Prehľadnú situáciu v týchto otázkach, ako aj o stave a organizácii školských psychologických služieb v jednotlivých krajinách prináša dvojdielna publikácia, ktorá vyšla za redakcie C. Catteralla, predsedu Medzinárodnej spoločnosti školskej psychológie: *Psychology in the Schools in International Perspective* (1976, 1977). Publikácia informuje o súčasnom stave školských psychologických služieb v rozmanitých krajinách sveta (spolu 29 krajín). Všíma si najmä vznik a vývoj školskej psychológie v uvedených krajinách, prináša informácie o školských psychológoch, resp. o iných odborníkoch vykonávajúcich tieto služby, najmä o ich vzdelaní. Zverejňuje počet zamestnaných školských psychológov, ako aj počet žiakov pripadajúcich na jedného školského psychológa v krajine. Ďalej prináša aj stručné informácie o formách a bežnom využití školských psychologických služieb, resp. o najbližších trendoch perspektívy školských psychológov.

Z uvedenej publikácie vyplýva, že psychologické služby poskytujú školám okrem malých výnimiek predovšetkým školskí psychológovia, ktorí pracujú prevažne priamo v škole alebo sa sústreďujú v rôzne pomenovaných strediskách školských služieb. Okrem nich zvyčajne ako spolupracovníci pôsobia v školách výchovní poradcovia pomenovaní v jednotlivých krajinách rôzne (napríklad učitelia – konzultanti, nápravní učitelia, školskí poradcovia, asistenti pre vzdelávanie, výchovno-vzdelávací poradcovia a pod.). Školskí psychológovia sa vo väčšine krajín diferencujú, a to najmä podľa charakteru a dĺžky nadobúdania kvalifikácie. Školský psychológ má vo väčšine uvedených krajín vysokoškolské, zväčša univerzitné vzdelanie. Starší školskí psychológovia majú spravidla okrem ukončeného vysokoškolského štúdia (promovaní psychológovia) aj titul doktor a ukončené dvojročné postgraduálne štúdium. Psychológovia asistenti zvyčajne administrujú testy, ale neinterpretujú ich; nemajú plné vysokoškolské vzdelanie. V mnohých krajinách sa od školských psychológov popri základnom vzdelaní vyžaduje absolvovanie postgraduálneho vysokoškolského vzdelávania a niekoľkoročná učiteľská prax. Uvedený prehľad nasvedčuje, že nie vo všetkých krajinách, kde fungujú odborné školské psychologické služby je postarané o špecifické vzdelanie školských psychológov. Vo viacerých prípadoch sa vyžaduje špeciálne vzdelanie zamerané na všeobecnú aplikáciu psychológie. Z publikácie rovnako vyplýva, že najpočetnejšie sú zastúpení školskí psychológovia v USA (približne 1040), v NSR (1180), vo Švajčiarsku (približne 500). Nerovnaký je aj počet žiakov pripadajúcich na jedného školského psychológa. Vo vyvinutých kapitalistických krajinách je to od 2000 (Belgicko, Švédsko) po 15 až 20 tisíc (napr. v NSR a USA).

Pokiaľ ide o náplň činnosti, dosiaľ sa v rôznych krajinách nedosiahlo jednotné zameranie, ale celkom zreteľný je základný trend vývoja týchto služieb. Sústreďujú sa najmä na psychodiagnostiku, psychologické hodnotenie a pomoc deťom a školskej mládeži pri ťažkostiach v učení, pri problémoch v oblasti profesiového vývinu. Ďalej to býva aj konzultantská činnosť pre učiteľov a vo viacerých krajinách je zreteľné úsilie preniknúť aj do tvorby učebných, výchovných a rozvíjajúcich programov. No trend pôsobiť na žiakov prostredníctvom učiteľov, resp. rodičov, je ešte vždy nedostačujúci.

Jestvuje tendencia dosiahnuť prehĺbenejšie vzdelanie pre školských psychológov, aby mohli účinnejšie pôsobiť v školách, ďalej tendencia riešiť pôsobnosť, a to zvyšovaním počtu školských psychológov a znižovaním počtu žiakov pripadajúcich na jedného psychológa, rozšíriť školské psychologické služby v preventívnom smere, aby sa zlepšili podmienky na duševný, a najmä citový život školskej mládeže, a napokon je to úsilie zavádzať do vlastnej praxe i prostredníctvom učiteľov inovačné metódy na zefektívnenie učebnej praxe, ale i metódy umožňujúce efektívne skúmať úroveň výchovno-vzdelávacích metód.

Celkove možno povedať, že v zavádzaní školskej psychológie ako profesie do školských služieb nastav v ostatných rokoch zreteľný vzostup a pozitívny vývoj, najmä pokiaľ ide o rozširovanie týchto služieb a ich obsah. No aj v ich celkovom zameraní je veľká roztrieštenosť, nejednotnosť, čo vyplýva z ideového, ako aj metodologického základu, na ktorom sa v rôznych štátoch rozvíjajú. V roku 1954 sa v správe UNESCO uvádzalo, že „v žiadnej európskej krajine ešte nejestvujú školskopsychologické služby, ktoré by mohli uspokojiť a plniť všetky úlohy spadajúce do ich kompetencie“ (H. Lämmermann, 1959). Dnes by bolo možné konštatovať, že v uplynulých dvadsiatich rokoch sa ich pôsobnosť podstatne rozšírila a v mnohých krajinách aj zefektívnila. No nepodarilo sa ich zjednotiť a ich pôsobenie prehľbiť na najcitlivejších miestach, ktoré sú v súčasnom období vedeckotechnického pokroku v škole najčastejším problémom. Ako napríklad možno uviesť tri odlišné koncepcie, ktoré sa presadzovali v bývalej NSR: hamburská koncepcia (Kirschhof, Viese), hessenská koncepcia (Lipertz), dortmundská koncepcia (Siersleben) (cit. Podľa H. Grässera, 1972, s. 173). Všeobecne sa tu ráta s nasledujúcim katalógom aktivít školského psychológa:

Pomoc žiakovi (individuálne poradenstvo, dlhodobejšia starostlivosť o narušené dieťa, poradenstvo vo vzdelávacom vývine, školskopsychologická práca v oblasti pedagogického pôsobenia a koordinačná činnosť).

Pomoc pri vyučovaní (spolupráca psychológa pri zavádzaní nových vyučovacích prístupov a foriem, zlepšovanie školskopsychologickej práce poradenstvo pri plánovaní a uskutočňovaní výchovných a vyučovacích plánov).

Za najzávažnejší nedostatok však treba pokladať to, že sa dosiaľ nepodarilo v potrebnej miere odborné psychologické služby v škole prepojiť na vlastnú pedagogickú prácu učiteľa, školy ako celku, hoci sa o to psychológovia usilovali. Ukazuje sa, že ešte vždy je veľká priepasť medzi pôsobením školských psychológov na jednej strane a medzi učiteľmi, žiakmi i rodičmi na strane druhej. Ďalej sa ukazuje, že takto chápaná školská psychológia je naozaj len psychológiou viac–menej pre psychológov, je ich profesiou, nenachádza účinnú cestu k učiteľom a ku škole ako výchovno-vzdelávaciemu útvaru v najširšom zmysle slova. Za takéhoto stavu veci psychologická, resp. pedagogicko-psychologická problematika školy sa rieši najmä v rámci poznatkového systému pedagogickej psychológie, ktorú každý učiteľ nevie dostatočne v konkrétnych školských situáciách využiť. Prax nasvedčuje, že v takýchto prípadoch je priveľa toho, čo sa ponecháva na realizáciu pedagógom.

Prirodzene, v konečnom dôsledku jednu z hlavných príčin nie dosť účinného prenášania školských psychologických služieb do pedagogickej praxe škôl treba vidieť aj v ich zastaranom ideovom, koncepčnom i metodologickom základe, ktorý už nie je v súlade s novými, náročnými cieľmi modernej školy, najmä s demokratizačnými tendenciami, ktoré sa v súčasnosti vo vzdelávaní presadzujú. Najmä tradičný pohľad na vzdelávateľnosť a vychovávateľnosť, ktorý nedoceňuje jednotu vývinu a výchovy ani činnostný princíp rozvoja osobnosti žiaka, najmä ak sa na tomto základe buduje aj psychodiagnostická prax, spôsobujú, že práca školského psychológa a pedagóga sa nedostatočne zblížujú, nestretávajú sa vždy na spoločnej platforme. Za jednu z hlavných úloh, pred ktorými stojí súčasná psychologická služba v škole, treba pokladať *úlohu zblížiť pedagogickú psychológiu školy a prácu učiteľa so školskou psychológiou ako psychologickou profesiou.*

Táto úloha je o to naliehavejšia, že dodnes sa neskončili diskusie okolo predmetu a obsahu školskej psychológie, ani o vzťahu medzi prácou školského psychológa a psychologickou vedou. Potvrdzujú to z novej psychologickéj literatúry dva závažné príspevky. Je to predovšetkým článok H. Grässera „Je školská psychológia samostatným vedným odborom?“ (1972). Z dvoch alternatív, či treba školskú psychológiu pokladať za pedagogickú psychológiu použitú v škole alebo za „podnikovú psychológiu školy“, sa autor ešte pre žiadnu nerozhodol. Zastáva stanovisko, že ide o samostatnú psychologickú disciplínu, lebo predmet školskej psychológie možno vymedziť ako samostatnú oblasť vedeckého skúmania. Definitívne nie je vyriešený ani spor, či *školskú psychológiu treba chápať ako praktickú profesiu, alebo ako odbornú psychologickú disciplínu*, ktorá má svoj vedecký teoretický základ a ktorú môže v praxi vykonávať len psychológ s akademickým titulom doktor. Tento spor trvá už niekoľko rokov medzi Americkou psychologickou spoločnosťou APA a medzi Národnou spoločnosťou školských psychológov NASP.

Prof. J. I. Bardon vo svojom článku Dilema školskej psychológie, návrh ako ju riešiť (1982) sa jednoznačne prikláňa k názoru, že školská psychológia sa môže úspešne rozvíjať len „v rámci širokej rodovej, vedeckej psychológie, ktorej postoje v praxi sú integrálnymi komponentmi odborného profesiového správania (1982, s. 956). Nazdáva sa, že školský psychológ, ak sa má stať ozajstným psychológom, „musí sa naučiť takým spôsobom myslenia, ktoré vychádzajú z vedeckého základu, a získať také vedomosti, aké majú psychológovia všeobecne, a navyše si musí osvojiť poznatky a zručnosti z oblasti svojej špecializácie ... Aj školský psychológ by sa mal alternatívne vzdelávať a jeho výcvik by mal byť sprevádzaný oddanosťou všeobecnej psychologickej vede ako východiskovému a metodologickému základu“ (1982, s. 958). Poznať toto stanovisko má, prirodzene, veľký význam pre pochopenie úsilia osamostatniť školskú psychológiu, aby bola samostatným vedným odborom.

Problematika vymedzenia poslania školského psychológa je aktuálna aj v súčasnosti. E. Cole a J. A. Siegel (Edit.) v 2003 uvádzajú, že americká školská psychológia je na križovatke. Konštatuje sa malý konsenzus v role školského psychológa v USA. Uvádza sa tradičná cesta, technokratická, ktorej cieľom je zadovážovať testové služby pre učiteľov, alebo lepšia cesta, kedy je školský psychológ ako konzultant, ktorý je spôsobilý škole sprostredkovať široké zdroje poznatkov, z ktorých budú mať benefity učitelia, žiaci a rodičia.

III. POJEM, PREDMET, OBSAH A ÚLOHY ŠKOLSKÉJ PSYCHOLÓGIE

1. Pojem a predmet školskej psychológie

Z predchádzajúcej kapitoly vyplýva, že pod pojmom školská psychológia sa skrýva nejednotný obsah. Tento stav je v rozpore so stupňujúcimi sa nárokmi na dieťa, s cieľmi a úlohami školy v období vedeckotechnického rozvoja. Dvojnásobne to platí v podmienkach spoločnosti, v ktorej sa vyvíja nová škola s kvalitatívne novou pedagogickou skutočnosťou, a tá sa má stať predmetom vedeckého bádania školskej psychológie. Preto pri pokusoch o vymedzenie pojmu, predmetu i obsahu a úloh školskej psychológie v podmienkach premien spoločnosti *bude nevyhnutné aspoň stručne si ozrejmiť a ujasniť nový ideový rámec, ktorý umožní správne vidieť školu a vypracovať novú koncepciu a predmet školskej psychológie*. Ide o rámec, z ktorého treba vychádzať pri rozpracovávaní teoretických základov školskej psychológie, ako aj pri praktickom organizovaní a realizovaní odbornej psychologickkej pomoci škole.

Na prvom mieste treba prijať novú teóriu rozvoja osobnosti, ktorá vysvetľuje jej rozvoj prostredníctvom činnosti a mechanizmov regulácie, a túto teóriu využiť pri rozpracovávaní predmetu školskej psychológie.

Druhým závažným východiskom teórie rozvoja osobnosti je nové docenenie a zhodnotenie činiteľov pôsobiacich na vývin osobnosti. V ňom sa popri biologických činiteľoch, popri výchove a prostredí za rozhodujúcu determinantu rozvoja osobnosti pokladá tvorivá aktivita subjektu, resp. aktívne úsilie o vlastný rozvoj. Preto nová koncepcia školskej psychológie by nebola úplná, keby sa v nej nedocenila aktivizácia žiakovej osobnosti ako spolutvorcu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Tretím základným východiskom je princíp jednoty vývinu a výchovy, ktorý vlastne vyplýva z dvoch predošlých zásad. Ak je pre rozvoj osobnosti rozhodujúca aktívna činnosť subjektu a rozvoj sa uskutočňuje najmä v tejto aktívnej činnosti, *potom nebude možné školské učenie, resp. vyučovanie ako dominantné pracovné činnosti v škole oddelovať od vývinu žiakovej osobnosti*. Naopak, vývin a výchova tvoria jednotu a táto zásada sa bude musieť plne doceniť aj pri vymedzovaní predmetu školskej psychológie a pri realizovaní školských psychologických služieb. Táto jednotka sa v praxi tradičnej školskej psychológie veľa ráz narúšala najmä preto, že medzi školou na jednej strane a školským psychológom na

strane druhej nebola vždy jednota. Pri svojej práci sa nestretávali, ale pôsobili na žiaka skôr paralelne.

Prirodzene, pri hľadaní špecifickosti školskej psychológie ako psychologickkej disciplíny *budeme musieť plne rešpektovať aj najnovšie vymedzenie predmetu psychologickkej vedy, ale aj niektoré nové poznatky o psychológii formatívnych procesov, ktoré sa rozpracúvajú v oblasti psychológie výchovy* (J. Grác, 1978). Škola je totiž výchovno-vzdelávacia ustanovizeň, ktorá okrem didaktických úloh má aj širšie ciele – formovať schopnosti a nové kvality žiakovej osobnosti. Tento formatívny, rozvíjajúci aspekt našej súčasnej školy sa veľmi zdôrazňuje aj v dokumente *Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy*. Preto *aj školská psychológia by sa mala sústreďovať na štúdium tých činiteľov, ktorými škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia prostredníctvom výchovno-vzdelávacieho systému ovplyvňuje žiakovo správanie, rozvoj jeho osobnosti, ako aj na štúdium možnosti integrované poznatky psychologických vied, resp. vied príbuzných uplatňovať v činnosti školy, a to tak odbornou psychologickou praxou, ako aj praxou pedagogickou, učiteľskou*. Školská psychológia bude musieť využívať integrované poznatky všetkých psychologických vied, ba aj iných vedných disciplín, ktorých poznatkový systém má nejaký vzťah k škole. Pritom nestačia len poznatky pedagogickej psychológie, ktorá skúma psychologické aspekty výchovy všeobecne. Školskej psychológii nepôjde o štúdium formatívnych vplyvov v najširšom zmysle slova, ale len o vymedzené pôsobenie školského prostredia a o možnosť takto integrované poznatky využiť v konkrétnych školských situáciách. Tento aplikačný zreteľ na školské prostredie a tendenciu využiť všetky poznatky, ktorými z psychologického hľadiska možno činnosť školy podporiť, treba pokladať za dve charakteristické črty školskej psychológie ako samostatnej psychologickkej disciplíny.

Na základe uvedeného možno prijať aj dvojakú koncepciu predmetu školskej psychológie. Školskej psychológie v užšom zmysle slova ako psychologickkej špecializácie realizovanej v škole psychológom a školskej psychológie, ktorá zahŕňa poznatkový psychologický systém využívaný v škole učiteľom.

V prvom prípade by sme mohli stručne povedať, že *v užšom zmysle je školská psychológia psychologickou špecializáciou, profesionálnou psychológiou školy, ktorá skúma a vysvetľuje psychologické aspekty činnosti školy ako výchovno-vzdelávacieho systému, výchovno-vzdelávacej ustanovizne, a študuje metodologické otázky, možnosti profesiového uplatňovania integrovaných psychologických poznatkov, psychologických techník, metód a postupov v škole*.

Školskú psychológiu v širšom zmysle (bežne označovanú za tzv. malú pedagogickú psychológiu) chápeme ako teoreticko-aplikovanú psychologickú disciplínu, ktorá skúma

psychologické zretele školy ako výchovno-vzdelávacej ustanovizne a z hľadiska pedagogickej praxe učiteľa študuje, aké integrované psychologické poznatky v podmienkach školy možno uplatniť a aké metódy pritom použiť.

V užšom zmysle možno teda hovoriť o „*profesiovo-psychologickom*“ predmete školskej psychológie, kým v širšom zmysle o „*pedagogicko-psychologickom*“ predmete školskej psychológie.

Oveľa častejšie sa predmet školskej psychológie chápe ako predmet psychologickej profesie a špecializácie. Na bližšie vymedzenie predmetu profesiovej školskej psychológie je nevyhnutné objasniť otázku, aký vzťah má psychologická profesia školského psychológa k psychologickej vede. Keď hovoríme o profesiovej aplikácii psychológie v školskom prostredí, v každom prípade musíme mať na mysli profesionálnu činnosť, ktorá vychádza z psychológie ako vedy, nielen z požiadavky nájsť pre niektoré závažné úlohy pedagogickej praxe psychologické zdôvodnenie. Nemožno pripustiť improvizáciu a ľubovôľu v profesiovom aplikovaní odbornej psychologickej pomoci škole.

To znamená, že aj školská psychológia ako profesia musí pri riešení aktuálnych úloh školy vychádzať zo stavu rozpracovania, musí poznať metódy psychológie ako vedy, lepšie povedané psychologických vied, lebo zahŕňa a využíva integrované poznatky všetkých psychologických vied, ktorých poznatky sa z psychologického hľadiska môžu v škole využiť. Práve tieto poznatky, metódy, techniky a prostriedky tvoria základ „*profesiovo-psychologického predmetu*“ školskej psychológie. V nijakom prípade nemožno predmet školskej psychológie ako profesie zužovať len na praktické psychologické skúsenosti, techniky, aktivity aplikované pri riešení niektorých pedagogických, resp. pedagogicko-psychologických úloh školy.

Ak sa psychologické služby v škole, ktoré v praxi v podstate reprezentujú školskú psychológiu ako profesiu, majú úspešne rozvíjať, musia sa budovať na platforme uceleného teoretického a metodologického systému, ktorý tvorí základ školskej psychológie ako profesie. *V tomto zmysle školská psychológia môže rozvíjať svoj predmet len ako systémová, medziodborová veda.* To znamená, že školský psychológ nevystačil len s poznatkami vlastného odboru, ale musí si osvojiť aj vybrané poznatky z príbuzných odborov i profesií, s ktorými by mal pri riešení zložitých problémov školy úzko spolupracovať. Na takejto širokej teoretickej, vedeckej platforme môže sa poznatkový systém školskej psychológie ako profesie a špecializácie správne utvárať. Preto i keď je školská psychológia ako profesia blízka aplikovanej psychológii, nemožno ju s ňou stotožňovať. Na vzťah psychológie ako profesie k aplikovanej psychológii upozorňuje aj J. Koščo (1971, s. 352). Preto pri vymedzovaní predmetu školskej psychológie možno plne súhlasiť s názorom J. Volného (1972), že predmet

školskej psychológie ako profesie nemožno odvodiť len z práce, z aktivít školského psychológ. Rovnako možno prijať jeho názor, že obsah tejto novej psychologickkej disciplíny nemožno vidieť len v zhrnutí obsahov iných psychologických disciplín.

Celkom iná situácia je v školskej psychológii, ktorá sa zvyčajne chápe ako tzv. malá pedagogická psychológia. Aj keď sa s takýmto chápaním predmetu školskej psychológie stretávame oveľa zriedkavejšie, nemožno si ho nevšimnúť. Tu nejde o profesionálnu psychológiu, ale o systém integrovaných psychologických poznatkov, ktoré v škole aplikuje učiteľ. No treba upozorniť na dva charakteristické znaky, ktoré má s profesionálnou školskou psychológiou spoločné. Je to predovšetkým integrovaný charakter jej poznatkov (zahrňuje poznatkový systém všetkých psychologických disciplín, pokiaľ je aplikovateľný v pedagogickej praxi) a ďalej možnosť aplikovať na konkrétne školské situácie.

Uvedenými dvoma charakteristikami sa takto chápaná školská psychológia líši od pedagogickej psychológie, ktorá skúma psychologické zákonitosti výchovy a vzdelávania v najširšom zmysle slova. Preto len do istej miery možno takto chápanú školskú psychológiu, možno povedať učiteľskú školskú psychológiu, stotožniť s tzv. školskou pedagogickou psychológiou, ako o nej hovorí vo svojej učebnici L. Ďurič (1976, s. 76 – 78). V našej psychologickkej literatúre na takto chápanú školskú psychológiu upozorňuje J. Volný (1972). Vyzdvihuje niektoré skutočnosti: po prvé to, že bežná školská výchovno-vzdelávacia prax potvrdzuje, že v súčasných podmienkach našej školy sa pri interpretovaní a aplikovaní poznatkov zo všeobecnej, vývinovej a pedagogickej psychológie na každodenný školský život vyskytujú závažné problémy. Možno pokladať za závažný nedostatok pedagogickej praxe, že si nevie vytvoriť integrujúci aplikačný pohľad na žiaka z pozícií rozličných odvetví psychológie, ktoré si učiteľ v rámci pedagogicko-psychologickej prípravy osvojuje. Pedagogická prax školy si však takýto integrujúci a aplikačný pohľad na konkrétne každodenné školské situácie i na žiaka samotného vyžaduje. *Preto úlohou psychologickkej vedy zostáva pokúsiť sa vhodne syntetizovať, integrovať poznatky, aby sa mohli pohotovo riešiť ťažiskové konkrétne situácie školy.* Čiastkové poznatky všeobecnej, vývinovej či pedagogickej psychológie, prirodzene, spĺňajú svoje poslanie tým, že poskytujú učiteľovi všeobecnú pedagogicko-psychologickú orientáciu vo výchovno-vzdelávacom procese, ale na riešenie konkrétnych pedagogicko-psychologických problémov školy vzhľadom na ich komplexnosť vždy nestačia.

Systém psychologických disciplín sa vždy nekryje so systémom školskej výchovy. *V tom treba vidieť aj opodstatnenosť vytvoriť takú školskú psychológiu pre učiteľov, ktorá by mala integrujúci a pritom školsko-aplikačný charakter.* Z tohto hľadiska treba súhlasiť aj s ďalším tvrdením J. Volného, že „školská psychológia je pre školu a že ako taká nadobúda

charakter aplikovanej psychologickej vedy, hoci jej nemožno uprieť ani právo na isté teoretické pozície pri riešení vyslovene praktických otázok“.

Súčasne sa však stáva aj odvetvím, s ktorým musí byť nevyhnutne oboznámený aj učiteľ, ak sa má medzi ním a školským psychológom vyvinúť ozajstná spolupráca“ (J. Volný, 1972, s. 150).

Preto aj keď z hľadiska profesiovej psychológie je potrebné na podmienky školy bližšie rozpracovať predmet a obsah školskej psychológie ako profesiovej špecializácie, nemožno zabúdať ani na rozpracovanie predmetu a obsahu učiteľskej psychológie. Je to preto, lebo psychológia sa musí uplatniť vo výchovno-vzdelávacej praxi školy i v pôsobení celej školy predovšetkým prostredníctvom učiteľov, ktorí sú realizátormi výchovno-vzdelávacej činnosti. Pôjde tu však nielen o využitie poznatkov pedagogickej psychológie, ale aj poznatkov školskej psychológie ako teoreticko-aplikovanej disciplíny, ktorej hlavnou a základnou, kvalitatívne novou črtou je aplikačný a integračný charakter poznatkov so špeciálnym zreteľom na konkrétnu školskú prax a jej situácie. Školsko-psychologické poznatky v tejto všeobecnej rovine budú teda významné pre pedagogickú prax učiteľa, ako aj pre profesiovú prax psychológa, lebo tvoria nevyhnutný predpoklad užšieho prepojenia práce učiteľa a psychológa v škole. Ich ťažiskom bude teoretické rozpracovanie tých problémov, ktoré umožňujú psychologické aspekty uplatňovať v konkrétnej činnosti školy, a to v novej rovine – v súlade s princípmi marxistickej psychológie a pedagogiky. Tieto poznatky sa pokúsime globálne načrtnúť v druhej časti našej učebnice.

Pravda, náročná prax školy prináša veľa problémov a situácií, ktoré možno poznať a riešiť len pomocou odbornej psychologickej praxe, akú zabezpečuje školská psychológia ako profesia a ktorú môže realizovať len školský psychológ. Žiada sa však zdôrazniť, že jednou i druhou cestou sa do priebehu aj obsahu pedagogického školského procesu dostávajú výsledky použitých výchovno-vzdelávacích prostriedkov a metód, bez ktorých by nebolo možné pomýšľať na intenzifikáciu výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy. A čo je ešte významnejšie, jednou aj druhou cestou využívania psychológie v praxi školy sa umožňuje aktivizovať žiaka, zapájať ho do školskej práce ako spolutvorcu pedagogického procesu. Umožňuje sa aj produktívna interakcia a účinná vzájomná komunikácia medzi učiteľom a žiakom.

Možno teda povedať, že pri zavedení školskej psychológie nejde len o to, že do skupiny psychologických vied pribudol nový člen, ale aj o to, že konštituovanie tejto novej disciplíny do istej miery ovplyvní aj doterajšie kritériá triedenia psychologických vied. Ako vidieť, školská psychológia je doslova od svojho začiatku a vzniku systémovou vedou. Náročné úlohy školy nútia pedagogickú i psychologickú vedu, aby prekonávali zaužívaný

pluralistický prístup k problémom len z hľadiska jednotlivých špeciálnych vedných disciplín. *Súčasná škola globálne rieši širšie, závažnejšie problémy a úlohy, ktoré vyplývajú z jej náročnejších spoločenských a výchovno-vzdelávacích cieľov (demokratizácia vzdelávania, pedagogický optimizmus, problém vzdelávateľnosti a všestranného rozvoja osobnosti, problém školskej úspešnosti).*

Prax ukazuje, že tieto úlohy bude možné zvládnuť len za pomoci vyššieho stupňa vedeckého poznania, ktoré zabezpečuje najmä integrácia vedeckých poznatkov. Aj to nasvedčuje, že pozitivistický prístup k triedeniu vied je prekonaný. Potrebu školskej psychológie potvrdzuje na jednej strane nevyhnutnosť diferencovať psychologické vedy, na strane druhej integrácia, a to nielen v rámci systému psychologických vied, ale aj v rámci interdisciplinárnych súvislostí (na potrebu prekonať pluralizmus vo vývoji psychologických disciplín, a to utváraním integrovaných poznatkových systémov psychologických vied, upozornil D. Kováč na VI. zjazde SPS).

Predmetom bádania školskej psychológie nebude len subjekt, ale škola ako kolektívny subjekt. Je to veda o inštitúcii a pre inštitúciu. Zákonite sa musela postupne oddeliť od pedagogickej psychológie. Tento proces vzniku školskej psychológie ako samostatnej vednej psychologickkej disciplíny je teda zákonným výsledkom rozvoja vedeckého poznania pedagogickej a psychologickkej reality. S istotou možno povedať, že ani s konštituovaním školskej psychológie sa tento proces nezastaví. Z tohto hľadiska treba konštatovať, že *školská psychológia otvára nové horizonty poznania školskej praxe. Umožňuje riešiť otázky, ktoré dosiaľ ani jedna psychologická disciplína neriešila, resp. školská psychológia je schopná mnohé staršie problémy riešiť novým spôsobom, na novej rovine. V tom treba vidieť jej ozajstný, v istom zmysle revolučný prínos nielen pre školskú súčasnú výchovnú a vzdelávaciu prax, ktorá predkladá viaceré nové globálne problémy, ale aj pre vlastný rozvoj psychologických vied. V tomto zmysle nemôže byť len aplikovanou disciplínou, ale teoreticko aplikovanou psychologickou disciplínou, ktorá predkladá nový systém poznatkov, teoreticky ho vysvetľuje a ukazuje možnosť, ako ho využiť v praxi.*

2. Obsah a úlohy školskej psychológie

Vymedzenie pojmu a predmetu školskej psychológie v spoločnosti nepriamo určuje aj obsah a najširší rámec jej úloh a do značnej miery naznačuje aj význam tejto disciplíny. Stručne by sme mohli povedať, že jej obsahom v najširšom zmysle slova budú

školskopsychologické poznatky, systém metód, prostriedkov a aktivít, ktorými sa v škole uplatňujú.

Z toho vyplýva, že školská psychológia bude zahrňovať širší obsah poznatkov vzhľadom na ich pedagogické využitie v učiteľskej praxi a užší rozsah, vymedzený cieľmi a úlohami psychologickéj profesiovej praxe, resp. činnosťou školského psychológa, školských psychologických služieb. Ale v oboch prípadoch bude obsah tejto disciplíny tvoriť poznatkový systém, ktorý zodpovedá jej integračnému a aplikačnému zameraniu na konkrétne školské situácie, resp. na činnosť školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie. Treba určiť, aké dôsledky z toho vyplynú pre zdokonalenie riadenia školy.

Vychádzajúc zo širšej koncepcie školskej psychológie ako učiteľskej psychológie, pokúsime sa bližšie určiť a vytipovať jej základné poznatkové a problémové okruhy. Pritom budeme postupovať podľa *dvoch hlavných kritérií*: Prvým kritériom sú základné teoretické psychologické poznatky a problémy; bez ich osvojenia a využitia by totiž nebolo možné plniť kľúčové úlohy súčasnej školy, najmä optimalizovať rozvoj žiakovej osobnosti a zefektívňovať pedagogický proces s prihliadaním na možnosti žiaka pri stupňujúcich sa školských požiadavkách v súvislosti s demokratizáciou vzdelávania v spoločnosti.

Druhým kritériom na vymedzenie najaktuálnejšieho obsahu školskej psychológie je zachovanie jednoty psychiky a činnosti s rozvojom žiakovej osobnosti a školskej učebnej činnosti. Ak je riadená učebná činnosť žiaka rozhodujúcim činiteľom v rozvoji žiakovej osobnosti potom by sa malo na „činnostný“ princíp prihliadať v celom poznatkovom systéme školskej psychológie, mali by sa rozpracovať jej jednotlivé problémové okruhy a prostredníctvom tejto psychologickéj disciplíny by sa mal preniesť do pedagogického myslenia učiteľov, vychovávateľov, ako aj do ich vlastnej praxe. Ale rovnako sa musí uplatniť aj v školskej psychologickéj praxi.

Keďže ide o teoreticko-aplikovanú psychológiu, jej obsah by malo tvoriť aj to, ako to v škole robiť, aby sa pedagogická prax školy pomocou psychologických poznatkov účinnejšie skvalitňovala. Keďže hlavnou úlohou školskej psychológie je skúmať psychickú reguláciu žiakovho správania a rozvoja žiakovej osobnosti v konkrétnych školských situáciách, jedným z kľúčových a ťažiskových úloh bude skúmať, analyzovať a hodnotiť vzťah žiak a školy. Pritom v súlade s tézou o aktívnom, interiorizovanom odraze vonkajšieho sveta subjektom nepôjde škole len o pôsobenie na vonkajšie prejavy ako regulátory žiakovho správania, ale aj na vnútornú, najmä emocionálno-motivačnú sféru jeho osobnosti. Bude skúmať, ako žiak školu vnútorne prežíva, ako ju prijíma, zvnútorňuje jej normy a požiadavky ako spoločenskej organizácie. Bude skúmať to, ako od vonkajšieho regulovania prechádza na samoregulovanie, samoučenie a sebavzdelávanie, čiže *pôjde o rozpracovanie a praktické*

uplatnenie novej, aktívnej pozície žiaka v škole a zosúladovanie požiadaviek školy, o určenie činiteľov, ktoré ho determinujú, o jeho charakterizovanie v jednotlivých fázach podľa školských stupňov a podľa druhu školy. Pôjde o zistenie, ako sa dieťa predškolského veku stáva žiakom a ako má škola z psychologického hľadiska podporiť proces vzdelávacieho vývinu, a to vzhľadom na obsah vzdelávania a na interakciu učiteľ – žiak, žiak a rodinná výchova, žiak a výchovno-vyučovací proces, resp. žiak a širšie spoločenské prostredie. S tým súvisí aj ďalšia otázka, a to nakoľko je škola zodpovedná za vývin žiaka, a nové definovanie pozície a postavenie žiaka v škole.

V nadväznosti na tieto problémy by sa v rámci poznatkového systému školskej psychológie mali novo rozpracovať psychologické aspekty školského učenia s prihliadaním na rozvoj osobnosti, problémy učebných schopností, učiteľnosti a možnosť rozvoja žiakových potencialít. Pri riešení závažného problému dať do súladu stúpajúce požiadavky školy so žiakovými možnosťami nemožno vynechať ani problémy učebnej výkonnosti žiakov a ich školskej záťažnosti, školskej úspešnosti a neúspešnosti. Treba rozpracovať otázku, ako hlbšie poznať žiakov v škole, ako diagnostikovať školský vývin. S tým súvisí otázka psychologického nadania, otázka výberu do špeciálnych tried i diagnostikovania a formovania profesiového vývinu.

V obsahu školskej psychológie, najmä v jej širšej koncepcii, t.j. v učiteľskej školskej psychológii by mala mať svoje miesto aj školská sociálnopsychologická problematika, otázka sociálnej interakcie učiteľ a žiaci, školských tried, sociálnych konfliktov v škole, konfliktov medzi školským poriadkom a žiakmi a napokon osobitný okruh by mali tvoriť aj problémy psychologických aspektov pôsobenia školského prostredia, školskej psychosociálnej klímy a ekologické problémy školy. Hlavnou úlohou takto chápanej školskej psychológie bude jednak s prihliadaním na školské prostredie rozpracovať do aplikačnej podoby všetky uvedené problémy a ukázať na možnosť poznatky využiť v školskej praxi.

Prirodzene, inú náplň, iné obsahové vymedzenie a svoje špeciálne úlohy bude mať školská psychológia v užšom zmysle slova ako psychologická profesia, ktorú vykonáva školský psychológ. To bolo a dosiaľ je najbežnejšie chápanie školskej psychológie. Jej hlavnou úlohou je posilniť psychologické základy výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy formou profesiovej psychologickkej praxe, činnosťou školského psychológa. Tá zabezpečí intenzifikáciu výchovného pôsobenia školy najmä prostredníctvom psychologickkej diagnózy, odhaľovania kauzálnych súvislostí, výchovnej a vzdelávacej činnosti školy pomocou prenikania do etiologických základov žiakovho osobnostného, vzdelávacieho, mravného a sociálneho vývinu, a to aj vypracúvaním psychokorektívnych, resp. edukatívnych, rozvíjajúcich programov na optimalizáciu vývinu. To znamená, že profesiová školská psychológia má

pomôcť škole na najcitlivejšom mieste, t.j. pri vývinových a výchovných problémoch, ktoré presahujú možnosti a rámec pedagogicko-psychologického vzdelania učiteľa, t.j. na úseku, na ktorom ešte ostáva škola veľa dlžná cieľom a obsahu výchovy.

Ide vlastne o psychologické služby škole. Ich základná náplň a obsah sú dané úlohami, na riešení ktorých sa v súčasnej škole v podmienkach j spoločnosti môže zúčastniť psychológ. Žiada sa vyzdvihnúť, že aj keď školská psychológia je daná rámcom školy, ale jej poznatky a prostriedky sa môžu s určitým modifikovaním využívať aj v iných výchovno-vzdelávacích, resp. výchovných zariadeniach.

Nevyhnutným teoretickým i metodologickým rámcom realizácie školských psychologických služieb je ideové zameranie. Keďže možnostiam, problémom a novým smerom profesiového uplatňovania psychologických služieb školám venujeme poslednú kapitolu v druhej časti a celú tretiu časť tejto učebnice, na tomto mieste sa *sústredíme len na stručný prehľad a skonfrontovanie súčasnej situácie a poskytovania odborných psychologických služieb škole, ako sa to javí v širšom svetovom priereze*. Je to dôležité o to viac, že náplň a obsah týchto služieb nemožno v plnom rozsahu mechanicky prebrať z praxe školského psychológa v podmienkach kapitalistickej spoločnosti.

Doterajšie skúsenosti ukazujú, že až na 75 % sa tieto služby škole využívajú najmä v oblasti psychodiagnostiky a konzultatívnej činnosti (Catterall, 1979; Lacayo, Sherwood, Morris, 1981). To nasvedčuje, že ich funkcia sa ešte vždy chápe príúzkou. Vyplýva to najmä z dvoch príčin. Po prvé z toho, že rozvíjajúce aspekty sa v školách západných krajín nepresadzujú dosť dôsledne vzhľadom na prevládajúce teórie psychického a školského vývinu žiakov. Druhú príčinu treba vidieť v pretrvávajúcom vplyve psychodiagnostických metód uplatňovaných prevažne v klinickej psychológii a nedostatočnej rozpracovanosti školskej psychodiagnostiky. Ale so zvyšovaním nárokov školy na dieťa a mladú generáciu a ďalším rozpracúvaním psychodiagnostických metód v súlade s dynamikou psychického vývinu sa rozširuje pracovný záber, obsah i rozsah úloh školského psychológa pri riešení praktických problémov školy tak, že zahrňuje aj psychokorektívne, psychostimulačné, rozvíjajúce prvky. No len veľmi malý pokrok sa v školskej psychologickej praxi dosiahol v spájaní so základnými edukatívnymi úlohami školy, a to najmä prostredníctvom rozpracúvania rozvíjajúcich programov, resp. participácie na tvorbe výchovných programov v spolupráci s učiteľmi a vychovávateľmi. Toto zaostávanie v danom smere treba vo veľkej miere pokladať za dôsledok tradičného, statického pohľadu na žiaka, v ktorom sa nedoceňovala jednota vývinu a výchovy. A tak bežnou praxou a ťažiskom práce školského psychológa bolo a dosiaľ v mnohých krajinách je najmä diagnostikovanie detí, a to najmä v súvislosti s ich výberom a preradovaním do špeciálnych tried, resp. liečebnových výchovných

zariadení pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť (porovnaj Attwell, 1972). Diagnostická práca v normálnych triedach sa sústreďuje na žiakov s problémovým vývinom reparablem v podmienkach normálnej školy, z čoho vyplýva ďalšia základná funkcia školských psychológov, a to funkcia poradenská. Preto najmä u nás v rámci komplexnej sústavy výchovného poradenstva sa funkcia školského psychológa neraz kryje s úlohou a postavením poradenského psychológa zaoberajúceho sa najmä psychodidaktickými problémami tak, ako sa to praktizuje v našich krajských aj okresných pedagogicko-psychologických poradenských zariadeniach.

No školsko-psychologická prax vzhľadom na nové, rozšírené úlohy školy a vzhľadom na jej zvýšenú zodpovednosť za rozvoj žiakovej osobnosti, a to nielen za vedomosti, si nevyhnutne vynucuje i prehlbenejšiu a rozšírenejšiu účasť školských psychológov na riešení praktických úloh priamo v škole. Správne na to poukazuje napr. maďarský psychológ A. Temesi (1967), keď hovorí, že „ambulujúce psychologické inštitúcie s malými kapacitami nemôžu zvládnuť tieto úlohy už aj preto, lebo do týchto inštitúcií sa spravidla dostávajú len prípady psychologicky defektné, resp. deti s pretrvávajúcimi pedagogickými a psychologickými problémami“.

Prirodzene, nové vymedzenie funkcie školského psychológa, jeho kompetentnosti v škole, je podmienené aj novým pohľadom psychológie na rozvoj osobnosti dieťaťa, na činitele, ktoré ju ovplyvňujú, i novým pohľadom na možnosti optimalizácie tohto vývinu. *A tak možno povedať, že školská profesiová psychologická prax a jej náplň vznikajú a rozvíjajú sa aj v našich podmienkach v konfrontácii s novými, náročnejšími úlohami a s novým poslaním školy.* Dvojnásobne to platí pri súčasnej prestavbe našej výchovno-vzdelávacej sústavy. Pri jej realizácii sa totiž nevyhnutne ráta s intenzifikáciou v pedagogickej praxi, najmä s využitím psychických rezerv školákov, no predovšetkým detí predškolského veku.

V doterajšej praxi sa u nás psychológovia pracujúci v škole a prichádzajúci do škôl z okresných a krajských pedagogicko-psychologických zariadení (funkcia školského psychológa nebola dosiaľ úradne potvrdená) zameriavali predovšetkým na plnenie psychodidaktických úloh školy, na úlohy psychodiagnostické, na plnenie poradenských úloh, na pomoc učiteľovi pri riešení problémov vznikajúcich vo výchovno-vzdelávacom procese, ďalej na výskumnú prácu a napokon na prácu osvetovo-preventívnu, najmä v oblasti psychohygieny. Takto vidí úlohy školského psychológa napr. T. Pardel v učebnici pedagogickej psychológie (1961), M. Jurčo (1971) a J. Koščo, ktorý úlohy školského psychológa vymedzuje takto: „Školská psychológia – školský psychológ – má poznatkami a prostriedkami psychológie odborne prispievať k riešeniu komplexu problémov výchovno-

vzdelávacieho procesu školy, špecifických didakticko-metodických otázok učiteľa, žiaka, skúmať ich dôsledky a efektívnosť, duševno-hygienickú primeranosť, a tým prispievať k exaktnému regulovaniu vývoja a premien celého režimu školy, ako aj k harmonickému rozvoju žiakov“ (1971, s. 28). Už v tomto vymedzení úloh školského psychológa je zrejmá tendencia prerastajúca bežné zameranie jeho diagnosticko-poradenských funkcií. V tomto smere najmä pedagogicko-psychologické poradenské zariadenia dosahujú nesporné úspechy. Počnúc prípravou na vstup do školy, na diagnostické zhodnotenie školskej spôsobilosti cez psychologicko-výchovnú starostlivosť o deti so špeciálnymi poruchami vývinu a ich diagnostikovanie na zistenie, či ich preradiť do špeciálnych tried, resp. do osobitných škôl alebo iných liečebnových výchovných ústavov, psychológ v škole sústreďuje svoju pozornosť i na skúmanie vývinu žiakov talentovaných a nadaných, na žiakov zaostávajúcich i na žiakov nedosahujúcich úroveň svojich možností. Veľa času venuje tomu, že analyzuje použité výchovné a vyučovacie metódy, resp. radí pri profesiovom vývine žiakov. *V tomto smere sa psychológ dostáva do úzkeho kontaktu s výchovnými poradcami, ktorí sú ustanovení tak v základných, ako aj v stredných školách.* Experimentálne psychológovia pracujú vo funkcii školských psychológov vo viacerých stredných odborných učilištiach, aby vytipovali a vymedzili hlavné problémové okruhy, v ktorých by mohli svojou psychologickou praxou účinne prispieť k zvýšeniu efektívnosti výchovy a vzdelávania nášho robotníckeho dorastu.

Možno povedať, že v stave diskusie, resp. experimentálneho overovania je obsah a úlohy školského psychológa i v mnohých krajinách, aj vo vtedajšom ZSSR, PĽR, MĽR, NDR, RSR, ale aj v Juhoslávii, kde boli v tom čase už v školách psychologické služby zavedené. Myslia sa tu 70 a 80 roky XX. storočia.

Z toho vyplýva, že úloha intenzívnejšie využívať odbornú psychologickú pomoc v škole sa zákonite naskladá súčasne s tým, ako sa posilňuje spoločenská funkcia školy a vzdelania a ako sa v tejto súvislosti zvyšujú nároky na dieťa. Platí to však za predpokladu, že nová pedagogická prax školy nemôže bez výhrad prijať psychológiu aplikovanú na starých, tradičných základoch. O to náročnejšiu a zložitejšiu úlohu dostáva psychologická, ako aj pedagogická veda.

3. K stavu rozvoja školskej psychológie vo vtedajšom ZSSR*

Aj v ZSSR, teda v dnešnom Rusku a východnej Európe, možno o školskej psychológii hovoriť v dvojakom zmysle. Predovšetkým ju možno chápať ako systém poznatkov, ktoré sa

rozvíjajú najmä v rámci pedagogickej psychológie, s prvoradým cieľom pomôcť súčasnej škole riešiť naliehavé úlohy súvisiace s rozvojom spoločnosti. Ako na to správne poukazuje Ľ. Klindová (1979), čoraz viac sa tu presadzuje potreba rozpracovávať poznatky psychológie do špeciálnych súvislostí s konkrétnou problematikou školskej výchovy a vyučovania, čo „podnecuje rozvoj relatívne nového odvetvia školskej psychológie. Tá sa formuje ako systém vývinovej a pomerne širšie a všeobecnejšie koncipovanej pedagogickej psychológie“ (Ľ. Klindová, 1979). Takto chápaná psychológia pre potreby školy výskumne prispela k teoretickému i praktickému vyriešeniu mnohých závažných pedagogicko-psychologických problémov školy a viaceré takéto otázky sa riešia aj v prítomnosti. Podrobný rozbor jej výsledkov by presahoval rámec tejto učebnice. Vyzdvihujeme len tie, ktoré majú z hľadiska psychologickéj teórie i z hľadiska školskej praxe najvšeobecnejšiu platnosť.

Ruská psychológia prispela predovšetkým k výskumu učebnej činnosti a k určeniu jej miesta nielen v pedagogickom procese školy, ale aj v rozvoji žiakovej osobnosti. Výskumy Gaľperina, ktorý nadväzuje na idey Vygotského a Leontieva a na tézu o interiorizácii vonkajších činností (vyslovenú Vygotským) rozpracúva do vnútorných psychických procesov a ktorý rozpracoval teóriu analýzy učenia ako utvárania rozumových operácií vo vývine žiaka a že uváženým zasahovaním do učebného procesu možno účinne ovplyvňovať rozvoj osobnosti, vrátane jej vrodeného fondu. To sú výsledky, ktoré súčasná sovietska školská

*Táto kapitola je už príspevkom k histórii školskej psychológie. V čase písania učebnice bola Európa rozdelená železnou oponou. Podmienky pre rozvoj psychológie na východe boli horšie v dôsledku ideologickej kontroly. Ako uvádza D. Kováč (1993), represie, ktoré boli voči psychológii a psychológom sú dôkazom, že napriek tomu tlaku psychológia ako celok obstála. Musela sa zaplatiť istá daň režimu, príkladom je aj prvé vydanie tejto knihy. Ale pod takto vynútenou kapotou, motor tejto vedy fungoval vcelku dobre.

psychológia rozpracúva, aby podporila výchovu a vyučovanie detí s rôznym stupňom učebných schopností.

Rovnako závažné výsledky dosiahla ruská psychológia vo výskume aktuálnych problémov školy. *Odkrýva rezervy v poznávacích schopnostiach žiakov rôznych vekových stupňov, pri skúmaní jednotlivých etáp psychického vývinu a pri výskume zdrojov hybných síl, ktoré určujú prechod od jednej etapy k druhej, ako aj pri rozpracúvaní charakteristiky jednotlivých vývinových fáz vo vzťahu k problémom školy, a to najmä pri bádani zameranom na predškolský vek (Zaporožec, Venger, Poliakov a iní).*

Všetky uvedené i ďalšie výskumy nasvedčujú, že ruská školská psychológia, objavila celý rad nových poznatkov, ktoré pomáhajú škole riešiť jej kľúčové úlohy, súvisiace napr. s prechodom na všeobecné stredné vzdelanie mládeže. Pritom využíva najmä poznatky

pedagogickej a vývinovej psychológie, a podobne ako naša školská psychológia má rezervy v integrovaní poznatkov ostatných psychologických disciplín.

V 60 až 80 rokoch XX. storočia, školská psychológia v podmienkach bývalého ZSSR sa čoraz viac chápe ako odborná školská psychologická služba. Čoraz nástojčivejšie sa žiada, aby sa v pedagogickej praxi škôl intenzívnejšie využívali psychologické vedy. Školská psychológia sa chápe ako osobitná služba. Táto otázka je v ostatných rokoch v štádiu diskusie a experimentálneho overovania a poznatky sa majú perspektívne postupne uplatňovať v praxi. Naširoko sa o tom diskutuje v rámci vtedajšej Všeľvazovej psychologickkej spoločnosti, ale aj v rámci časopisu Voprosy psichologii. V. V. Davydov, B. I. Felštejn, D. D. Elkonin v článku o problematike psychologických služieb škole (Voprosy psichologii, r. 1979, č. 2) konštatujú: „Zvýšenie efektívnosti učebno-vzdelávacej práce v zariadeniach systému národného vzdelávania závisí od rozvíjania praktickej práce profesionálnych psychológov“. Obsah tejto práce podľa nich musí tvoriť:

- a) neprestajná kontrola psychického vývinu detí, aby sa určila efektívnosť obsahu a metód učebno-vzdelávacej práce školy a predišlo sa odchýlkam v ich rozvoji. Rozpracovanie opatrení, ktoré by napomáhali vyššej úrovni rozvoja schopností žiakov;
- b) psychologická diagnostika porúch psychického vývinu osobnosti, objasnenie psychologickej štruktúry týchto porúch a potrebnej pedagogickej korekcie;
- c) psychologické konzultácie pri profesiovej orientácii a pri výbere povolania dospievajúcimi žiakmi.

Títo autori žiadajú pomocou psychologických služieb umožniť škole a pedagógom zvýšiť účinnosť svojej výchovnej práce, najmä efektívnosť pedagogickej korekcie, a to tým, že pedagogická práca sa odborne psychologicky podporí odôvodnenými príkladmi psychodiagnostiky. Konštatujú: „Podľa nášho názoru zdokonaľovanie celého vtedajšieho systému vzdelávania sa musí už v najbližších rokoch opierať o dostatočne rozvetvenú sieť zariadení školských psychologických služieb“ (Voprosy psichologii, 1979, č. 2).

Otázky odbornej psychologickej pomoci škole sa v ostatnom čase rozoberali aj na sympóziu Psychodiagnostika v škole v Taline (1980), ako to uvádza vo svojom článku N. V. Gamezo Psychologická služba v škole: Otázka teórie a praxe (Psychologický žurnál, 1981, č. 2). Podľa uvedeného článku medzi základné úlohy psychologickej služby patrí: psychodiagnostika, psychoprognotika a psychologické poradenstvo. Pritom sa psychodiagnostike podľa D. V. Elkonina prisudzujú dve hlavné úlohy:

- a) kontrolovať dynamiku psychického rozvoja detí a korigovať ich rozvoj, aby sa utvárali optimálne možnosti a podmienky na zlepšenie slabých a stredných žiakov v prospechu a tiež na určenie správneho rozvoja žiakov s mimoriadnymi schopnosťami,
- b) vykonávať porovnávaciu analýzu, analýzu efektu rozličných systémov výchovy a vzdelávania a vypracovať odporúčania na zvýšenie ich rozvíjajúcej funkcie.

Obsah psychologických služieb škole konkrétnejšie rozvádza A. A. Ľublinskaja (Voprosy psychologii, 1979, č. 2). Navrhne aj náplň činnosti školského psychológa. Podľa nej táto úloha patrí medzi najaktuálnejšie pri skvalitňovaní pedagogickej praxe sovietskej školy. Vyžaduje, aby sa v škole zriadilo systemizované miesto pre psychológa, okrem toho treba zabezpečiť účasť psychológa na práci školy aj v rámci špeciálneho lekársko-psychologického oblastného centra, kde vedúcim vedeckého úseku by mal byť psychológ. Pre prehľadnosť aspoň heslovite uvádzame základné úlohy a povinnosti, ktoré by mal podľa autorky psychológ na systemizovanom mieste v škole, v študentskom domove alebo v internáte vykonávať:

- a) Bezprostredne a pod vedením psychológa má sa uskutočňovať výskum žiakov (a to tak dobrých, ako aj slabších stránok osobnosti každého žiaka, najmä osobitosti vychovávateľnosti a vzdelávateľnosti). Cieľom by tu mala byť racionálna kompletizácia tried a rozpracovanie spôsobov individuálneho prístupu k žiakom.
- b) Spolu s učiteľmi, najmä s triednym učiteľom a školským lekárom vypracovať špeciálny „životný poriadok“ pre jednotlivé deti.
- c) Študovať život dieťaťa v rodine, konzultovať s rodičmi.
- d) Študovať najreálnejšie perspektívne stránky vývinu dieťaťa (jeho záujmov, sklonov, motívov učenia, správania a vzájomných vzťahov žiakov a ich vzťahov k dospelým).
- e) Študovať triedy (mládežnícke združenia a pod.) ako kolektív na zdokonaľovanie a zvyšovanie aktivity a vzdelania každého jeho člena.
- f) Organizovať a uskutočňovať širokú pracovnú (od 8. do 9. ročníka) profesiovú osvetu, a to podľa plánu profesiovej orientácie.
- g) Uskutočňovať cyklus prednášok, besied a stretnutí o problémoch sebvzdelávania, najmä pre starších žiakov. Oboznamovať ich so základnými psychologickými pojmami, javmi i zákonitosťami, rozširovať ich svetonázor, prehľbovať poznatky o človeku a jeho životnej činnosti, o úlohe v živote, v spoločnosti a o zákonoch formovania osobnosti.

- h) Školský psychológ musí systematicky spolupracovať s učiteľmi, výchovnými pracovníkmi, knihovníkmi, aby zvýšili úroveň ich vedomostí o psychológii dieťaťa a jeho vývine.
- i) Systematicky prednášať rodičom a konzultovať s nimi.
- j) Zúčastňovať sa na pedagogických poradách o správaní, prospechu žiakov a o ďalších otázkach života a činnosti školy.

A. A. Ľublinkaja končí svoj príspevok slovami: „Ak sa v najbližších rokoch budú organizovať psychologické služby v našej škole, bude to podstatný vklad pre najdôležitejšiu úlohu výchovy človeka“ (tamže, s. 13).

Rovnaký názor vyjadruje aj M. A. Menčinskaja, keď tvrdí: „V oblasti školského vzdelávania otázka nevyhnutnosti organizácie psychologických služieb dozrela už dávno. Sú nevyhnutné medzi inštancie medzi psychológmi a učiteľmi praktikmi, ale takéto medzi inštancie dnes chýbajú. To veľmi zdržiava a sťažuje uplatňovanie výsledkov vedeckých výskumov v praxi školy“ (Voprosy psychologii, 1979, č. 2, s. 14).

Úsilie zaviesť školské psychologické služby do praxe škôl najviac pokročilo vo vtedajšej Estónskej sovietskej republike, kde už od r. 1973 je vypracovaný a overovaný projekt O práci školského psychológa, prijatý Ministerstvom kultúry Estónskej sovietskej republiky.

Ako vidieť, ráta sa tu s oveľa širším záberom činnosti školského psychológa, než je to niekedy zvykom aj v práci školských psychológov na Západe. (Treba uviesť, že na Západe bola sloboda a nebol taký ideologický tlak ako vo vtedajšom socialistickom bloku).Dôležité však je, že *cieľ školskej psychológie ako profesie sa tu nezameriava na selekciu, ale na sledovanie a kontrolu dynamiky psychického vývinu detí, resp. na korekciu rozvoja, aby sa utvárali optimálne možnosti a podmienky na jeho realizáciu a prevenciu vzniku vývinových a výchovných ťažkostí.* Ďalej treba vyzdvihnúť, že práca školského psychológa sa neobmedzuje len na prácu diagnostickú, resp. poradenskú, ale *psychológ sa má zapájať do širokej škály aktivít, ktorými sa priamo psychologickou intervenciou zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese školy, resp. svoje pôsobenie v škole zacieľuje nepriamo a realizuje ho prostredníctvom učiteľov a vychovávateľov, čím svojím pôsobením zahrňuje oveľa širšiu žiacku populáciu, ba možno povedať, že celú populáciu školských detí, najmä pokiaľ ide o depistážne sledovanie.* Zameranie na dosiahnutie zmeny osobnosti sa pritom pokladá za prvoradé.

Za jeden z najzávažnejších a najdôležitejších prínosov takejto koncepcie profesiovej školskej psychológie treba pokladať to, že akceptovaním, a najmä realizovaním a podporou dynamického aspektu v prístupe k žiakovi a k celému pedagogickému životu školy a pri

plnom zachovaní zdravej autonómnosti a špecifickosti práce učiteľa i psychológa *vylučuje sa tu prax, ktorá by izolovala psychológa a posúvala ho len do roly kabinetného diagnostika. Naopak, rozvíja sa psychologická prax ako organická súčasť komplexnej výchovno-vzdelávacej činnosti školy, prax, ktorá zabezpečuje realizáciu tých psychologických aspektov a stránok školy, ktoré presahujú rámec možností a kompetentnosti učiteľa a pritom je ich zástoj v činnosti školy nevyhnutný a nezastupiteľný, a ktorý v konečnom dôsledku utvára aj učiteľovi v jeho pedagogickej pôsobnosti širší priestor a možnosti.* O načrtnutie a výklad takéhoto modelu školskej profesiovej praxe v podmienkach našej školy sa pokúsime v 3. časti tejto učebnice.

IV. VZŤAH ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE K PEDAGOGIKE. JEJ MIESTO V SYSTÉME PSYCHOLOGICKÝCH VIED

V predchádzajúcej kapitole sme hovorili o opodstatnenosti vzniku školskej psychológie a o dôvodoch, ktoré viedli k jej zrodu. Uviedli sme ďalej, že školská psychológia vznikla a od samého začiatku sa vyvíja ako systémová, medziodborová veda. Jej zrod i rozvoj možno zaradiť medzi tendencie v súčasnej vede, ktoré u nás J. Koščo označuje ako „úsilie o systematizáciu a cieľavedomú integráciu takých súborov, javov, skúseností a činností do prehľadných, informujúcich, racionálne použiteľných celkov – systémov“ (1975, s. 259). *V tomto zmysle nebude školská psychológia len aplikovanou psychologickou disciplínou, ale aj disciplínou teoretickou, ktorá rozpracúva podiel psychologických vied o systéme ostatných vedných odborov uplatňujúcich sa v školskej práci a ktorá z hľadiska týchto integrálnych prístupov nielen študuje školské pedagogické problémy, ale rozpracováva aj metodologické otázky aplikácie takto získaných poznatkov.*

Školská psychológia teda nevzniká a nevyvíja sa ako monolitná disciplína, ale ako disciplína vnútorne diferencovaná. Jej vlastný vnútorný vývoj závisí najmä od tých oblastí, v ktorých sa jej darí vo vzájomnej interakcii komunikovať, najmä s inými hraničnými oblasťami a problémami vied. Najrýchlejšie napreduje na úsekoch, kde môže najúčinnšie spájať, kompletizovať a do istej miery aj zovšeobecňovať poznatky integrované z interdisciplinárneho hľadiska. V tomto smere školská psychológia prináša poznatky, ktoré sa stávajú významným diferenciačno-integrujúcim činiteľom aj z hľadiska ďalšieho vývoja psychologických vied. *V školskej psychológii nepôjde teda len o obyčajné akumulovanie poznatkov z iných psychologických disciplín, resp. iných vied. Pôjde aj o ich spracovanie z hľadiska vlastnej teoretickej koncepcie do kvalitatívne novej roviny, ktorá zodpovedá novému charakteru špeciálno-psychologických, resp. pedagogicko-psychologických úloh a problémov súčasnej školskej praxe.* Preto aj keď sa ďalej budeme zaoberať vzťahom školskej psychológie k pedagogike, resp. jej miestom v systéme psychologických vied, budeme vychádzať z jej zjednocujúceho a systémového charakteru.

Celá školská psychológia je budovaná so zreteľom na školu, resp. na iné výchovno-vzdelávacie zariadenia, a všetka činnosť psychologických služieb je koncipovaná a zameraná na výchovno-vzdelávacie úlohy školy.

Problémom školy sa zaoberá predovšetkým pedagogika ako veda. Ak si chceme ujasniť, aký je zástoj školskej psychológie v systéme vedných disciplín, ktoré sa uplatňujú

v školskej praxi, musíme najprv poznať jej vzťah k pedagogike ako základnej vede o výchove. Predovšetkým v objasňovaní vzťahu medzi týmito dvoma disciplínami treba vidieť možnosť správneho vývoja školskej psychológie, zracionalnenia a zefektívnenia práce školských psychológov. Predovšetkým na cieľoch, obsahu, úlohách i metódach školskej psychológie sa musí odzrkadliť, že školská psychológia prihliada na širšie historicko-spoločenské súvislosti, ale aj na výchovno-vzdelávacie zákonitosti, ktoré determinujú pedagogickú problematiku školy.

1. Vzťah medzi školskou psychológiou a pedagogikou

Vzťahom medzi pedagogikou a pedagogickou psychológiou sa v našej psychologickej literatúre zaoberali niektorí autori, najmä T. Pardel (1967) a L. Ďurič (1971). Preto ho nebudeme analyzovať podrobnejšie zo všeobecného, teoreticko-psychologického hľadiska. No na druhej strane nemôžeme otázku vzájomného vzťahu školskej psychológie a pedagogiky obmedzovať len na spoluprácu školského psychológa s pedagógom, učiteľom, lebo správna koncepcia aj tejto spolupráce vyplynie z analýzy predmetu a úloh týchto dvoch vedných odborov, t.j. pedagogiky a psychológie.

Vychádzame z toho, že pedagogika ako veda o výchove v najširšom zmysle slova, sa musí opierať aj o poznatky vied o človeku, najmä o biológiu, psychológiu a sociológiu. To preto, že výchovné javy nie sú len javy pedagogické. A pedagóg nie je jediným, kto ich poznáva. Pedagogické javy tvoria len jednu z podtried javov výchovy, ďalšie podtrieby tvoria javy politické, sociologické, psychologické, biologické a pod. Slovom ide o docenenie úzkej spolupráce vied zaoberajúcich sa výchovou človeka, jeho vývinom. Pedagogika rozoberá ciele výchovy, jej obsah, zložky, podmienky a prostriedky, preto je normatívnou vedou. Psychológia, konkrétne pedagogická psychológia, skúma človeka, otázky zmeny jeho osobnosti dosiahnuté výchovou a získané poznatky ponúka pedagogika na zracionalnenie jej práce pri regulovaní výchovných postupov. Psychológ pri skúmaní dieťaťa musí mať na zreteli predovšetkým jeho vývin, nielen záujmy a ciele školy, v ktorých sa dieťa ako hlavný predmet psychológovho záujmu neraz nedoceňuje. Treba podčiarknuť, že o vývine nerozhoduje len výchova, ale aj mnohé iné činitele, napr. frustrácia, deprivácia alebo konflikt.

Vo výchove detí a mládeže je nepochybne rozhodujúca úloha učiteľa v škole. Túto vedúcu úlohu nemožno však rovnako chápať napr. aj v praxi pedagogicko-psychologických poradenských zariadení. Pedagogickú metodológiu nemožno ľubovoľne prenášať do tých

oblastí školskej praxe, ktoré sú doménou psychologickkej vedy. A to je dôvod, prečo uznávame existenciu špecifickej psychologickkej praxe, ktorá platí aj pre školskú psychológiu.

Ako vidieť, predmet a úlohy pedagogiky ako vedy a psychológie, v našom prípade školskej psychológie, sú navzájom nezastupiteľné. Preto školská psychológia bude vo vzťahu k pedagogike partnerkou vedou, nie vedou pomocnou. Vonkajšie príčiny, napr. aj pedagogické pôsobenie na žiaka, sú významnou podmienkou zmien jeho osobnosti, zatiaľ čo vnútorná, psychická podstata je základom týchto zmien. *Preto pomoc školskej psychológie je pre prácu učiteľov a úspešnú činnosť školy nevyhnutná najmä pri riešení problémov, ktorých podstata je jasne psychologická a keď problémy nemožno riešiť len pomocou pedagogickej metodológie.*

To, čo nazývame psychologickým rozmerom školy, veľa ráz presahuje rámec a možnosti odbornej pedagogickej kompetencie učiteľov. To neraz len zvyšuje napätie v škole, ba často vyvoláva aj akýsi pocit frustrácie. V takýchto prípadoch sa niektoré školské problémy neriešia ani nie tak z nevedomosti alebo z nepripravenosti učiteľa, ale sú dôkazom, že v škole chýbajú odborníci psychológovia. Slovom nie všetky psychologické aspekty, stránky a zložky školskej práce, ani nie všetky psychologické poznatky môže v škole realizovať učiteľ, ale sú aj také, ktorých riešenie spadá do kompetencie psychologickej profesie. Ani známy a zaužívaný kruh v psychologickom poradenstve: učiteľ – škola – psychológ – učiteľ neplatí bez zvyšku. *Sú prípady a situácie, keď psychologické poznatky, psychologickú pomoc, podporu pedagogickej praxi učiteľa musí poskytnúť v škole psychológ,* a to či už diagnostickoporadenskou, psychoterapeutickou alebo inou psychologickou intervenciou. Napr. riešenie zlyhanie žiaka v disciplíne, resp. prekonanie jeho odporu voči škole môže sa pri aplikovaní pedagogických metód skončiť neúspechom. Učiteľ po vyčerpaní pedagogických metód neraz si začne vynucovať zmenu v žiakovom správaní. Ale zmena žiakovej osobnosti môže závisieť napr. od riešenia vnútorných konfliktov, ktoré žiak prežíva vo vzťahu k rodičom, učiteľom a pod. A to už vyžaduje hlbšiu psychologickú sondu do žiakovej osobnosti. To znamená, že v školskej praxi vždy nestačí pedagogická analýza psychologických aspektov. Práve tak ako v pedagogike nestačí pedagogická analýza biologických, resp. zdravotníckych aspektov. Veľa ráz ich treba identifikovať teoretický i a empiricky overenými metódami psychologickkej vedy, na čo je usposobený metodologicky a odborne pripravený psychológ.

Faktom teda zostáva, že pedagógovia v škole sa stretávajú s javmi, ktoré viac rezonujú psychológiou ako pedagogikou. Napr. dieťa rozvedených rodičov. Nemožno vždy od učiteľa očakávať, aby kvôli tomu preštudoval čo i len základnú literatúru problému. Pritom informáciu by mal sprostredkovať školský psychológ. Napr. otec po rozvode demonštratívne

navštevuje dieťa v škole, vypytuje sa ho cez prestávky a pod. Učiteľ tu býva neraz bezradný. Pri účinnej pomoci odbornej psychologickkej praxe by odpadli aj časté sťažnosti učiteľov, že psychológia prináša také množstvo informácií, ktoré nemožno zvládnuť a sú neprehľadné. Vtedy s viac orientujú na svoju pedagogickú problematiku, a len v jej intenciách chcú porozumieť a riešiť neraz i zložité pedagogicko-psychologické alebo čisto psychologické problémy školy.

Prínosom profesiovej psychológie je, že do poznania, identifikovania pedagogicko-psychologických javov v škole prináša možnosť merať ich, umožňuje tieto javy vidieť exaktnejšie a komplexnejšie. Takto získané informácie a podklady umožňujú učiteľovi predvídať pedagogické chyby a vyhýbať sa im, regulovať svoju prácu dopredu, nie až „post facto“. To má pre efektívnosť činnosti školy veľký význam. Ide o zákonitú nevyhnutnosť, ktorá sa v živote školy realizuje asi v takej polohe a na takej odbornej úrovni ako práca inžiniera v závode. Dôležité však je, že takáto odborná psychologická prax otvára aj pedagogickej praxi učiteľa i širšiemu okruhu pedagogických činiteľov oveľa väčšie možnosti a perspektívy.

No na druhej strane poznávanie psychologických zákonitostí školskej výchovy nie je cieľom samo pre seba. Má prispieť k plneniu základných výchovných úloh školy; obsah, zásady i metódy výchovy rozpracúva pedagogika. Pedagóg, v škole konkrétne učiteľ, zodpovedá za ich splnenie. Pri plnení výchovných a vzdelávacích úloh a cieľov školy zostáva vedúcou osobnosťou. Prostredníctvom jeho pedagogickej praxe sa preto bude uskutočňovať aj prevažná časť odborných psychologických vstupov a intervencií do života školy. Na to neslobodno zabúdať ani pri ďalšom rozvíjaní odborných psychologických služieb v škole. Funkcia týchto služieb je v školskej praxi nezastupiteľná v tom, že špecifickou metodológiou psychologických vied zabezpečujú škole podporu pri plnení výchovných a vzdelávacích cieľov. Tým umožňujú zefektívniť školskú prax. Aj to nasvedčuje, že školskú psychológiu treba chápať ako systémovú vedu. V jej praxi, resp. v činnosti školského psychológa, musia sa teda nevyhnutne uplatňovať i pedagogické poznatky, najmä z oblasti školskej pedagogiky. Na to by mala pamätať jednak odborná vysokoškolská príprava psychológov pre školy a výchovno-vzdelávacie inštitúcie, jednak odborná pedagogicko-psychologická príprava učiteľov, ktorá by mala budúcich učiteľov pripraviť na ochotné prijímanie psychologických služieb a na úzku spoluprácu s nimi. Ako vidieť, správne pochopenie vzájomných vzťahov psychológie a pedagogiky je hlavným predpokladom, že sa postupne prekoná emočné stavovské myslenie na jednej i na druhej strane, a že sa na prospech našej školy budú rozvíjať formy úspešnej spolupráce týchto dvoch vedných disciplín tak v oblasti teórie, ako aj v oblasti praxe.

2. Miesto školskej psychológie v systéme psychologických vied

Presahuje rámec tejto učebnice dopodrobna rozoberať vzťah školskej psychológie k všetkým psychologickým disciplínam, ktorých poznatky syntetizuje, resp. integruje. Budeme postupovať tak, že si najprv všimneme vzťah školskej psychológie k tým odvetviam psychologických vied, s ktorými ju najužšie spája problematika, resp. jej predmet, obsah aj úlohy. Máme na mysli najmä jej vzťah k pedagogickej a poradenskej psychológii, ku klinickej psychológii a k psychológii práce. Zmienime sa aj o jej vzťahu k niektorým základným teoretickým psychologickým disciplínam, konkrétne k psychológii všeobecnej, vývinovej, sociálnej, k psychológii osobnosti a k patopsychológii.

a) Vzťah školskej psychológie k pedagogickej psychológii

Spoločné pre školskú psychológiu a pedagogickú psychológiu je, že obidve disciplíny sú zamerané na výchovu a vzdelávanie. Jedna i druhá sa zaoberajú skúmaním psychologických predpokladov výchovy a vzdelávania, aby sa psychologické zretele a poznatky mohli využiť na podporu účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Robia to však z rozličných aspektov. Pedagogická psychológia zahrňuje širší okruh javov. Študuje psychologické stránky výchovy a vzdelávania v širšom zmysle, bez ohľadu na inštitucionálne obmedzenie, t.j. bez ohľadu na to, či ide o školskú alebo rodinnú výchovu, resp. o výchovu a vzdelávanie dospelých. Preto sa doteraz pedagogická psychológia pokladala za širší pojem a školská psychológia len za jej súčasť, resp. za akúsi „malú“ pedagogickú psychológiu, ktorá sa zaoberá problémami výchovy a učenia školských detí.

Takéto vymedzovanie školskej psychológie ako subsumovanej disciplíny pedagogickej psychológie z hľadiska novších koncepcií už neobstojí. Nie je v súlade s chápaním školskej psychológie ako samostatnej teoreticko-aplikovanej a integrovanej psychologickkej disciplíny, ktorá sa psychologickými integrovanými poznatkami a psychologickými prostriedkami usiluje priamo, t.j. odbornou psychologickou praxou, ale i nepriamo, t.j. pedagogickou praxou učiteľov, ovplyvniť konkrétne situácie výchovno-vzdelávacej praxe v školskom prostredí.

Ako sme už uviedli v predchádzajúcich častiach tejto učebnice, školská psychológia sa líši od pedagogickej psychológie predovšetkým podstatne väčšou aplikovateľnosťou, možnosťou využiť psychologické poznatky bezprostredne v školskom prostredí, a to jednak učiteľom, jednak na profesionálnej psychologickkej úrovni školským psychológom formou

psychologických služieb škole. V tomto zmysle spomedzi amerických psychológov S. W. Grayová v knihe *The Psychologist in the Schools* (1963) informuje takto: „Rozdiel je tu v miere priamej účasti na školskej situácii, ktorá sa očakáva od školského psychológa“ (cit. podľa H. Grässera, 1972, s. 175). Ale túto aplikovateľnosť na konkrétne podmienky školy si všetci autori nevysvetľujú rovnako. Napr. F. Weiner chápe školskú psychológiu ako aplikovanú pedagogickú psychológiu v škole. O vzťahoch týchto dvoch psychologických disciplín píše tento autor takto: „Práve v oblasti školskej psychológie sa zreteľne ukázali požiadavky, ktoré veľmi naliehavo na pedagogicko-psychologické výskumy kladie školská prax“ (1967, s. 20).

Naproti tomu W. Horney (1954) prirovnáva školskú psychológiu k podnikovej psychológii a charakterizuje ju ako podnikovú psychológiu školy. Pritom toto prirovnanie pokladá za odôvodnené preto, lebo v podnikovej psychológii sa už miera priamej účasti psychológie na reálnej situácii v podniku dosiaľ nielen najviac zdôvodnila, ale aj vedecky podložila.

Pri určovaní vzťahu školskej a pedagogickej psychológie je nevyhnutné vychádzať aj z toho, že pedagogická psychológia sa najnovšie pokladá za hraničnú, resp. špeciálnu psychologickú disciplínu, ktorá skúma zmenu psychiky osobnosti pod vplyvom výchovy so špeciálnym psychologickým zameraním. Takto ju chápe u nás najmä L. Ďurič (1972) a viacerí zahraniční autori, najmä v NDR H. Fischer (1961) a H. Róth, ktorý píše: „Ona (pedagogická psychológia, J. Hvozdík) nie je, ako sa to chápalo predtým, len aplikáciou všeobecno-psychologických poznatkov na pedagogickú prax. Jej vlastným psychologickým predmetom je človek pod vplyvom výchovného pôsobenia a tento predmet nemožno nahradiť ani jednou psychologickou disciplínou“ (cit. voľne podľa F. Weimerta, 1967, s. 47). V uvedenom zmysle úlohou pedagogickej psychológie je skúmať psychologické aspekty výchovy, prinášať a systematizovať poznatky o psychologických predpokladoch výchovného procesu. V tejto podobe poznatkový systém pedagogickej psychológie preberá aj pedagóg praktik. Tieto poznatky tvoria základ jeho pedagogicko-psychologického vzdelania. Pedagogická psychológia teda nemá vlastnú psychologickú prax. A preto školská psychológia nemôže byť len súčasťou pedagogickej psychológie.

Poznatkový systém školskej psychológie má predovšetkým aplikačno-psychologický ráz. V škole ho uplatňuje učiteľ vo vlastnej pedagogickej praxi a okrem toho školská psychológia má aj vlastnú psychologickú prax. *Školská psychológia teda presahuje rámec pedagogickej psychológie nielen svojím bezprostredným aplikačným zameraním na riešenie konkrétnych školských situácií, ale aj na šírku integrovaných psychologických poznatkov, ktoré zahrňujú všetko, čím psychológia môže prispieť k zefektívneniu školskej práce.* Na

základe toho možno povedať, že školská psychológia je jednou z moderných systémových psychologických vied, „ktorá comteovsky mysliacim triediteľom psychologických odborov spôsobuje trvalé ťažkosti“ (D. Tollingerová, 1978).

Naproti tomu pedagogická psychológia mala tradičný rámec, ktorý ani zďaleka nezahrňoval všetky psychologické poznatky aplikovateľné v školskej praxi a v školskom prostredí. Medzi psychologickým vzdelaním učiteľa, takmer výlučne vybudovaným na základe štúdia pedagogickej, všeobecnej, resp. vývinovej psychológie, a medzi konkrétnymi úlohami školy nejestvovalo dostatočné prepojenie ani súlad. Pedagóg v praxi nevedel vždy pohotovo a v patričnej miere psychologické poznatky podávané najmä pedagogickou psychológiou v rovine značne všeobecnej a teoretickej aplikovať. Školská psychológia prináša oveľa širší okruh integrovaných psychologických poznatkov, ktoré môže aplikovať jednak priamo školský psychológ vo vlastnej psychologickkej praxi, jednak učiteľ v pedagogickej praxi v škole. Analogickú pozíciu a úlohu ako pedagogická psychológia v škole má v zdravotníctve medicínska psychológia, ktorá sa študuje na lekárskech fakultách a zahrňuje systém poznatkov, ktorý môžu využiť lekári vo svojej lekárskej praxi. Iná je psychológia používaná v zdravotníctve, ktorú uplatňujú kvalifikovaní psychológovia a ktorá je bežne známa ako oblasť klinickej psychológie.

Pravda, pri porovnávaní a vymedzovaní vzťahu školskej a pedagogickej psychológie nemožno sa obmedziť len na demonštrovanie a na analýzu praktických činností. *Školská psychológia vzhľadom na svoju špecifickosť musí mať aj vlastný špecifický poznatkový systém i vlastnú metodológiu. Má teda i vlastnú teóriu, teóriu aplikovanej vednej disciplíny.* Zhodnotiť vzájomný vzťah obidvoch uvedených psychologických disciplín sa pokúsil D. Klebelsberg (1970) a prehľadne ho vyjadril v nasledujúcej schéme (schéma č. 1).

Ako vidieť, autor názorne uvádza odlišnosti medzi pedagogickou a školskou psychológiou z troch hľadísk, a to z hľadiska cieľa, metód a podľa dosiahnutých výsledkov. Pokiaľ ide o rozdiely v cieľi obidvoch disciplín, pedagogická psychológia vysvetľuje psychologické zákonitosti zmien v správaní a vývine osobnosti človeka výchovou. To znamená, že zhromažďuje teoretické poznatky na poznanie týchto zákonitostí. Školská psychológia skúma špeciálno-psychologické aspekty človeka a zmenu jeho správania aj osobnosti vplyvom konkrétnej školskej situácie.

Pokiaľ ide o metódy, obidve disciplíny sa líšia najmä tým, že pedagogická psychológia používa experimentálne metódy predovšetkým na zistenie stupňa signifikantnosti a reprezentatívnosti. Školská psychológia kladie dôraz na ad hoc výskum, na klinické metódy a kazuistiku. Z hľadiska výsledkov pedagogická psychológia prináša poznatky, ktoré možno v reálnej situácii zhodnotiť len nepriamo, napr. transponovaním prostredníctvom

pedagogickej praxe vychovávateľa, učiteľa. Naproti tomu *školská psychológia prináša poznatky a výsledky, ktoré sú bezprostredne použiteľné v reálnej školskej situácii*. Ich platnosť je užšia, ale zato aplikovateľnosť hlbšia.

Schéma 1. Schematické znázornenie vzájomných odlišností medzi pedagogickou a školskou psychológiou.

Vzťah školskej a pedagogickej psychológie

Aspekt	Pedagogická psychológia	Školská psychológia
Cieľ	Vysvetliť všeobecné psychologické zákonitosti človeka, na ktorého sa výslovne pôsobí. (Tvorba teórie)	Štúdium špeciálno-psychologických aspektov človeka, ktorý sa nachádza v konkrétnej školskej situácii.
Metódy	Experimentálne metódy psychológie a pedagogiky s ťažiskom na vysoký stupeň reprezentatívnosti.	Ťažisko na ad hoc výskum, klinické metódy a kazuistika.
Zhodnotenie výsledkov výskumu	Výsledky nepriamo zhodnotiteľné pre reálnu situáciu.	Bezprostredná použiteľnosť výsledkov pre špeciálnu reálnu školskú situáciu. (Obmedzenie platnosti výsledkov len s ohľadom na špeciálnu situáciu)

Z načrtnutých základných rozdielov medzi uvedenými dvoma psychologickými disciplínami vyplýva, že na tieto odlišnosti bude potrebné plne prihliadať aj pri využití oboch disciplín tak v pedagogicko-psychologickej príprave učiteľov na učiteľských učilištiach, ako aj v špeciálnej príprave odborných psychológov na vysokých školách (o tom sa zmiňujeme v šiestej kapitole tejto učebnice).

b) Vzťah školskej psychológie k poradenskej psychológii.

Celkom iný je vzťah školskej psychológie k poradenskej psychológii. Vyplýva z toho, že ciele a úlohy, ba vo viacerom ohľade aj metódy týchto dvoch aplikovaných psychologických disciplín sú si blízke. Poradenská aj školská psychológia chápaná v užšom zmysle majú kvalifikovanou psychologickou službou pomáhať škole riešiť jej úlohy v konkrétnych

školských situáciách. *Jednu i druhú disciplínu treba pokladať za profesiovú psychologickú špecializáciu, možno povedať, že obidve uskutočňujú psychologickú výchovnú starostlivosť o človeka.*

Mimoriadne blízke sú si tieto disciplíny, pokiaľ ide o ich prácu v škole. V tomto smere sa ich úlohy natoľko približujú, že predmet ich bádania sa neraz pokladá za totožný a školská psychológia sa považuje len za súčasť poradenskej psychológie, t.j. chápe sa ako psychologické poradenstvo vo vzdelávacom a školskom vývine. V takom prípade sa teda školská psychológia stotožňuje s poradenskou psychológiou v škole. Aj v koncepciách autorov v niektorých západných krajinách možno ešte nájsť stopy týchto názorov. Prejavujú sa najmä tým, že sa vždy nevenuje dostatočná pozornosť rozpracovaniu teoretických základov školskej psychológie a že okruh jej pôsobnosti sa neprípustne redukuje takmer výlučne na poradenskú prácu školského psychológa. Neberie sa do úvahy celý rozsah teoretických a praktických úloh tejto psychologickéj disciplíny.

Na druhej strane zasa treba uviesť, že *rozdiel medzi týmito psychologickými disciplínami je aj v tom, že poradenská psychológia pomáha riešiť vývinové problémy človeka na celej jeho biodromálnej ceste, nielen vymedzený rámec určitej situácie.* Preto rozsah problémov v poradenskej psychológii je väčší, presahuje školskú problematiku. Naproti tomu však treba vyzdvihnúť to, že školská psychológia má v škole možnosť hlbšie a plastickejšie intervenovať, aktívne zasahovať do pedagogického procesu. Treba uviesť aj to, že kým poradenský psychológ v podstate vyčkáva v podmienkach ambulantného zariadenia a poskytuje psychologické odborné služby na výzvu a požiadanie najčastejšie buď zo školského alebo rodinného prostredia, školský psychológ pracuje v súlade s cieľom školy individuálne podľa vlastného programu a plánu školy. Pôsobenie poradenského psychológa určuje viac-menej poradenský proces.

Z toho vidieť, že školská i poradenská psychológia sú si navzájom, pokiaľ ide o metódy práce a vlastnú psychologickú prax, oveľa bližšie ako školská a pedagogická psychológia. Bližšie sú si tieto dve disciplíny aj tým, že ich zameranie je jednoznačne aplikované. No oveľa viac sa líšia svojím obsahom. Kým náplňou práce školskej i pedagogickej psychológie je pomáhať pedagogickej praxi, i keď na rozdielnej úrovni, vo vzťahu školskej psychológie k poradenskej psychológii je práve toto pracovné zameranie veľmi rozdielne. *Poradenská psychológia zahrňuje nielen školskú, ale oveľa širšiu problematiku, ale len na úrovni poradenskej praxe.* Naproti tomu školská psychológia je svojím zameraním limitovaná školským prostredím. Je teda rozsahom užšia, ale jej úlohy ďaleko presahujú len poradenskú pôsobnosť a funkciu. Jej pracovnú zameranie a metódy intervenovania v školských podmienkach sú však oveľa bohatšie. To sa zrejme musí prejavovať aj odlišnými teoretickými

a metodologickými základmi obidvoch uvedených psychologických disciplín, ale aj ich rozdielnou účasťou na odbornej profesiovej príprave psychológov, resp. študentov psychológie.

Možno povedať, že tak ako by bolo škodlivé a neprípustné vidieť pôsobnosť poradenskej psychológie len v psychologickom poradenstve v školskom a vzdelávacom vývine a nedoceňovať jej širšie zábery a úlohy napr. na úseku poradenskej činnosti v osobnostnom či profesiovom vývine, resp. vo vývine partnersko-maritálnom, rovnako chybné by bolo pokladať školskú psychológiu len za poradenskú psychológiu v škole. Aj tým je odôvodnená naliehavá potreba vysvetliť jej predmet.

A tak možno povedať, že každá z uvedených psychologických disciplín má nielen plnú oprávnenosť vyvíjať sa ako samostatná aplikovaná disciplína, ale výhľady ich ďalšieho rozvoja z hľadiska psychologickéj teórie i celospoločenskej praxe v podmienkach spoločnosti sú takto oveľa perspektívnejšie.

No na druhej strane príbuznosť ich obsahového zamerania, blízkosť riešenej problematiky i metódy a formy profesiovej praxe varujú pred ich vzájomnou izoláciou a nabádajú k úzkej spolupráci. Platí to tak o ďalšom vedeckom profilovaní, ako aj o ich funkcii v ďalšej profesionalizácii psychológie, resp. o ich úlohe v odbornej vysokoškolskej príprave psychológov.

c) *Vzťah školskej psychológie k psychológii práce*

Istú príbuznosť a blízkosť školskej psychológie a psychológie práce treba vidieť v analogickosti a do istej miery aj v príbuznosti problematiky, ktorou sa zaoberajú. Na prvý pohľad môže takýto výrok vzbudzovať nedôveru. Vyplýva to najmä z toho, že kým základné pracovné zameranie školy je pedagogické, t.j. ide tu o činnosť výchovno-vzdelávaciu, v psychológii práce sa sústreďujeme v podstate na činnosť výrobných závodov, resp. výrobo-ekonomickú prácu. Výchova a výroba sú svojím charakterom podstatne odlišné druhy spoločenskej činnosti. Ďalej kým škola pracuje prevažne so školopovinnými deťmi, s dospelávajúcou, resp. adolescentnou mládežou, vo výrobnej pracovnej činnosti v závodoch sú subjektmi najmä robotníci, majstri, technici a pod., teda dospelí ľudia. Napriek uvedeným rozdielom treba vidieť, že škola i výrobný podnik sú organizovanými inštitúciami, v ktorých sa pracovná činnosť vykonáva vzájomným spolupôsobením ľudí. Na túto príbuznosť uvedených dvoch organizácií upozorňuje aj H. Grässer (1972).

V škole ide najmä o interakciu učiteľ – žiak, žiak – školská trieda, učiteľ – školský kolektív a pod., v závode je táto sociálna komunikácia rovnako výrazná, i keď s odlišným

intencionálnym zameraním, napr. majster – robotník, robotníci navzájom, pracovné skupiny, cechy, celozávodný pracovný kolektív, v ktorom vedenie závodu, robotníci, majstri i technici tvoria jednotný pracovný kolektív a všetkých spája jednotný cieľ – plnenie výrobných plánov. Psychológia práce tu študuje človeka, jeho psychológiu, správanie v pracovnom procese, študuje jeho prípravu na prácu, vzťah k práci, pracovnú motiváciu a vpravenie sa do pracovných podmienok, pracovnú výkonnosť, to všetko s ohľadom na riešenie aktuálnych sociálno-psychologických otázok, vzájomných medziľudských vzťahov. Všíma si personálne, psychologické otázky riadenia, starostlivosť o výchovu kádrov a pod. Psychológia práce aj na profesionej psychologickú úrovni pomáha odbornou činnosťou psychológov realizovať psychologické aspekty výrobnéj činnosti závodov.

Podobne, i keď s iným zameraním, uskutočňuje sa prevádzka a organizácia práce školy ako jednotného výchovno-vzdelávacieho pracovného útvaru. V prevádzke školy možno využiť viaceré poznatky psychológie práce, i keď so zameraním na špeciálne ciele a úlohy školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie.

Z tohto hľadiska sa tu môžu vzájomne dopĺňať a využívať nielen poznatky o činiteľoch a psychologických aspektoch pracovnej výkonnosti, o vplyvoch pracovného prostredia a pracovnej atmosféry, ale aj metodiky a techniky práce.

Naopak, zo školskej psychológie možno v psychológii práce využiť najmä poznatky o zákonitostiach učenia. Vplyv psychológie práce na školskú psychológiu sa iste perspektívne zosilní. Jej aplikácia vo výrobných závodoch a v ekonomicko-výrobnej praxi sa už dávnejšie uskutočňuje. Uplatňovanie poznatkov aplikovanej psychológie v praxi má tu už dlhšiu tradíciu ako v školskej psychológii. Treba však povedať, že súčasná spolupráca týchto dvoch aplikovaných psychologických disciplín je ešte len viac-menej v začiatkoch. Viaceré spoločné problémy tu ešte len čakajú na rozpracovanie. Ide najmä o psychologickú terminológiu, ktorá sa môže navzájom ovplyvňovať a zblížovať.

d) Vzájomný vzťah školskej a klinickej psychológie

Treba ho vidieť v niekoľkých rovinách. Obsahové zameranie obidvoch disciplín je podstatne odlišné. V školskej psychológii ide o štúdium psychiky a správania žiakov v konkrétnych školských situáciách a o pomoc psychologických vied pri riešení naliehavých úloh školy, najmä pokiaľ ide o optimalizáciu všestranného vývinu žiaka. Klinická psychológia vidí svoju úlohu a cieľ v skúmaní psychiky chorého človeka a v podpore jeho liečby na základe psychologických poznatkov a prostriedkov (O. Kondáš, 1981, s. 89). Tieto dve disciplíny sa líšia aj metodickou stránkou. Školská psychológia používa vo svojej práci rôzne metódy,

počnúc cieleným pozorovaním cez celú škálu psychodiagnostických metód a techník zameraných na poznávanie aktuálneho stavu a zmien v psychickom vývine osobnosti žiaka pod vplyvom školského pôsobenia, ako i na poznávanie výsledkov učiteľskej výchovno-vzdelávacej práce, resp. na zisťovanie príčin školského zlyhania žiakov, a končiac rozličnými rozvíjajúcimi psychostimulačnými, resp. psychokorektívnymi programami, ako aj metódami preventívnej depistážnej práce. Metódy klinickej psychológie sa viac upriamujú na poznanie psychiky chorého človeka, aby sa zistila možnosť spolupráce pri jeho liečení, ako i na psychoterapeutické postupy. Ako základnú používa predovšetkým klinickú metódu, ktorú umožňuje hlboko preniknúť do duševného života chorých ľudí, dlhodobo ich sledovať, skúmať pacienta nielen preto, aby sa dobre poznala jeho osobnosť najmä pri ústavnej hospitalizácii, ale aj preto, aby ho bolo možné psychologicky viesť a psychoterapeuticky ovplyvňovať, resp. prispieť aj k učiteľskej starostlivosti o pacienta. Aj keď výchovno-vzdelávacia starostlivosť o žiaka v škole, ktorú svojou kvalifikovanou odbornou prácou pomáha úspešne rozvíjať a skvalitňovať aj školský psychológ, a liečebná starostlivosť, ktorú na úrovni psychologicko-profesiovej pomáha rozvíjať klinický psychológ, majú odlišný charakter, niektoré aspekty práce školského a klinického psychológa zostávajú spoločné. To nasvedčuje, že obidve uvedené psychologické disciplíny sú si pomerne blízke a že sa môžu navzájom dopĺňať.

Ide najmä o dve oblasti spoločného záujmu: Po prvé, je to klinicko-psychologický prístup k riešeniu problémov, ktorý popri poradenskom prístupe v istých situáciách a súvislostiach môže a musí využívať aj školská psychológia najmä vtedy, ak ide o reedukačnú dlhodobú starostlivosť. Po druhé, je to veľa poznatkov, ktoré z oblasti klinicko-psychologickej starostlivosti o chorého človeka možno len s malou korekciou preniesť aj do oblasti psychologickej výchovnej starostlivosti o žiaka v škole. Aj klinická psychológia, rovnako ako psychológia práce, patrí medzi tradičné aplikované psychologické disciplíny, a teda aj jej obsah je vzhľadom na aplikačné možnosti oveľa konkrétnejší, širší a presnejší ako obsah školskej psychológie. Vo viacerých oblastiach sa obidve disciplíny môžu navzájom dopĺňať.

Pravda, pritom je nevyhnutné rešpektovať samostatnosť a špecifickosť obidvoch disciplín a vyhnúť sa riziku mechanického prenášania poznatkov alebo aj metód a techník z oblasti jednej psychologickej disciplíny do druhej. Práve preto, že poznatky klinickej psychológie sú z hľadiska rozpracovanosti aj aplikačných možností oveľa bohatšie a majú už svoju viac-menej tradičnú štruktúru, jestvovala tendencia (a táto tendencia nebola dosiaľ celkom prekonaná), najmä v čase obmedzeného prístupu psychológie do školskej práce, netvorivo, mechanicky klinickú psychológiu, jej pohľady a videnie problémov prenášať do

školskej práce. Táto tendencia bola dôsledkom dvoch príčin. Po prvé, školská psychológia ako samostatná profesionálna aplikovaná psychológia u nás nebola konštituovaná ani akceptovaná, nebol jednotne definovaný predmet ani obsah tejto disciplíny. Tým menej bola rozpracovaná jej náplň vzhľadom na problémové situácie v jednotnej škole. Podobná situácia bola aj v poradenskej psychológii – dlho pretrvávali pochybnosti o samostatnosti tejto teoreticko-aplikovanej psychologickkej disciplíny, chápala sa skôr len ako súčasť klinickej psychológie.

Druhou príčinou prenikania klinickej psychológie do výchovno-vzdelávacej i do psychologickkej praxe v školskom prostredí sa ukazuje to, že prudko narastala potreba poznatkov vied, najmä psychologických, využívať na intenzifikáciu a zefektívňovanie výchovného pôsobenia školy. Preto J. Koščo v tejto súvislosti právom poukazuje na veľký význam klinickej psychológie v procese profesionalizácie psychológie ako vedy vo svete aj u nás (J. Koščo, 1980).

Ale ukázalo sa, že naliehavé psychologické, resp. pedagogicko-psychologické problémy súčasnej školy nemožno účinne zvládnuť len pomocou klinickej psychológie. Nejde len o metodiku, ale najmä o podstatnú odlišnosť zamerania obidvoch psychologických disciplín. Školská psychológia sa totiž sústreďuje na angažovanú odbornú pomoc pri výchovno-vzdelávacej činnosti, pri výchove a vzdelávaní detí a mládeže v školských podmienkach, kým klinická psychológia sa upriamuje na pomoc pri liečení detí a dospelých predovšetkým v podmienkach ústavno-liečebnej hospitalizácie. Ani pri všetkom docenení prínosu klinickej psychológie do odbornej psychologickkej praxe psychológov pracujúcich v školách, resp. v iných výchovno-vzdelávacích inštitúciách, nemožno sa naďalej s takýmto stavom uspokojovať. V súčasnom štádiu by už bol takýto stav zrejme aj na škodu veci jednak preto, že školský psychológ orientovaný klinicko-psychologicky v súčasnej školskej praxi už nestačí zvládnuť jej stúpajúce nároky. Ale mechanické prenášanie poznatkov a metodickkej klinicko-psychologickej vystrojenosti by nebolo žiaduce ani z toho dôvodu, že by hatilo zdravú diferenciáciu vnútri psychologickkej vedy, konkrétne spomaľovalo by rozpracúvanie teoretických i praktických otázok školskej psychológie a psychologickkej vedy vôbec. Súčasné štádium vývoja uvedených disciplín, ako sa zdá, bude mať rozhodujúci význam najmä pre správne vydiferencovanie vlastnej problematiky školskej psychológie, určenie jej predmetu, obsahu a úloh, a tým aj pre určenie jej vzťahu ku klinickej psychológii.

Na druhej strane toto volanie po potrebe dopracovať systém školskej psychológie neznamená a ani zďaleka nemôže znamenať oslabenie, resp. podcenenie potreby, aby obidve tieto aplikované psychologické disciplíny ďalej spolupracovali. Naopak, len ich vzájomnou spoluprácou a dopĺňaním možno zabezpečiť ich ďalšiu prosperitu. Aj keď školská

psychológia nemá dosiaľ rozpracovaný poznatkový systém natoľko ako klinická psychológia, viaceré jej poznatky i psychologické prostriedky a metódy možno s úspechom využiť aj v praxi klinických psychológov v zdravotníckych zariadeniach. Máme na mysli najmä psychologické otázky komplexného prístupu k osobnosti a regulačný princíp v rozvoji osobnosti, prácu v psychodiagnostickej praxi, ktorú nesporne bude potrebné domyslieť až do roviny realizácie v psychologической praxi v zdravotníctve. Rovnako psychologické zákony učenia, resp. psychologické základy celoživotného permanentného vzdelávania a výchovy osobnosti v biodromálnom vývine bude možné využiť aj v zdravotníckej starostlivosti o človeka a za účinnej účasti odbornej psychologической pomoci.

Pre obidve disciplíny zostáva otvorená aj otázka psychohygieny, jej aplikácie vo výchove i v liečebnej starostlivosti, najmä pokiaľ ide o prevenciu. Veľmi závažná je aj úloha rozpracovať formy priameho vstupu psychológie do výchovno-vzdelávacej i liečebnej praxe. Treba vypracovať rozvíjajúce, akceleračné, rehabilitačné i kompenzačné programy zacielené na podstatné posilnenie intervenčných psychologických postupov.

Napokon treba mať na zreteli analógiu aj paralelu, resp. možnosť v rámci systému psychologických vied školskú a pedagogickú psychológiu porovnať s klinickou a medicínskou psychológiou. Toto porovnanie poskytuje veľa podnetov na ďalšie teoretické i praktické rozpracovanie otázok psychologической odbornej kompetencie v školstve, v zdravotníctve, resp. v ďalších rezortoch alebo na ďalších úsekoch súčasnej spoločenskej praxe. Pri vzájomnej spolupráci uvedených psychologických disciplín sa budú akiste dopĺňať, kompletizovať, ale aj vyhraňovať viaceré teoreticko-koncepčné a terminologické otázky.

e) Vzťah školskej psychológie k niektorým ďalším psychologickým disciplínam, resp. k niektorým príbuzným vedným odborom

Máme na mysli najmä nadväznosť školskej psychológie na psychológiu vývinovú, sociálnu, psychológiu osobnosti a na patopsychológiu. Práve tak by sme mohli hovoriť aj o nadväznosti školskej psychológie na psychológiu všeobecnú, najmä na časti súvisiace s kognitívnymi funkciami a procesmi, s pamäťou, myslením a učením, ale aj na časti súvisiace s efektívno-motivačnou sférou osobnosti a s jej regulačnými procesmi. Novšie poznatky týchto psychologických disciplín, a najmä prínos všeobecnej psychologической teórie k chápaniu podstaty psychiky a jej regulačnej funkcie a k chápaniu jednoty psychiky a činnosti, rozpracované aj v našej odbornej literatúre (T. Pardel, 1979; T. Pardel, J. Boroš, 1980; D. Kováč, 1976), tvoria potrebnú východiskovú bázu aj pre rozpracovanie problémov školskej psychológie na úrovni zodpovedajúcej progresívnym cieľom školy. Integrovať poznatky

uvedených psychologických disciplín v systéme školskej psychológie je nevyhnutné nielen vzhľadom na predpokladané zvyšovanie požiadaviek školy na žiaka. V súvislosti s tým sa bude meniť pozícia žiaka v pedagogickom procese, ktorý sa bude musieť aktívnejšie zúčastňovať na školskej práci, ale súčasne sa bude musieť podstatne zvyšovať aj motivačná účinnosť školskej práce a jej vplyv na rozvoj žiakovej osobnosti.

Vzťah školskej psychológie k vývinovej psychológii a jej nadväznosť na túto disciplínu sú samozrejmé. Ale tento vzťah nemožno vidieť len v tradičnej rovine využívania poznatkov vývinovej psychológie v školskej výchovno-vzdelávacej práci, ale je to bežné napr. v relácii vývinová psychológia a výchova. Vývinovo-psychologické poznatky budú musieť prenikať do školskej psychológie v inej podobe, konkrétne so špeciálnym zameraním na rozpracovanie vývinových aspektov žiaka a dospelého človeka v najširšom zmysle slova, ako sa to zdôrazňuje v biodromálnej psychológii. Musia pomôcť nielen pri definovaní školského a vzdelávacieho vývinu ako výsledku a odrazu vzájomnej interakcie škola – žiak, ale z vývinovo-psychologického hľadiska aj pri identifikácii, a najmä pri usmerňovaní pôsobenia základných činiteľov v školskom a vzdelávacom vývine. Táto dôležitá úloha čaká v najbližšom čase školskú psychológiu. Treba povedať, že ťažko by ju splnila bez plného využitia poznatkov z vývinovej psychológie. Rovnako to platí o využití vývinovo-psychologických poznatkov aj pri rozpracúvaní ďalších závažných problémov školskej psychológie.

Takisto je nevyhnutné v súčasnej školskej psychológii zdôrazňovať jej nadväznosť na sociálnu psychológiu, ako aj plné využitie sociálno-psychologických poznatkov v školskej psychológii. Dvojnásobne to platí najmä v súčasných podmienkach rozvoja vtedajšej čs. výchovno-vzdelávacej sústavy a širokej demokratizácie vzdelávania v našej spoločnosti. Ukazuje sa, že pri realizovaní a premietaní humanitných a demokratických zásad do školských podmienok sa plne nedoceňuje sociálny aspekt vývinu žiakovej osobnosti. Ak má školská psychológia poskytnúť komplexný pohľad na rozvoj žiakovej osobnosti, bude musieť oveľa viac ako dosiaľ doceniť to, že škola nie je len kognitívnym systémom, ale aj systémom socializačným. Novšie výskumy zreteľne dokazujú, že to tak celkom nie je (J. Hvozdík, 1973; M. Vopálenský, 1980; Z. Helus, 1980). Výchovné, ale najmä učebné ťažkosti, školský neprospech, resp. školské zlyhávajúce žiakov sú nesporne aj sociálne determinované, javia sa predovšetkým ako sociálno-psychologický a pedagogický problém. Medzi slaboprospeievajúcimi a neprospeievajúcimi žiakmi základnej školy sú približne $\frac{2}{3}$ žiakov pochádzajúcich zo sociálne a výchovne znevýhodneného prostredia, s nízkou úrovňou kultúrnej stimulácie. Ako vidieť, vo vývine žiakov sa dosiaľ plne nedoceňuje aspekt sociálno-psychologickej podmienenosti. Uspokojivo sa v škole nezvládli ani problémy a otázky

sociability a sociálnej pozície žiakov, resp. otázky vpravovania sa školákov do prostredia školy, príp. problém vzájomnej interakcie žiak – školská trieda, žiaka – žiačky, resp. školský kolektív. To sú len niektoré problémy a postrehy, ktoré nasvedčujú, že školská psychológia sa musí vo svojom ďalšom rozvoji oveľa viac orientovať na využitie sociálno-psychologických aspektov činnosti školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie.

Závažným zdrojom poznatkov a informácií o školskej psychológii je psychológia osobnosti a patopsychológia. Za predpokladu, že súčasná škola popri svojej didaktickej funkcii má aj úlohu rozvíjajúcu, formatívnu, bude potrebné výchovno-vzdelávaciu činnosť školy oprieť o najnovšie progresívne teórie rozvoja osobnosti a školská psychológia bude musieť na ne plne prihliadať v celom svojom poznatkovom systéme. Musí pomôcť škole, učiteľovi a vychovávateľovi prekonať statický pohľad na žiakovu osobnosť budovaný na predpoklade, že rozvoj osobnosti je determinovaný nemeniteľnými biologickými faktormi, resp. faktormi nemeniteľného sociálneho prostredia, pri rozpracúvaní psychologických základov rozvoja žiakovej osobnosti i v konkrétnej školskej situácii uplatňovať progresívnu teóriu rozvoja osobnosti, ako sa k nej dopracovala psychológia. Predovšetkým bude potrebné v celom systéme školskej psychológie uplatňovať takú teóriu osobnosti, ktorá akceptuje ústrednú úlohu vedomia v osobnosti, ako to zdôrazňuje Rubinštejn. Nepôjde tu o návrat k psychológii vedomia ani o návrat k intelektualizmu, ale len o uznanie, že správanie človeka nie je len odrazom vonkajších podnetov, ale najmä výsledkom vlastnej aktívnej regulácie.

Ďalšou významnou tézou, ktorú treba v poznatkovom systéme školskej psychológie doplniť a v pedagogickej praxi škôl realizovať, je *prehodnotenie činiteľov vývinu osobnosti v súlade s podnetnými myšlienkami A. N. Leontieva*. Ide o to, že popri hlavných činiteľoch vývinu – popri dedičnosti, prostredí a výchove – vstupuje do hry ďalší významný činiteľ, a to vlastná aktivita subjektu, jeho činnosť. Podľa tejto tézy v rozvoji osobnosti nie je natoľko rozhodujúci intelekt, schopnosti, ale, ako to hovorí Leontiev, „*najdôležitejším parametrom osobnosti je úroveň hierarchickej organizácie činností, ich motívov*“ (A. N. Leontiev, 1980, s. 165).

Ak sa hovorí o osobnosti ako o súhrne spoločenských vzťahov, nejde o pasívne akceptovanie spoločenských hodnôt a noriem, ale o aktívne tvorivé pretváranie seba v činnosti. Spoločenská skúsenosť žiaka a jeho učebná činnosť sa v tomto zmysle stávajú nenahraditeľným zdrojom rozvíjania žiakovej osobnosti. V uvedenom zmysle Leontiev ďalej zdôrazňuje, že „*formovanie osobnosti zmenami možno zobrazíť ako rozvoj motivácie a regulácie, vôle*“ (A. N. Leontiev, 1980, s. 158). Takto chápaná teória rozvíjania osobnosti teda zdôrazňuje súčasné regulovanie vnútornej, zážitkovej, ako aj vonkajšej, prejavovej stránky

správania. Čiže vo výchovnom pôsobení školy pôjde o jej formatívny vplyv na žiaka, o zvnútornenie, interiorizáciu. Čiže dosahované zmeny v osobnosti žiaka a v jeho správaní už teda nie sú len výsledkom vonkajších regulačných činiteľov, ale aj autoregulačných podmienok a v konečnom dôsledku aj vecou sebvýchovy.

Bude potrebné v školskej psychológii doceniť aj ďalšiu tézu teórie osobnosti, ktorá uvádza, že hybnou silou rozvoja osobnosti sú protirečenia medzi novým a starým, ktoré sa objavujú v procese vyučovania a výchovy (J. A. Kruteckij, 1976, s. 345). V záujme intenzívnejšieho rozvoja žiakovej osobnosti je potrebné v škole na novej úrovni riešiť najmä protirečenia medzi požiadavkami školy, ktoré sa kladú na žiaka vo forme úloh, a medzi žiakom, jeho možnosťami plniť tieto požiadavky. Ide o požiadavky, zvládnutím ktorých sa žiak postupne stáva osobnosťou. *Školská psychológia bude musieť do dôsledkov doriešiť problém formatívnej funkcie cieľov školy z hľadiska rozvoja osobnosti, z hľadiska požiadaviek učiva i vlastnej profesiovej stránky výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa. Táto konfrontácia cieľov a požiadaviek školy s vývinom žiaka môže mať rozvíjajúcu funkciu iba vtedy, keď požiadavky a ciele školy žiak prijme.* Objektívne ciele a motívy učenia sa musia stať motívmi samotného žiaka.

Dôležité je, aby školská psychológia vyzdvihovala, že tu nejde o tradičný rozvoj osobnosti, o kvantitatívny rozvoj jej každého znaku ako istého vrodeneho predpokladu. Pôjde o tvorenie čohosi nového prostredníctvom maximálneho využívania možností a rozvíjania týchto možností, ktoré existujú v samotnom dieťati a v jeho svete. A to je ďalší závažný znak teórie rozvoja osobnosti, ktorý by školská psychológia budovaná na nových princípoch prístupu k žiakovej osobnosti mala plne akceptovať. *V tomto zmysle teória rozvoja osobnosti buduje na odhaľovaní možností osobnosti* (Vygotskij). Bude sa musieť do značnej miery odzrkadliť aj na psychodiagnostických metódach používaných v školskej praxi, ktoré sa budú musieť viac sústreďovať na procesúalnu stránku psychických procesov, nielen na zisťovanie výsledkov v psychologických skúškach. Preto základným záujmom školskej psychológie nemôže byť len psychodiagnostická práca v ambulanciách zameraná na deti a mládež s narušeným vývinom. Naopak, školskej psychológii pôjde o sledovanie psychologických, resp. pedagogicko-psychologických podmienok optimálneho rozvoja osobnosti.

Školský vývin žiakov však nie je priamočiary. Je to zložitý protirečivý proces, v ktorom za aktívnej účasti žiaka dialekticky na seba pôsobia vonkajšie i vnútorné činitele. Neraz v ňom dochádza k drobným, no i závažnejším výkyvom a poruchám, ktoré zvyčajne skomplikujú školskú výchovu takýchto jednotlivcov. Väčšina porúch má reverzibilný charakter. Sú to zväčša poruchy naučené, získané počas chybnej výchovy. No niektoré majú aj závažnejší

charakter. Na ich prekonanie, resp. výchovné zvládnutie treba poznať ich etiológiu. Najmä v takýchto prípadoch si škola nárokuje pomoc školského psychológa i školskej psychológie. Preto najmä pri diagnostikovaní a realizovaní reedukačných, edukatívnych, resp. rehabilitačných programov sú pre školskú psychológiu veľmi cenné poznatky patopsychológie. V poznatkovom systéme školskej psychológie by preto nemali chýbať informácie o patopsychológii školského vývinu žiaka, a to tak v rovine diagnostickej, ako aj reedukačnej, resp. psychokorektívnej. (Pozri o tom prácu L. Košča a kol., 1979).

V. METÓDY ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE

Školská psychológia ako rozvíjajúce sa odvetvie psychológie si svoje metódy a techniky vyvíja v praktickej činnosti a pri výskume. Používa metódy, o ktorých možno povedať, že sú všeobecné a z hľadiska psychológie univerzálne. Je to napr. pozorovanie, ktoré možno použiť v rozličných psychologických disciplínach a odvetviach; používa sa v praxi i vo výskume. No školská psychológia používa aj metódy, ktoré sú vzhľadom na predmet školskej psychológie špecifické.

Metódy školskej psychológie možno deliť z rozličných hľadísk. Tak napr. v jednotlivých etapách vedeckovýskumnej práce sa v školskej psychológii uplatňujú špecifické metódy výskumu, ako je zbieranie informácií a údajov, metódy spracúvania výsledkov, metódy štatistického charakteru. Hovoríme aj o metódach interpretácie výsledkov (metóda deskriptívna, kauzálna, explikatívna a i.). V školskej psychológii, podobne ako v psychológii vôbec, nemôžeme jednu metódu pokladať za dostačujúcu pri analýze alebo zmene ľudskej činnosti. V praxi aj teórii sa metódy zvyčajne usporadúvajú do celkov podľa povahy riešeného problému.

Školská psychológia používa tieto všeobecné psychologické metódy, techniky a prostriedky:

1. pozorovanie
2. experiment
3. štúdium činnosti a výtvorov, produktov ľudskej činnosti
4. dotazníky
5. testy
6. genetické metódy
7. metódy rozhovorov
8. metódy sebapozorovania
9. posudzovacie škály, hárky a zaškrťavacie listy
10. prístrojové a výkonové skúšky, atď.

Spomínané metódy sú detailne rozpracované vo všeobecnej psychológii.

Školská psychológia odvodzuje svoje metódy z vedúcich princípov marxistickej psychológie, ktoré determinujú použitie metód aj ich tvorbu. Hlavné, vedúce princípy marxistickej psychológie a marxistickej psychologickéj metodológie sú:

1. Činnostný princíp – skúmanie človeka v jeho činnosti. Tento princíp zdôrazňuje, že kritériom verifikácie, vyjadrenia a prejavu sa človeka je jeho činnosť, konkrétne historicky i triedne podmienená činnosť, ktorá vo svojich vzťahoch prihliada na spoločenskú činnosť. Od spoločenskej činnosti sa odvodzuje individuálna ľudská činnosť a naopak, individuálna ľudská činnosť spolupôsobí pri vytváraní spoločenskej činnosti. Spoločenskú činnosť primárne determinujú spoločenské vzťahy ľudí k výrobným prostriedkom. Spoločenská činnosť, ideológia a filozofia marxizmu – leninizmu sú východiskami na skúmanie prejavov individuálnej činnosti.
2. Princíp rozvoja osobnosti zahŕňa dva veľké aspekty, ktoré ovplyvňujú metódy psychológie. Prvým aspektom je skúmanie človeka v jeho rozvoji, dynamike, procesualnosti. Opakom je statický prístup k človeku a osobnosti. Po druhé, princíp rozvoja zahŕňa princípy skúmania jednoty rastu a vývoja človeka a biologickej a sociálnej podmienenosti v ontogenéze aj fytoogenéze, ďalej skúmanie biografie človeka v závislosti od jeho materiálnych, sociálnych a biologických podmienok.
3. Princíp celostnosti, systémovosti, komplexnosti hovorí o tom, že osobnosť možno poznávať a meniť len spolu s celým systémom. Opakom je partikularizmus v psychológii a v metodológii. Princíp systémovosti zahŕňa požiadavku skúmať celú osobnosť, osobnosť ako sebaregulujúci systém a osobnosť v mnohostranných vzťahoch k okolitému prostrediu.
4. Princíp funkčnosti vyjadruje požiadavku skúmať, poznávať a meniť človeka v intenciách základných ľudských funkcií a zahŕňa požiadavku ustavične prehodnocovať psychologické metódy z axiologického aspektu. Pritom sa tento princíp delí na axiologické zhodnotenie osobnosti ako psychologickú kategóriu a axiologické zhodnotenie človeka ako spoločensko-historickú kategóriu.
5. Princíp regulácie aplikuje zákony dialektického rozvoja kvantitatívnych a kvalitatívnych premien, ktoré reguluje osobnosť a prostredie.

Z iného hľadiska psychologické metódy delíme na:

- metódy poznávania,
- metódy zmien,
- metódy hodnotenia efektívnosti zmien.

Metódy poznávania

Keďže predmetom školskej psychológie nie je len žiak, ale aj podmienky a prostredie, v ktorom sa realizujú výchovno-vzdelávacie ciele, aj metódy poznávania si všímajú nielen osobnosť žiaka, ale aj celú školu a výchovno-vzdelávací systém. Toto rozšírenie tvorí špecifikum školskej psychológie, ním sa líši napr. od klinickej alebo poradenskej psychológie, kde sa zvyčajne dysfunkčné prvky a procesy v prostredí klienta tak intenzívne neskúmajú ako v školskej psychológii.

Metódy poznávania v školskej psychológii môžeme zadeliť do troch veľkých skupín:

1. Pedagogicko-sociologické metódy poznávania žiaka, na ktoré školský psychológ nadväzuje, využíva ich v praxi a pomocou nich si aj overuje platnosť svojich predpokladov a psychologického pôsobenia. Pedagogická a sociologická diagnóza školy ako systému a všetkých činiteľov, ktoré sa zúčastňujú na formovaní osobnosti žiaka, je východiskom aj pre školského psychológa. Metódy pedagogickej diagnózy sú najmä pozorovanie, rozhovory, klasifikačný systém, rozbor školských prác, výtvorov, dokumentov, didaktické skúšky a testy, rozličné záujmové dotazníky, posudzovacie schémy, škály, ankety, prieskumy, previerky a pod. Sociologické metódy v škole budujú najmä na sociometrii, analýze komunikačných a informačných systémov školy a výchovno-vzdelávacieho procesu, na skúmaní kolektívov a skupín, ich charakteristikách, na analýze širšieho sociálneho prostredia žiaka, vrátane rodiny, mesta atď. Predmetom pedagogickej aj sociologickej diagnózy môže byť žiak, žiaci, ale aj rodina, rodičia, učitelia, mimo vyučovacie činitele a prostredie. Na pedagogicko-sociologickú diagnózu nadväzuje psychologická diagnóza.
2. Metódy špecificky školskej psychológie. Sem zaraďujeme najmä dotazníky, projekčné skúšky, experimenty, pozorovania, rozhovory, analýzu dokumentov a výtvorov zameranú na identifikovanie dysfunkčných prvkov a mechanizmov vo výchovno-vzdelávacom procese. Osobitnými metódami sú depistážne a screeningové metódy a techniky, ktoré umožňujú hlbšiu psychologickú diagnózu školy ako systému. Pomocou nich sa nepoznáva len žiak v triede, ale poznáva sa aj učiteľský kolektív, učitelia, vedenie školy, rodičia, činnosť záujmových krúžkov, mimoškolská činnosť. Špecifické metódy sa používajú na rozbor vyučovacích hodín, na ktorých sa pozorujú psychologické aspekty učenia, rozvíjania osobnosti, motivovania žiakov, práca s problémovými žiakmi a pod. Medzi takéto metódy rátame napr. TPIS (interakčná škála učiteľ – žiak), škály štýlu výchovy a vyučovania, O – P škálu na posudzovanie atmosféry tvorivosti v triede a pod. Osobitnú kategóriu metód školskej psychológie tvoria skúšky mikroučenia, skúšky

zamerané na analýzu učenia, ako napr. skúška učenlivosti, ale zaraďujeme sem aj niektoré experimentálne postupy, ktoré sledujú napr. vplyv spätných informácií na výkon žiakov, metódy na analýzu poznávacích procesov a štýlu poznávania. Špecifické metódy školskej psychológie sú: dotazníky a techniky na zisťovanie motivácie k učeniu, na zisťovanie vzťahu žiakov k jednotlivým učebným predmetom, k učiteľom.

3. Metódy psychologickéj diagnózy sa používajú na hlbšie poznávanie osobnosti žiakov, učiteľov, rodičov. Medzi ne rátame skúšky a testy na zisťovanie schopností, tvorivosti, matematického nadania, ďalej skúšky a testy na hodnotenie osobnosti ako dotazníky, projektívne skúšky, skúšky a testy na motiváciu, frustráciu, ďalej skúšky na zisťovanie hraničných oblastí psychológie s psychiatriou (neuroticizmus, anxiozita, depresia apod.), skúšky na zisťovanie problémov a porúch v správaní (PEN – Eysencka). Pri týchto skúškach ide o hlbokú, komplexnú a dynamickú analýzu osobnosti žiaka, učiteľa, rodiča.

Metódy zmien

Najprv ich treba rozdeliť podľa predmetu, teda podľa toho, koho zasahujú. Podľa tohto kritéria hovoríme o metódach zmien:

- a) žiaka, žiakov, kolektívov, skupín
- b) učiteľa, učiteľov, vyučovacích štýlov
- c) rodičov, súrodencov, atmosféry v rodine
- d) v učebných materiáloch, v metódach učenia a sebavzdelávania
- e) v mimoškolskej činnosti žiakov.

Metódy zmien, ktoré môže školský psychológ využiť vo svojej práci, sme rozdelili takto:

1. všeobecné vplývanie, samo vývoj
2. rady, rozhovory, metódy zlepšovania vzťahov
3. aktívne metódy persúázie – individuálne, skupinové.

Sem zaraďujeme hranie rol, stimulačné metódy, metódy na modifikáciu postojov, metódy kognitívnych zmien, modelujúce metódy, sugestívne metódy, zmeny očakávaní.

4. dohody
5. sebaregulujúce programy, sebainštrukčné metódy

6. rozvíjajúce programy, kde popri programoch na rozvíjanie schopností a tvorivosti zaraďujeme aj programy na zlepšovanie motivácie žiakov všeobecne a osobitne k učeniu, ďalej metódy a programy na redukciu strachu, averzívne metódy, operačné metódy, programy podmieňovania a hypnózy.
7. sústredenie ako prostriedok na kombinovanie rozličných metód a ich intenzívne a sústredené pôsobenie na klientov, na ich osobnosť a problémy.

Metódy, techniky, prostriedky a formy zmien vyúsťujú do lekárskeho metódy, konkrétne do hospitalizácie a medikamentózneho liečby. Všeobecný vplyv, rady a šťastie aktívne metódy persúázie sú spoločné pre pedagogické pôsobenie na žiaka, školu a výchovno-vzdelávací proces, kým aktívne metódy persúázie, dohody, programy sebaregulujúce a rozvíjajúce až po sústredenie sú psychologické metódy, techniky a prostriedky zmien, v ktorých sa čoraz viac uplatňuje intenzívny psychoterapeutický prístup, intenzívnejšia práca s osobnosťou a jej problémami.

Metódy sa konkretizujú v technikách, pritom metódy a techniky vychádzajú z taktiky, taktika zo stratégie osobnostných zmien a stratégia z teórie osobnosti a jej rozvoja. Takáto postupnosť zabezpečuje systém aj v metódach zmien, pričom postupnosť metód zmien je dynamický a otvorený systém. Zmena zasahuje nielen osobnosť, ale aj vzťah poradca – psychológ klient, ako aj prostredie a činitele, ktoré ovplyvňujú rozvoj osobnosti. Preto je dôležité rozlíšiť metódy od prostriedkov a foriem zmien.

Metódy zmien vychádzajú z takého metodologického prístupu, kde exaktné sledovanie zmien osobnosti a ich príčin vyžaduje projekt, v ktorom sa uskutočňuje:

- a) meranie stavu na začiatku pôsobenia (anté meranie), a to v relatívnych kritériách
- b) psychologická influencia, intervencia do prostredia, vyvolávanie, implementácia a udržiavanie progresívnych zmien v osobnosti
- c) meranie priebežné, najmä výstupu, t.j. po implementácii zmien a intervencii do prostredia (post meranie), aby sa zistili zmeny, ktoré nastali systematickým pôsobením. Ideálny projekt zahŕňa kontrolné skupiny, ktoré sú rovnocenné s experimentálnymi skupinami. V experimentálnych skupinách sa psychologický zásah nerealizuje.

Pri takýchto projektoch zmien, ktoré možno aplikovať pri skupinovom a redukovanom pri individuálnom pôsobení, zvyčajne sa pozoruje aj stabilita zmien v čase a tiež sa odhaduje prenos ovplyvnenej, menenej funkcie na ostatné zložky osobnosti.

Metódy hodnotenia

Ide najmä o hodnotenie efektívnosti zmien. Pritom sa používajú metódy štatistických dôkazov, zisťuje sa významnosť rozdielov oproti vstupu, ale používa sa aj odhad spolužiakov, rodičov, učiteľov. Ďalej sa používajú subjektívne odhady zmien, subjektívne prežívanie, percepcie problémov a ich zmien. Hodnotenie činnosti, produktov, práce aj učenia a sledovanie ich vplyvu na zmeny osobnosti tvoria ďalšiu oblasť metód hodnotenia efektívnosti zmien, intervencie.

Metódy hodnotenia efektívnosti zmien

1. Metódy reflexívne – sebahodnotenie, posúdenie inými, pričom posúdenie sa môže vzťahovať na:
2. Testové metódy – ide o efektívnosť zmien v testoch, v ktorých sa môžu použiť – dotazníkové skúšky a testy, projektívne skúšky, výkonové a laboratórne skúšky a testy.
3. Metódy pozorovania činnosti, kde ide o konkrétne posúdenie správania, práce, učenia, interpersonálnych vzťahov klienta, no nie na základe dojmov (reflexie), ale podľa konkrétnych výsledkov.

Platí zásada, že efektívnosť zmien sa má hodnotiť viacerými metódami, súbor metód a techník má zabezpečiť hlbšie a validnejšie poznanie zmien a ich priebeh.

Pre metódy poznávania zmien aj hodnotenie platia tie isté zásady ako pre metódy a techniky používané v psychológii. To znamená, že musia mať dobrú validitu a reliabilitu. Pri metódach na meranie zmien je osožné poznať senzitivizujúci vplyv opakovaného podania skúšky, pokiaľ sa nepodari vytvoriť ekvivalentné formy skúšky. Senzitivizujúci vplyv skúšky na kontrolné subjekty možno zisťovať porovnávaním výsledkov v experimentálnej a kontrolnej skupine (odpočítame senzitivizujúci vplyv). Ďalšou osobitosťou metód zmien z hľadiska štatistického spracovania je, že významnosť rozdielov pri post meraní sa môže počítať medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou alebo ak chýba experimentálna skupina, možno významnosť počítať medzi anté a post meraním.

Metódy poznávania zmien a hodnotenia treba v školskej psychológii rozpracovať do aplikačných podôb, najmä ak ide o hodnotenie vyučovacieho procesu, o metódy na analýzu učebníc, úloh žiakov, ale aj na hodnotenie učebného procesu žiaka samotného.

Efektívnosť výchovno-vzdelávacej práce závisí od exaktnosti analýzy javov, čo ani v tejto oblasti nie je možné bez presného spracovania metód poznávania, zmien a hodnotenia.

VI. ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA A JEJ VÝZNAM V PROFESIONALIZÁCII PSYCHOLOGICKÉHO VZDELÁVANIA

Pri vymedzovaní predmetu školskej psychológie v užšom zmysle slova sme konštatovali, že ide o profesiovú psychológiu aplikovanú v školskom prostredí. Preto je namieste otázka, aké vzdelanie majú absolventi vysokoškolského štúdia psychológie pre túto špecializáciu v zahraničí i vo vtedajšej ČSSR. V citovanej publikácii C. Catteralla (1977) je zhruba opísaná situácia v odbornej profesiovej príprave psychológov v celosvetovom meradle. Vyplýva z nej, že i keď nejestvuje spoločne prijatá koncepcia v odbornom vzdelávaní školských psychológov, prevažuje vysokoškolská príprava v rámci odborného štúdia psychológie, resp. školská psychológia sa študuje ako „zdvojená“ profesia, ktorá je výsledkom štúdia psychológie a školskej pedagogiky. Školským psychológom sa zvyčajne poskytuje plné vysokoškolské vzdelanie, na rozdiel od dvojročného pregraduálneho, resp. i postgraduálneho štúdia, v rámci ktorého sa pripravujú výchovní poradcovia ako pedagogickí pracovníci.

Vo vtedajšej ČSSR* bola situácia v príprave psychológov na kvalifikované psychologické služby školy neuspokojivá a v súvislosti s novými učebnými plánmi v rámci prestavby vysokoškolského štúdia v odbore psychológia sa aspoň čiastočne začína zlepšovať.

Neuspokojivá bola v tomto smere situácia od zavedenia jednodborového štúdia psychológie v r. 1949 najmä z dvoch dôvodov. Po prvé preto, lebo v systéme vysokoškolského psychologického vzdelávania v odbore psychológie v učebnom pláne nejestvovala špecializácia školská psychológia. Po druhé preto, že pokiaľ absolventi dostali špeciálne odborné vzdelanie v tomto smere, tak to bolo v rámci pedagogickej psychológie, resp. poradenskej psychológie. V prvom i druhom prípade bola príprava v odbore školská psychológia len čiastočná, neúplná, torzovitá. Špecializáciou sa to označovala príprava nadobudnutá v pedagogickej psychológii a poradenskej psychológii s osobitným zreteľom na psychologické poradenstvo vo vzdelávacom vývine.

*V súčasnosti špecializovanú prípravu školskej psychológie majú na Paneurópskej vysokej škole, na Fakulte psychológie. Umožňuje absolventom najmä dvojodborového štúdia psychológie, psychológia v kombinácii, získať kvalifikáciu školského psychológa. Na katedrách psychológie v SR sa školská psychológia študuje ako výberový predmet v rámci všeobecnej prípravy. So špecializačným štúdiom v obore školská psychológia sa uvažuje aj v Košiciach na Katedre pedagogickej psychológie a psychológie zdravia FF UPJŠ.

Z toho, čo sme uviedli v predchádzajúcej kapitole, je zrejmé, že špeciálna príprava absolventov psychológie na prácu v školách a školských výchovných zariadeniach je nedostatočná. Pedagogická psychológia poskytuje vo všeobecnej rovine len teoretické špeciálno-psychologické poznatky o výchove a vzdelávaní. Poradenská psychológia síce poskytuje budúcim absolventom so zameraním na potreby špecializácie školského psychológa viac, najmä pre jeho profesiovú prax, ale je len málo zameraná na ciele a úlohy psychologického poradenstva vo vzdelávacom vývine. No v školsko-psychologickej špecializácii nie je plne zabezpečená ani teoretická, ani praktická príprava budúcich psychológov.

Kvalifikovaná profesiová príprava psychológov pre školské služby sa u nás uspokojivo nevyriešila ani v univerzitnom učiteľskom dvojodborovom štúdiu pedagogická psychológia s kombináciou napr. jazyk anglický, jazyk ruský. Absolventi tohto dvojodborového učiteľského štúdia totiž nemôžu získať dvojakú kvalifikáciu, t.j. stať sa stredoškolskými učiteľmi aj školskými psychológmi. Po druhé, chýba im plné odborné vzdelanie psychológa, ktoré nemohli získať len štúdiom pedagogickej psychológie*.

A tak otázka miesta školskej psychológie v profesionalizácii psychologického vzdelávania nie je plne doriešená. Logika vyžaduje, aby sa uvedené psychologické disciplíny, t.j. psychológia školská a poradenská, nespájali do jednej špecializácie, a to najmä z dôvodov, ktoré sme uviedli o ich vzájomnom vzťahu v predošlej kapitole. Poradenská psychológia sa totiž neobmedzuje len na školskú oblasť. Psychologické poradenstvo je potrebné napr. aj v priemyselných závodoch, vo výrobných, ekonomických, ba i zdravotníckych organizáciách. Preto jej zameranie v rámci špecializácie nemožno redukovať len na oblasť škôl a výchovno-vzdelávacích zariadení. Na druhej strane ani ciele a úlohy školskej psychológie nemožno vidieť len v plnení poradensko-psychologickej funkcie v škole. V takom zmysle slova by to bola len poradenská psychológia vo vzdelávacom a školskom vývine.

Ak príprava absolventov na kvalifikovanú psychologickú prax v škole a v školských výchovných zariadeniach má byť efektívna, potom študenti musia absolvovať samostatnú aplikovanú disciplínu, v ktorej si osvoja potrebné integrované teoretické, školsko-psychologické poznatky, ako aj metódy, techniky a prostriedky školskej psychologickkej praxe.

*Uvažuje sa, že dvojaká rola učiteľ a zároveň školský psychológ má slabú profesionálnu identitu. V štúdiu M. Zakiho (1982) sa konštatuje, že bez špecializovanej prípravy školského psychológa je prítomný konflikt medzi východiskom, ktoré psychológ preferuje a potrebným modelom školskej psychológie. Napríklad ak je to klinický psychológ preferuje klinicko-psychologické východisko

Literatúra: Zaki, M. (1982): School Psychology and School Psychologist. Looking for an Identity. In School Psychology International V. 3, Number 1. January – March 1982.

Pravda, v školsko-psychologickej špecializácii nemožno vynechať ani pedagogickú prípravu, ktorú by budúci školskí psychológovia mali získať vhodne zameraným štúdiom pedagogiky, najmä školskej. No v nijakom prípade sa školskí psychológovia nemôžu kvalifikovane pripraviť len v rámci pedagogickej psychológie, ako sa traduje v učebnom pláne aj dosiaľ.

Východiskom sa ukazuje potreba zaviesť samostatnú špecializáciu – školskú psychológiu, ktorá by spolu s pedagogickou psychológiou mohla tvoriť platformu výchovno-psychologickej špecializácie, resp. psychologickej špecializácie pre výchovno-vzdelávacie zariadenia.

DRUHÁ ČASŤ

Všeobecné otázky školskej psychológie

VII. POSTAVENIE ŽIAKA V ŠKOLE

Otázka postavenia žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese školy má ďalekosiahly teoretický i praktický význam. Tvorí do istej miery ideový, koncepčný a z veľkej časti aj metodologický rámec výchovno-vzdelávacej činnosti školy. Od toho, ako na žiaka pozeráme, akú funkciu mu v škole pripisujeme, ako hodnotíme jeho vývin a možnosti, podstatne závisí aj náš prístup k nemu, ako aj určenie a voľba výchovno-vzdelávacích cieľov a metód školskej práce. Nielen to. Od správneho docenenia žiakovej roly v školskej práci závisí aj možnosť zavádzať modernizačné prvky do školskej výchovno-vzdelávacej praxe, a to do jej obsahu, organizačnej štruktúry, profesiovej stránky, výchovno-vzdelávacej činnosti i so zreteľom na správny rozvoj sociálnej interakcie učiteľ – žiak.

Ukazuje sa, že závažnosť tejto úlohy dosiaľ náležite nedoceňujeme. Vidieť to aj zo súčasnej prestavby našej výchovno-vzdelávacej sústavy. Preto treba súhlasiť s názorom R. Opatu, ktorý hovorí: „Neraz sme svedkami úvah o podstate školy, o jej nových kvalitách. Nevidíme ju v učebnom pláne alebo v štruktúre sústavy výchovy a vzdelávania, ale predovšetkým v kvalitatívne novom postavení dieťaťa a mládeže ... Naša škola zvyšuje svoju úroveň priamo úmerne s tým, ako zdôrazňuje postavenie žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese.“ (1974, s. 46). *

Ale pozícia žiaka v škole nikdy nie je len výsledkom subjektívnych želaní, zreteľov, predstáv či už učiteľov, alebo školských orgánov. Vždy je výsledkom pôsobenia viacerých objektívnych činiteľov. *Možno povedať, že spomedzi nich zásadný, ba určujúci význam má jednak historicko – spoločenský charakter doby, v ktorej a pre ktorú škola vychováva, jednak povaha teórií, ktoré sú východiskom v prístupe školy a učiteľa k žiakovi, v jeho výchove a vzdelávaní. V tomto smere má kľúčový význam otázka, ktoré faktory sa vo vzdelávacom a školskom vývine žiaka pokladajú za určujúce. Závisí to od toho, či a nakoľko sa vzdelávací*

*Spoločnosť sa nemôže redukovat iba na ekonomický systém, socialistický alebo kapitalistický. V čase písania učebnice to bola vyžadovaná formulácia, ktorá sa používala aj na „západe“. Ekonomický systém nezodpovedá na všetky otázky, ktoré život kladie. Je súčasťou širšej kultúry a jej zložiek. V súčasnosti je tendencia rozlišovať medzi konzervatívnou školou - dôraz sa kladie na zodpovednosť žiaka, a liberálnou školou, kde sa dôraz kladie otvorenosť problémov bez ohľadu na vývinové štádium žiaka a ľavicovou školou, kde je riziko rovnostárstva. Ide iba o pomocné kľúče. Koncept aktivácie žiaka, akceptovaním vlastnej učebnej činnosti, rozvojom potencialít žiaka, významom psychoregulácie vlastnou osobnosťou sa ukazuje byť konštantou školy, tak v čase písania knihy ako aj v súčasnosti.

vývin žiaka spája s učebnou činnosťou a aký význam sa tejto učebnej činnosti pripisuje.

Žiada sa podčiarknuť, že uvedené kritériá sa nevyskytujú izolovane, ale súvisia spolu. Teoretické koncepcie totiž vždy úzko súvisia s historicko-spoločenským charakterom doby, sú viac-menej jej „produktom“ a ich cieľom je nielen zachovať triednospoločenskú podstatu príslušnej spoločenskej formácie, ale aj tu upevňovať a rozvíjať, a to aj prostredníctvom školskej výchovy. Preto v konečnom dôsledku aj škola, jej ciele i postavenie žiaka sú v širšom zmysle slova určené historicko-spoločenským charakterom doby.

Toto všetko treba v súvislosti so žiakovým postavením vo výchovno-vzdelávacom procese školy vyzdvihnúť aj preto, že na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že miesto žiaka je tu dané so všetkou samozrejmosťou. Že je určené už samou úlohou výchovy a vyučovania, že žiak je tu činiteľom, ktorý nadobúda nové vedomosti, zručnosti a návyky, formuje si svoj svetonázor i mravné konanie. Učiteľ len vedie, usmerňuje a riadi celý tento proces. Je to však zjednodušené chápanie problému. Aj preto sa žiak v škole neraz dostáva do veľmi zložitej situácie, v ktorej sa jeho osobnosť náležite nerozvíja.

Na ďalekosiahly význam tejto problematiky u nás ako jeden z prvých poukazuje Z. Helus vo svojej knihe *Ponětí žáka* (1982). Uvádza, že predstava učiteľa o žiakovi je významným činiteľom pri regulácii jeho výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Z toho usudzuje, že *„ovplyvnenie predstavy o žiakovi je jednou z možných ciest zdokonaľovania výchovy a vzdelávania v škole“* (tamže, s. 169). Pritom zdôrazňuje, že žiaka nemožno chápať len ako predstavu o žiakovi, ale ako teóriu, pomocou ktorej možno hlbšie preniknúť do podstaty a zmyslu určenia žiaka výchovno-vzdelávacím procesom. „Primárne ide o to, aby sa žiak rozvíjal na osobnosť, aby bol videný a učil sa sám seba vidieť v perspektíve osobnostnej realizácie“ (tamže, s.170).

Nebudeme podrobnejšie rozvádzať, ako sa v závislosti od historicko-spoločenského charakteru doby postavenie žiaka menilo. Len stručne uvedieme, že v stredovekej škole žiaka pokladali len za objekt, na ktorom sa mali uplatňovať výchovné zámery, a to bez najmenšieho zreteľa na žiakov subjekt. Týmto zámerom sa prispôboval rozum, vôľa a city žiakov, a to i donucovaním. Rozklad feudalizmu a rané obdobie kapitalizmu znamená významný obrat. Mnohí pedagógovia, počnúc Ravelaisom, cez Montaignea, Komenského, J. Locke, Rousseaua, Spencera a končiac Tolstým žiadajú, aby sa vo výchovno-vyučovacom procese docenila žiakova iniciatíva a samostatnosť v práci. Požiadavky, ktoré sa kladú na školu najmä v ranom štádiu kapitalizmu v súvislosti s povinným všeobecným vzdelávaním, nútili učiteľa a školu podstatne zmeniť svoj postoj k žiakovi. Žiak nemohol zostať vo vyučovacom procese len pasívnym objektom, musel sa stať aktívnym spoluúčastníkom na vyučovaní. Popri buržoázno-revolučných spoločenských zmenách, prinášajúcich pôsobivé

ideály slobody, samostatnosti, k tejto zmene prispel aj rozvoj vied, najmä rozvoj biológie a psychológie. No v neskoršom štádiu vývoja kapitalistickej spoločnosti sa uplatňovali viaceré teórie, ktoré hatili realizovanie pôvodne deklarovaných ideálov školskej výchovy. Jednou z nich bola aj teória J. Deweyho (J. Dewey, 1947), podľa ktorého je výchova len stálou rekonštrukciou skúseností. Najväčší vplyv koncom 19. a v prvých desaťročiach 20. storočia mala teória autonómneho vývinu, ktorú podporovala najmä pedológia. Dieťa pokladala za autonómny organizmus vyvíjajúci sa podľa vlastných vnútorných síl a zákonov. Tieto názory, prirodzene, nemohli prispieť k objasneniu, k správne chápaniu postavenia žiaka v školskom výchovno-vzdelávacom procese, lebo na jednej strane viedli k preceneniu žiakovej individuálnej skúsenosti, na strane druhej k podceneniu výchovy a k teóriám o fatalistickej predurčenosti vývinu dieťaťa jeho biologickým, génovým základom. A tak hoci sa tento pohľad na žiaka v porovnaní s jeho pasívnym postavením vo feudálnej škole pokladá „za koperníkovsky prevrátený“ (V. Příhoda, 1934), jeho neoprávnenosť v postoji k žiakovi a k jeho výchovnej a vzdelávacej činnosti je očividná. Odtrhávajúce žiakovo učenie, jeho vývinu od pedagogickej činnosti učiteľa je násilné. A tak vidíme, že hoci sa v podstate hlása správna zásada – vo výchove a vo vyučovaní vychádzať od dieťaťa – W. Stern ju vyjadruje svojím programovým heslom „Vom Kinde aus“ (W. Stern, 1932), v praktickej pedagogickej práci s deťmi to vyznievalo celkom inak. Vrodené vlohy a nadanie žiaka v škole sa preceňujú. Ani konvergenčná teória, ktorá celý duševný vývin dieťaťa vyvodzuje zo spojenia zdedených a získaných prvkov, nemohla priniesť podstatnejšiu zmenu. V tejto situácii žiak sa v škole vyvíjal predovšetkým podľa vlastných, vnútorných zákonov. Takto sa v školskej výchovno-vzdelávacej praxi odtrhli dve zložky. Na jednej strane stojí žiak so svojím vývinom vlastných schopností a nadania, na druhej strane učiteľ so svojou výchovnou a vyučovacou činnosťou, ktorá má v takomto chápaní v rozvíjaní žiakovej osobnosti obmedzený vplyv. Učiteľovi teda vo výchovno-vzdelávacom procese pripadá len úloha „spolupôsobiť“, „spoluúčinkovať“. Žiakov rozvoj sa stáva predmetom skúmania psychológie, resp. vtedy novej vednej disciplíny pedológie, ktorá výsledky rozvoja jednotlivých schopností a vlastností veľmi často hodnotí izolovane, s nedostatočným zreteľom na výchovno-vzdelávacie pôsobenie.

Nezabezpečuje sa všetkej mládeži rovnaký prístup k vzdelaniu, ale hlása sa zásada „zorganizovať vzostup zdatných a výber nadaných“ (W. Stern, 1932). Tento výber „zdatných“ sa uskutočňuje jednostrannými metódami odporúčanými pedológiou, pri ktorých sa náležite nedeceňuje sociálne zázemie a možnosť vlastnej aktivity dieťaťa. Prípadná pasivita detí v škole sa na základe takéhoto prístupu často vysvetľovala ako prejav ich duševnej

zaostalosti. Aj neprospech niektorých žiakov v škole sa vysvetľoval len ich neschopnosťou alebo úplným nezájmom o školu.

Svedčia o tom štatistiky a niektoré rozborý školskej „úmrtnosti“ z čias predmníchovskej republiky. Publikovali sa práce, v ktorých sa neprospech odôvodňoval chudobou žiakov, neprospech žiakov zakrývalo sociálne postavenie rodičov. Dôsledkom toho bolo, že žiak si nenašiel postavenie ani miesto, ktoré by mu umožňovalo vzdelávať sa a vychovávať podľa svojich možností. Aj učiteľova zodpovednosť za žiaka bola veľmi obmedzená.

1. Nová pozícia a sociálna rola žiaka v škole

Požiadavka povinného všeobecného stredoškolského vzdelania je v škole nielen heslom, ale pri rýchlom rozvoji výrobných síl a pri zákonitej zmene výrobných vzťahov sa perspektívne stáva nevyhnutnou spoločenskou potrebou. A tejto spoločenskej potrebe sa prispôsobujú aj nároky na školu a na žiaka. Každé dieťa má zabezpečený rovnaký prístup k vzdelávaniu podľa svojich možností a každé má možnosť všestranne sa rozvinúť tak, aby sa mohlo čím užitočnejšie začleniť spoločnosti. Táto zásada ukladá učiteľovi kvalitatívne novú úlohu – *prebrať zodpovednosť za úspešnú výchovu všetkých žiakov v súlade s jestvujúcimi objektívnymi a subjektívnymi podmienkami.*

Túto požiadavku umožnil postaviť nový náhľad na vývin dieťaťa. V pedagogickej praxi to nevyhnutne predpokladá hlbokú revíziu doterajšieho postavenia žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese, ako aj revíziu doterajšieho postoja učiteľa k žiakovi. Pri uskutočňovaní tejto požiadavky v živote našich škôl sa razom odhalila celá obmedzenosť „tradičného“ postoja učiteľa k žiakovi i chudoba a nedostatočnosť doterajšieho výchovného pôsobenia na žiaka v školskom vyučovaní i v mimoškolskej práci so žiakmi. *Všetko to sa konkrétne prejavilo ako nesúlad, ba až rozpor medzi novými úlohami dnešnej školy a doterajšími zaužívanými výchovnými a vyučovacími prostriedkami a metódami, ktorými sa usilujeme tieto ciele dosiahnuť“.*

„Moderná psychológia v tomto smere prelomila tradičnú predstavu o dieťati a jeho možnostiach. Konkrétne D. B. Elkonin (1966), V. V. Davydov (1977) a mnohí ďalší v nadväznosti na dielo Vygotského a ostatných predchodcov predložili chápanie dieťaťa vybaveného potenciálmi zvládnuť oveľa viac, než si to predstavovala tradičná pedológia. Nové chápanie však vyžaduje nové metódy práce s ním.“ (Z. Helus, 1982, s. 8)

Nový výchovno-vzdelávací systém v škole bude charakterizovať predovšetkým to, že celkom nové miesto v ňom bude mať žiak. Umožňuje to predovšetkým revolučná zmena v náhľade na vedúcu úlohu výchovy pri rozvoji osobnosti dieťaťa, ale i zmena v pohľade na zástoj činiteľov determinujúcich psychický vývin dieťaťa. Pohľad na žiaka prestáva byť statický, určený nemeniteľným „založením“ jeho psychiky. *Žiak sa pre učiteľa stáva predovšetkým osobnosťou schopnou všestranne sa vyvíjať, stáva sa zároveň i subjektom výchovno-vzdelávacieho procesu.* Po novom sa akceptuje zásada, že žiak sa nerozvíja autonómne, len na základe vnútorných síl, ale v súčinnosti najrozmanitejších vonkajších i vnútorných činiteľov. Treba si uvedomiť, že pre úspešný rozvoj žiaka je rozhodujúci predovšetkým obsah tejto spoločenskej činnosti, ktorú žiak vykonáva. Ďalej si treba uvedomiť, že žiak sa rozvíja v protiklade medzi dosahovanou úrovňou aktuálneho vývinu a tými novými životnými úlohami, ktoré musí riešiť dospelávajúca osobnosť žiaka v súvislosti s nastolenými potrebami a požiadavkami. Touto novou potrebou pri vstupe dieťaťa do školy a počas jeho školovania je učenie.

Učebná činnosť ako reprezentatívna spoločenská činnosť dieťaťa v školskom veku má pre úspešný rozvoj žiaka podstatný význam. Preto škola musí preberať plnú zodpovednosť za jej riadenie. Rozvoj osobnosti žiaka i rozvoj jeho schopností sú nerozlučne späté s touto učebnou činnosťou. V nej sa aktivizujú vlohy, rozvíjajú schopnosti, formujú postoje i mravné a svetonázorové kvality osobnosti, a tak spätosť výchovy, vyučovania a rozvoja žiakovej osobnosti možno v súčasnej praxi školy riešiť skutočným docenením princípu jednoty vývinu a výchovy v súlade so zásadami psychológie. Tento problém vždy zostával hlavnou príčinou rozmanitých extrémov a neprimeraností postoja učiteľa k žiakom, čo raz viedlo k podceňovaniu (hyperpedagogike), inokedy k preceňovaniu žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese (k pedocentrizmu). Ide o problém, ktorého jednu časť (výchovnú) sa pokúša riešiť pedagogika, druhú, súvisiacu s vývinom dieťaťa, pedológia.

Správne postavenie žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese je predovšetkým otázkou docenenia základných vývinových činiteľov pri formovaní žiakovej osobnosti, ako aj otázkou progresívneho chápania podstaty výchovno-vzdelávacieho procesu – ako dialektickej jednoty a interakcie učiteľovej a žiakovej činnosti. Základom je tu žiakova poznávací činnosť reprezentovaná aktívnym úsilím žiaka osvojiť si nové poznatky. *Bez zapojenia afektívno-motivačnej sféry žiakovej osobnosti a bez jej regulácie školou, ale ani bez vlastnej autoregulácie by nebolo možné plniť náročné výchovno-vzdelávacie úlohy školy.* Táto nová koncepcia postavenia žiaka v škole nenecháva nikoho na pochybnostiach, kde až siahla zodpovednosť školy a učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese za žiaka. Je príznačné, že s podobným náhľadom na žiaka v škole sa už v minulosti stretávame u niektorých

pokrokových pedagógov, ktorí k tomuto záveru dospeli prevažne len na základe skúseností. Celkom jasne to vyznieva z názoru Komenského. Štrnásť zásada v jeho Dialektike analytickej znie: „Učiteľ a žiak sú pojmy súvzťažné, ani jede, ani druhý nesmie chýbať vo vyučovaní“ (Komenský, 1948). Potvrdzuje to aj jeho známe pravidlo: „Žiakovi prislúcha práca, učiteľovi jej riadenie“ (J. A. Komenský, 1946, s. 32).

Aj prestavba našej výchovno-vzdelávacej sústavy podľa dokumentu Další rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy ráta s takouto zmenou pozície žiaka i so zmenou koncepcie výchovy a vzdelávania.*

*Aj pod vplyvom psychológie, ako uvádza J. Hvozdík (1993), sa oslaboval ideologický tlak na školu a pozornosť sa zameriaval na pedagogicko-psychologické obsahy výučby, čo bolo kladne prijímané.

Najzávažnejšia je úloha vybudovať novú pozíciu žiaka ako aktívneho spolutvorcu výchovno-vzdelávacieho procesu. A úlohou psychológie potom bude podporiť realizáciu školskej prestavby uplatnením nových poznatkov psychologickéj vedy, ktoré by pomohli škole vybudovať túto novú pozíciu žiaka a ktoré by posilnili výchovný vplyv školy, aby postupne prekonala doterajší zväčša kognitívny a menej výchovný ráz školy. Takto sa utvára v našej škole nová situácia podľa zásady, že škola sa má „pretvárať na oveľa účinnejší nástroj výchovy nového človeka“ (Z. Helus a kol., 1980, s. 42). Formujú sa v nej nové kvality mladého človeka (aktivita, iniciatíva, tvorivosť, samostatnosť) a účinnejšie sa v nej odкрývajú a prebúdzajú psychické rezervy sa možnosti dieťaťa. Utvárajú sa predpoklady na zabezpečenie žiaduceho súladu medzi pôsobením školy a vývinom žiaka, podnecuje sa v nej rozvoj psychickej autoregulácie a umožňuje sa jej využívať zákony učebnej činnosti ako významný nástroj formovania žiakovej osobnosti. *Takýto postup prehlbuje diagnostickú a rozvíjajúcu funkciu školy.* Javí sa to najmä v tom, že namiesto bežného pozorovania a hodnotenia psychického vývinu žiaka, na základe sporadických vonkajších prejavov alebo len podľa výsledkov učenia škola zavádza prehĺbenejší prístup k žiakovi, systematické diagnostikovanie „*reálnych učebných možností žiaka*“ a *príčin zaostávania žiakov v učení* (A. Babanskij, 1978, s. 29).

Nové postavenie žiaka v škole však nemožno chápať schematicky. Zvýšená zodpovednosť školy za aktivizáciu i za využitie jeho potencialít sa nemôže chápať izolovane, bez náležitého docenenia závislosti vývinu od zložitých komplexných podmienok, v ktorých sa realizuje. Treba ho chápať ako zložitú približovanie sa k dieťaťu, ako „zložitú inštrumentáciu“ prostriedkov a metód, pričom treba rátať tak s rešpektovaním individuálnych osobitostí každého žiaka, ako aj s uplatňovaním kolektívneho vplyvu naň (S. Makarenko, 1951, s. 71). Slovom náš postoj k žiakovi nebude ani subjektivistický, ani hyperpedagogický bez ohľadu na jeho vekové a individuálne osobitosti, ani to nebude kapitulantský postoj, ale *postoj optimistický, vychádzajúci z reálneho poznania vývinových a výchovných možností žiaka, opierajúci sa predovšetkým o všestranné rozvíjanie schopností žiaka plánovitým, zámerným a cieľavedomým usmerňovaním, riadením jeho spoločenskej, najmä učebnej činnosti.*

Pravda, na záver tejto kapitoly sa žiada podčiarknuť, že nové chápanie žiaka v škole sa musí plne uplatňovať v pedagogickej praxi školy, a to počnúc prípravou učiteľov na vyučovanie a končiac systémom klasifikácie a hodnotenia.

VIII. VZDELÁVACÍ A ŠKOLSKÝ VÝVIN ŽIAKA AKO SÚČASŤ BIODROMÁLNEHO VÝVINU V PROCESE PERMANENTNÉHO VZDELÁVANIA

1. K teórii vzdelávacieho a školského vývinu

Z predchádzajúcej kapitoly vyplynulo, že žiak je aktívnym spoluúčastníkom na výchovno-vzdelávacom procese a je jeho spolutvorcom. V tomto procese je objektom a zároveň subjektom výchovy a vzdelávania. V tomto zmysle je výchovno-vzdelávacia činnosť školy, najmä školské vzdelávanie, najúčinnnejším prostriedkom na rozvíjanie žiakovej osobnosti. Vzdelávaním sa deti a dorastajúca mládež začleňujú do života spoločnosti; na jej budovaní sa aktívne zúčastňujú. „Socialistický systém vzdelávania predstavuje svojimi princípmi, cieľmi, typom organizácie a úlohami v rozvoji osobnosti kvalitatívne nový, vyšší stupeň v histórii vyučovania, vzdelávania a výchovy mladého pokolenia, ale aj dospelých. Jeho principiálna odlišnosť od všetkých iných systémov vzdelávania v antagonistických spoločensko-politických formáciách je v tom, že v podmienkach aj hľadania , vylepšovania spoločenského systému, sa postupne a plánovite uskutočňuje úplná demokratizácia celej všeobecnovzdelávacej prípravy obyvateľstva a aktívnej osobnosti“ (upravené podľa L. V. Sochaň, M. V. Kyrillova, 1972).*

V teoretických koncepciách vzdelávacieho, resp. školského vývinu možno rozlíšiť viaceré základné prístupy. Východiskom však musí byť taká teória, ktorá umožňuje skúmať človeka, jeho vzdelávaciu činnosť, resp. u žiaka vzdelávanie alebo výchovno-vzdelávacie požiadavky školy v ich dialekticko-historickom vzťahu. Taká je predovšetkým interakčná teória, ktorá vychádza z modelu vyrovnávania sa jednotlivca s požiadavkami prostredia a dynamickú interakciu medzi jednotlivcom a vzdelávaním skúma v ontogenéze. Podľa nej vzdelávací vývin človeka je výsledkom jeho interakcie s požiadavkami vzdelávacieho systému, v škole s požiadavkami vzdelávacieho systému školy, určeného cieľmi spoločnosti. Jeho podstatu tvoria zmeny osobnosti, ktoré sa u jednotlivca dostavia pod vplyvom uvedenej interakcie, u žiaka jeho interakciou so školskými požiadavkami, pričom sa tu ráta s aktívnou účasťou žiaka.

*Pôvodný text je príkladom skrytej diskriminácie. Demokratizácia znamená dostupnosť vzdelania pre každého, je sympatická a je prejavom sociálnej spravodlivosti. Ale požiadavka na socialisticko-aktívnu osobnosť ako podmienku vylučuje tých, ktorí mali iný svetonázor ako socialistický, ktorý sa spravidla spájal s ateizmom.

Druhým základným teoretickým východiskovým bodom na pochopenie podstaty vzdelávacieho vývinu, resp. školského vývinu žiaka, je akceptovanie teórie rozvoja osobnosti prostredníctvom činnosti, hodnotenia osobnosti v rámci ontogenézy a v historicko-spoločenskom vývoji (J. Koščo, V. Kovalíková, 1975). Doceniť dialektický vzťah medzi princípom činnosti a princípom vývinu, v škole medzi princípom učebnej činnosti žiaka a rozvojom žiakovej osobnosti, je nevyhnutné. Podľa tejto zásady vzdelávacia činnosť, resp. učebná činnosť žiaka v škole, povedané slovami Vygotského, razí cestu rozvoju osobnosti. Na druhej strane vo vzdelávaní sa nevyhnutne odrážajú niektoré základné ontogenetické osobitosti a charakteristiky psychického vývinu jednotlivca.

Pri určovaní podstaty vzdelávacieho vývinu budeme sa ďalej opierať o tzv. teóriu vývinových úloh. Podľa nej v biodromálnom vývine človeka ide o utváranie jeho osobnosti, jej sebarealizáciu pod vplyvom základných životných úloh, medzi ktoré patrí aj vzdelávanie. Vzdelávanie je v tomto smere jedným z najintenzívnejších prostriedkov rozvoja osobnosti počas celoživotnej cesty človeka. Podľa D. Fabiana (1980, s. 294), vzhľadom na dominantné sféry utvárania sebarealizácie osobnosti možno identifikovať a diferencovať v rámci všeobecného vývinu jeho rozličné aspekty, resp. komponenty, ako je aspekt vzdelávací, profesiový, partnerský a pod. Človek sa zúčastňuje na každej z uvedených špeciálnych častí tým, že v rámci nich plní isté vývinové úlohy.

Na základe uvedeného bolo by možné pojem vzdelávací vývin stručne vymedziť takto: *Vzdelávací vývin je súčasťou celkového vývinu, resp. je jeho špecifickou zložkou a jeho podstatu tvoria zmeny osobnosti pod vplyvom vzdelávania ako vývinovej úlohy realizovanej počas celoživotnej cesty jednotlivca.* V tomto smere budeme rozlišovať termín „vzdelávací vývin“ ako širší pojem, ktorý chápeme ako súčasť biodromálneho vývinu človeka v procese permanentného vzdelávania. Termín vzdelávací vývin v škole, resp. „školský vzdelávací vývin“ chápeme užšie, zahrňuje vývinové zmeny osobnosti žiaka pod vplyvom vzdelávania v škole. Napokon treba ešte oddiferencovať pojem „školský vývin“ žiaka, ktorý charakterizujú vývinové zmeny v osobnosti žiaka spôsobené počas školovania, t.j. pod vplyvom pôsobenia školy ako komplexného výchovno-vzdelávacieho systému. V tomto zmysle kritériom a normou úrovne školského vývinu je v konečnom dôsledku profil absolventa jednotlivých stupňov a škôl.

2. Pokus o vymedzenie charakteru a obsahu vzdelávacieho a školského vývinu

Uviedli sme, že vzdelávací vývin jednotlivca i vzdelávací a školský vývin žiaka úzko súvisia s jeho celkovým duševným vývinom, že sú jeho integrálnou súčasťou. Preto možno predpokladať, že v ňom budú platiť zákonitosti, ktoré určujú celkový vývin. V tomto zmysle treba odmietnuť predovšetkým všetky pokusy vzdelávací i školský vývin vysvetliť prostredníctvom jedného alebo dvoch, resp. viacerých jednotlivých faktorov. Treba sa vyhnúť tak jednostrannému biologizmu, ako aj sociologizmu, t.j. úsiliu vidieť vzdelávací i školský vývin len ako dôsledok determinujúceho uplatnenia nemeniteľných sociálnych vplyvov. *Vzdelávací aj školský vývin treba pokladať za výsledok vzťahov medzi zrením (maturačnými procesmi) a učením.* Pritom „aktuálne genetické zmeny (adaptácia na situácie, zmeny vyvolané učením) vstupujú do zložitých vzťahov k dlhodobým ontogenetickým zmenám“ (J. Linhart, 1964, s. 310). Vzťahy medzi obidvoma faktormi, t.j. medzi procesmi zrenia a učením, nie sú v celej psychickej ontogenéze rovnaké. Je napr. známe, že v starobe pôsobenie adaptačných vplyvov klesá (porovnaj J. Linhart, 1964, s. 310). Taktiež je známe, že teórie psychického vývinu, „ktoré sa presadzovali v prvej polovici tohto storočia, opierali sa o princíp maturácie viac ako o princípy učenia a formovania schopností v procese činnosti“ (J. Švancara, 1980, s. 17). Praktickým dôsledkom týchto tendencií bol tradičný sklon, viac-menej uplatňovaný aj v našej škole, vidieť výsledky vzdelávacieho vývinu žiaka najmä v závislosti od jeho nadania a vnútorných rozumových predpokladov bez náležitého docenenia vplyvu učebnej činnosti na výsledky žiakovho školovania a na rozvoj jeho celej osobnosti.

Podľa uvedeného vzdelávací vývin jednotlivca v širšom zmysle slova i školský vývin žiaka sú zložité procesy, v ktorých sa prelínajú faktory situačné, dané najmä konkrétnymi podmienkami, školským učením, a faktory ontogenetické (ontogenetické charakteristiky žiaka dané vekom jednotlivca). *Z týchto ontogenetických zákonitostí vzdelávacieho vývinu treba vychádzať a plne ich zohľadňovať pri určovaní cieľov, obsahu, metód a foriem vzdelávania.* Platí to pre vzdelávací a školský vývin žiakov jednotlivých stupňov škôl i pre vzdelávací vývin v jednotlivých učebných predmetoch, ale i pre stanovenie pedagogicko-psychologických zásad regulácie celoživotného vzdelávacieho vývinu v permanentnom vzdelávaní dospelých ľudí. Školská psychológia sa však sústreďuje aj na štúdium psychických zmien osobnosti pod vplyvom vzdelávacieho procesu, resp. i pod vplyvom samovzdelávania.

Preto i v koncepcii vzdelávacieho a školského vývinu plne platí zásada pristupovať k práci systémovo, komplexne. Ide najmä o to, že sa usilujeme pochopiť žiaka, resp. osobnosť vzdelávajúceho sa dospelého človeka v celku, komplexne, ale najmä v súvislosti s jeho učebnou, vzdelávacou činnosťou, ako aj v súvislosti s tými činiteľmi, ktoré determinujú vzdelávaciu činnosť jednotlivca. Keďže hlavným predpokladom realizovania vzdelávacej činnosti aj učebnej školskej činnosti sú poznávacie procesy, vzdelávací i školský vývin budú úzko súvisieť s rozvojom poznávacích procesov, budú úzko späté s kognitívnym vývinom jednotlivca, najmä s intelektovým vývinom, jeho ontogenetickou charakteristikou.

No obsah vzdelávacieho, ani školského vývinu sa nevyčerpáva jeho kognitívnou zložkou. V celkovom duševnom vývine, ako aj vo vzdelávacom a školskom vývine majú významnú rolu ďalšie aspekty. A. V. Petrovskij píše o nich takto: „A tak v celostnom procese vývinu dieťaťa môžeme vydeliť tri základné stránky:

1. rozvoj poznatkov a spôsobov činnosti v učebnom procese,
2. rozvoj psychologických mechanizmov aplikácie osvojených spôsobov činnosti,
3. rozvoj celkových osobnostných vlastností (zameranosti, psychologickej štruktúry činnosti, vedomia a myslenia).

Každú z uvedených línií rozvoja charakterizujú špecifické osobitosti, a len tieto osobitosti spolu tvoria taký proces zmeny osobitosti, ktorý môžeme nazývať psychickým vývinom (A. V. Petrovskij, 1977, s. 35).

Ten istý autor v inej súvislosti k danému problému uvádza: „Vo vývinovom procese sa menia vedomosti a spôsoby činností, rastie ich náročnosť. Psychický vývin dieťaťa zahŕňa celkovú zmenu jeho osobnosti, t.j. rozvoj celkových osobnostných vlastností. Vo vývinovom procese sa menia rôzne stránky psychickej činnosti detí, hromadia sa a prebudovávajú spôsoby činností, schopnosť vykonávať čoraz väčší počet úkonov, menia sa vedomosti a predstavy, tvoria sa nové motívy a záujmy. Spomedzi všetkých týchto zmien môžeme vyčleniť zmeny najvšeobecnejšie a determinujúce. Patria k nim (A. V. Petrovskij, 1977, s. 3):

1. všeobecné vlastnosti osobnostného zamerania dieťaťa,
2. osobitosti psychologickej štruktúry jeho činnosti,
3. úroveň rozvoja mechanizmov (techník) jeho myslenia.

Z uvedeného možno usúdiť, že *v biodromálnom (celoživotnom) vzdelávaní ani v školskom vývine dieťaťa nemožno prihliadať len na rozvoj jeho rozumových schopností alebo úroveň osvojených poznatkov a činností, ale treba doceniť aj schopnosť jednotlivca a jeho pohotovosť osvojené poznatky a činnosti aplikovať v spoločenských podmienkach.* Z obsahu vzdelávania nemožno vynechať ani osobnostné vlastnosti nadobudnuté pod vplyvom vzdelávacej činnosti. Známy spor medzi teóriou didaktického materializmu

a formálneho vzdelávania sa v škole rieši posilnením dialektickej jednoty činnosti učiteľa i žiaka. Ide o zdôraznenie dialektickej podstaty výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorom obsahová stránka má aj výchovnú funkciu (pozri O. Pavlík, 1976). Možno teda povedať, že v súlade s princípom dialektickej jednoty učebnej, vzdelávacej činnosti a rozvíjaním osobnosti žiaka *budú mať i vo vzdelávacom, resp. školskom vývine významný zástoj aj motivačné faktory a aspekty, ako aj aspekty socializácie osobnosti v širšom zmysle slova*. Skúsenosti ukazujú, že v doterajšej praxi našej školy sa vo vzdelávaní žiaka nedostatočne doceňujú najmä tieto dynamické prvky.

Vzdelávací a školský vývin sa neraz chápu zjednodušene, t.j. nedostatočne sa uplatňujú formatívne a výchovné ciele a úlohy školy. Prejavuje sa to rôzne, ale najmä preceňovaním vzdelávacieho charakteru a funkcie školy, nedostatočným prihliadaním na motivačno-efektívne aspekty a na vnútorný zážitkový svet žiaka, ako aj nedostatočným zohľadňovaním regulačnej funkcie školského učenia v rozvoji žiakovej osobnosti. Túto tendenciu vidieť aj z toho, že vyučovanie sa nie vždy správne spája s výchovou a že učebné výsledky a prospech žiaka sa neraz pokladajú za jediné a hlavné kritériá úrovne jeho celkového vývinu - vyrovnávanie žiaka so školskými požiadavkami sa často dostatočne nereguluje. V spojení školy so životom, najmä výrobnou praxou, sa už dosiahli významné výsledky, ale dosiaľ vo vzdelávacom vývine mládeže, najmä stredoškolskej, zostáva otvorený problém vzťahu všeobecného odborného vzdelávania, ako aj vzdelávania teoretického a praktického, ale i polytechnického. Dostatočne sa v príprave robotníckeho dorastu nedoceňuje všeobecnoteoretická zložka vzdelávania (porovnaj O. Pavlík, 1963). Len pomaly a nedôsledne sa prekonáva názor, že škola je vo vývine jednotlivca len reprodukčným členom, chápe sa ako prostriedok na sprostredkovanie kultúrnych hodnôt a návykov (Vopálenský, 1979, s.13).*

Ako vidieť, naša škola dostatočne nedoceňuje ani fakt, že školské vzdelávanie je aj spoločensky podmienené. „Avšak treba mať na pamäti, že v zložitej podstate učebného procesu vystupuje do popredia ako jeden z určujúcich faktorov – jeho spoločenská podmienenosť ... V tomto smere najvýznamnejšou črtou sociálnej funkcie vzdelávania je príprava dorastajúceho pokolenia na profesiu potrebnú na vstup do života. A v tomto zmysle je vyučovací proces súčasne procesom prípravy na vedenie ... Vo výrobných silách sa uskutočnili základné zmeny vyvolané vedecko – technickým rozvojom“ (Š. Bachar, 1976, s. 38 – 39). Treba však povedať, že obsah školského vzdelávania u nás ešte plne nezodpovedá požiadavkám vyplývajúcim z uvedených spoločenských zmien. Prejavuje sa to napríklad nedostatočnou orientáciou mládeže na prírodovedné predmety, ale aj nesúhlasom

v osobných a spoločenských záujmoch mládeže o profesie, ktoré majú z hľadiska rozvoja našej spoločnosti, najmä výrobných síl, rozhodujúci význam.

Možno teda povedať, že školský a vzdelávací vývin, najmä stredoškolskej mládeže a učňovského dorastu, ešte nie je plne v súlade s cieľom vychovať všestranne rozvinutú

* Súčasná koncepcia duálneho vzdelávania nepriamo nadväzuje na systém profesijnej prípravy mládeže na „robotnícke“ povolania.

osobnosť. Pri vzdelávaní sa vždy neutvárajú predpoklady na nadväznosť s ostatnými zložkami osobnosti, najmä s vývinom telesným, mravným, estetickým, profesiovým a sociálnym. Platí to napriek tomu, že v súlade s dokumentom Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy sa celkom úspešne prechádza od tradičnej, viac-menej pamäťovej, reproduktívnej školy na školu rozvíjajúcu a ťažisko výchovno-vzdelávacej funkcie školy sa čoraz viac prenáša na rozvíjanie iniciatívy, tvorivosti a samostatnosti žiakov.*

Naša škola sa musí vždy viac sústreďovať na to, aby si žiak neosvojil len množstvo vedomostí a informácií, ale aby si vypestoval aj potrebu ustavične sa vzdelávať.

3. Učelnivosť a rozumové schopnosti. Ich význam v celkovom rozvoji žiaka

Uviedli sme, že podstatou vzdelávacieho a školského vývinu sú najmä vývinové kognitívne zmeny, predovšetkým zmeny rozumového rozvoja. Preto sa pokúsime spresniť a navzájom diferencovať niektoré základné pojmy a termíny, ktoré sú v tomto zmysle v úzkej spojitosti so vzdelávacím vývinom, resp. ktoré tvoria jeden z jeho základných predpokladov.

Najskôr sa žiada rozlíšiť pojmy „rozumové schopnosti“ a „rozumový vývin“. Rozumové schopnosti chápeme ako „vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú predovšetkým v myšlienkových procesoch a výkonoch, t.j. v osvojovaní a používaní vedomostí a v myšlienkovom riešení úloh“ (M. Jurčo, 1964, s. 100). Predpokladá sa, že rozumové schopnosti sa uplatňujú v špeciálnych rozumových výkonoch a predstavujú vlastne zafixované vlastnosti myšlienkových procesov. Ich vysoká úroveň sa prejavuje predovšetkým schopnosťou pracovať myšlienkové procesy, čo sa pokladá za hlavné kritérium kvality a úrovne rozumových schopností (Bogojavlenskaja, Menčinskaja, Kruteckij).

Od pojmu rozumové schopnosti treba odlíšiť pojem rozumový vývin. *Rozumový vývin chápeme ako rozvoj všeobecnej a trvalej vlastnosti poznávacej činnosti, najmä rozumovej schopnosti.* Úroveň rozumového vývinu neurčuje množstvo osvojených vedomostí, ale vývin

rozumových schopností. Menčinskaja uvádza, že rozumový vývin je úzko spätý so všeobecnými stránkami osobnosti a charakterizujú ho kritériá:

- a) vonkajší systém osvojených vedomostí,
- b) vnútorné kvalitatívne vlastnosti rozumových schopností.

Individuálne rozdiely medzi žiakmi v školskom vzdelávaní, v osvojovaní vedomostí vyplývajú najmä z rozdielnosti schopnosti učiť sa, resp. z úrovne ich „učenlivosti“ čiže „vzdelávateľnosti“. Tento pojem sa v súčasnej psychológii chápe nejednotne. Stretávame sa s jeho viacerými definíciami. Bogojavlenskaja a Menčinskaja vymedzujú učenlivosť ako „schopnosť v čo najkratšom čase dosiahnuť najvyššiu úroveň osvojenia“ (podľa M. Jurču, 1959, s. 100). Učenlivosť odvodzujú od vlastností myšlienkovvej a poznávacej činnosti. V tomto zmysle sa učenlivosť pokladá za všeobecnú rozumovú schopnosť, ktorá sa uplatňuje pri osvojovaní vedomostí. Takto ju chápe aj Kalmykovová: „Učenlivosť je všeobecná rozumová schopnosť osvojiť si vedomosti“.

Aj Kalmykovová chápe učenlivosť ako vlastnosť človeka a rozlišuje v nej zložky, ktoré podmieňujú jej individuálne osobitosti:

- a) zovšeobecnenosť myšlienkovvej činnosti (umožňuje abstrahovať a zovšeobecňovať podstatné vlastnosti);
- b) uvedomenosť myslenia (určuje ju vzťah medzi praktickou a slovno-logickou zložkou);
- c) pružnosť myslenia (prejavuje sa schopnosťou pohotovo a rýchlo nachádzať nové postupy riešenia);
- d) stabilnosť myslenia dieťaťa s nízkou učenlivosťou – nedostatočná schopnosť riešiť zložité úlohy;
- e) samostatnosť myslenia (prejavuje sa chápanosťou žiaka).

Podľa tejto autorky najvyššia úroveň vzdelávateľnosti sa môže kompenzovať veľkou pracovitosťou alebo opačne. Veľmi učenliví a vzdelávateľní žiaci pri malej pracovitosti dosahujú nepostačujúce učebné výsledky, takže v škole sa neraz utvára skupina tzv. problémových žiakov, ktorí sa učia pod hranicu svojich možností.

Ananiev chápe učenlivosť ako „vnímavosť dieťaťa na vyučovanie“. Výskumom metód a foriem vyučovania žiakov s nízkou pracovitosťou a s dobrou vzdelávateľnosťou sa u nás zaoberal J. Hvozdič (1980). I. P. Ivanovna pod pojmom učenlivosti rozumie „vlastnosť osobnosti, ktorá odzrkadľuje schopnosť osvojovať si poznatky a spôsoby učebnej činnosti“

*Veľký rozdiel medzi tým, čo škola hlása a čo žiaci vidia v praxi je často zdrojom demotivácie a straty vedomia, že je vzťah medzi dosiahnutou úrovňou vzdelania a kvalitou života žiaka v budúcnosti. Podporuje sa tak vnímanie školy iba ako prostredia pamäťového učenia aj v súčasnosti.

(Voprosy psichologii, 1980, č. 3, s. 109). Podobne ju definuje aj Bodarnyj: „Stupeň vzdelávateľnosti žiaka sa prejavuje rozličným stupňom ľahkosti a rýchlosti osvojenia vedomostí, ako aj jeho práceschopnosti“.

Autori Dietrich a H. Walter (1977) chápú vzdelávateľnosť (Bildbarkeit) ako schopnosť, vlastnosť individua dosahovať vyšší stupeň rozvoja na základe rozvíjajúceho učenia, a tak si osvojiť diferencovanejšie formy interakcie jednotlivca a prostredia. Uvedení autori pojem vzdelávateľnosť pokladajú za ústredný pojem pedagogickej psychológie a dávajú ho do súvislosti s plasticitou a vstepiteľnosťou ľudských vlôh. Vzdelávateľnosť pokladajú jednak za predpoklad pôsobenia vzdelávacích vplyvov, jednak za dôsledok vzájomného pôsobenia človeka a vonkajšieho sveta. V tomto zmysle sa vzdelávateľnosť môže meniť, stupňovať, ale i oslabovať, resp. môže sa narušiť vonkajšími vplyvmi, najmä výchovou a vyučovaním. Preto možno povedať, že vzdelávateľnosť je na jednej strane predpokladom vzdelávania, umožňuje ho, ale zároveň je do istej miery aj výsledkom jeho pôsobenia. Podľa toho pri vzdelaní a vzdelávaní ide o „komplementárne a vzájomne sa podmieňujúce pojmy“ (G. Dietrich, H. Walter, 1976, s. 59).

Jednota nejestvuje ani v určovaní obsahu pojmu „učenlivosť“. Menčinskaja pokladá učenlivosť za relatívne stálu vlastnosť osobnosti. Obsah pojmu učenlivosť je užší ako obsah pojmu schopnosť. Rozlišuje učenlivosť:

- a) všeobecnú, ktorú charakterizuje šírka prejavu;
- b) špeciálnu, ktorá sa prejavuje len v niektorej špeciálnej činnosti.

Menčinskaja sa usiluje definovať aj rozdiel medzi učenlivosťou a „rozumovým vývinom“. *Rozumový vývin pokladá za „súhrn kvantitatívnych a kvalitatívnych zmien, ktoré nastávajú v rozumovej činnosti pri zmene veku a rozšírení skúseností človeka“* (1972, s. 13). Predpokladá, že s vysokým stupňom rozumového vývinu sa spája aj vysoký stupeň učenlivosti, ktorý urýchľuje rozumový vývin. Stáva sa však, že s vysokým stupňom rozumového vývinu sa spája nižší stupeň učenlivosti, ktorý sa kompenzuje veľkou pracovitosťou.

Rozumový vývin spravidla progreduje s vekom, stáva sa intenzívnejším. Učenlivosť sa však môže na dlhý čas ustáliť. Rozumový vývin zahŕňa aj vedomosti, kým pri učenlivosti nejde o kvantitu vedomostí, ale o priebeh ich osvojovania. Rozumový vývin vyjadruje aktuálny stav, kým pri učenlivosti ide o určenie potenciálnych možností žiakov.

V našej literatúre J. Hvozďík (1970, 1973) prisudzuje učenlivosti širší význam. Učenlivosť chápe ako „učebnú spôsobilosť“ a tvrdí, že pre ďalšie vzdelávanie žiaka má oveľa väčšiu prognostickú hodnotu ako jeho prospech; do istej miery je významným indikátorom školskej úspešnosti žiaka. *Pritom pojem „učebná spôsobilosť“ nechápe len ako rozumové*

predpoklady osvojovať si vedomosti, ale zahŕňa v ňom aj širšiu pohotovosť, vybavenosť žiaka na učebnú výkonnosť (schopnosť koncentrovať sa na prácu, schopnosť sebainštrukcie, samoregulácie a pod.).

Na tomto novom základe sa už urobili významné pokusy aj v diagnostike žiakovej schopnosti učiť sa. Teoretickým východiskom je tu Vygotského teória o aktuálnom stupni rozumového vývinu a o najbližšom stupni vývinu. Známa je najmä Poliakovova skúška učenlivosti. O úrovni potenciálnych možností dieťaťa v rozumovom vývine a v učení sa usudzuje podľa jeho schopnosti zlepšovať svoj učebný výkon, ak ho podporí učiteľ alebo examinátor.

Prirodzene, možno predpokladať, že aj učenlivosť je úzko spätá s ďalšími charakteristikami osobnosti. Napr. doterajšími výskumami sa zistila veľká pozitívna korelácia učenlivosti a motivácie (E. Bérešová, 1979; J. Ďžuka, 1975).

Výskumy nenasvedčujú, že by medzi učenlivosťou a mechanickou pamäťou jestvoval signifikantný vzťah (J. P. Ivanovna in: Voprosy psichologii, 1980 – 83). Zato oveľa nižšia súvislosť sa zistila medzi učenlivosťou, rozumovou aktivitou a schopnosťou autoregulácie žiaka v učebnej činnosti vo vyučovacom procese. To potvrdzuje, že *učenlivosť podmieňuje učebné výkony žiaka, no je aj produktom učebnej činnosti a aktívneho vyučovacieho procesu*. V ňom sa rozvíjajú nielen kognitívne procesy, schopnosť logicky myslieť, ale posilňuje sa aj sústredenosť na učebnú činnosť, schopnosť prijímať učebné úlohy a úspešne sa s nimi pri efektívnych učebných metódach vyrovnávať. V tomto zmysle I. P. Ivanovna pod pojmom učenlivosť nechápe len schopnosť osvojovať si vedomosti, ale aj *„vlastnosť osobnosti odzrkadľujúcu schopnosť osvojiť si spôsoby učebnej činnosti“* (1980, s. 109).

4. Vekové predpoklady školského a vzdelávacieho vývinu

Vzdelávanie ako celoživotný permanentný proces má aj svoje ontogenetické charakteristiky: súvisia s jednotlivými vekovými obdobiami. Závislosť vzdelávania od veku jednotlivca je už dlho známa, i keď jej miera sa vždy jednoznačne neriešila a neakceptovala.

Keďže závislosť vzdelávania a školského učenia od rozvoja poznávacích procesov, najmä od vývinu rozumových schopností, je najevidentnejšia, pri skúmaní vývinových vlastností vzdelávania sa zvyčajne dostáva do popredia otázka vzťahu medzi rozumovým vývinom, rozumovými schopnosťami a vekom. Táto otázka býva rozlične modifikovaná a často sa pertraktuje ako otázka štadiálnosti vzdelávacieho vývinu.

Problém je ešte aktuálnejší v súčasných podmienkach vedecko-technického rozvoja, osobitne v podmienkach rozvíjania socialistickej spoločnosti, keď sa na vzdelávanie detí a dorastajúcej mládeže kladú čoraz vyššie nároky. Ba veľa ráz sa v tomto smere pri zvažovaní možnosti zintenzívniť a ďalej zefektívniť vzdelávací proces v škole i mimo nej ide ešte ďalej. Tak napr. N. V. Turčenko v tejto súvislosti píše: „Nie je vylúčené, že v uplatňovaní zreteľa na vekové možnosti žiakov sú najväčšie rezervy a zdroje zvýšenia produktivity vzdelávania a že práve v tomto smere možno nájsť najefektívnejšie spôsoby ako optimalizovať tok učebných informácií. Nie je vylúčené, že vyučovanie a výchova v ranom veku, ktoré sa budú organizovať na vedeckých základoch, prudko pozdvihnú intelektuálny potenciál spoločnosti a podstatne zvýšia tvorivú schopnosť mladej generácie, čo je fundamentálnou úlohou, od riešenia ktorej môže závisieť budúcnosť našej civilizácie nielen v jednej krajine, ale v celosvetovom meradle“ (N. V. Turčenko, 1977, s. 186). Rovnako sa všeobecne v psychológii i v pedagogike uznáva, že učenie vplýva na rozvoj osobnosti prostredníctvom „vnútorných podmienok“, najmä vekových osobitostí. Pravda, rovnako jednoznačne sa prijíma, že *schopnosť nadobúdať vzdelanie, schopnosť učiť sa, s vekom nenarastá jednoducho a priamočiaro*. Už z toho možno teda usúdiť, že k vzdelávaniu i k schopnosti učiť sa treba nevyhnutne pristupovať vývinovo a individuálne.

Vzhľadom na zásadnú dôležitosť tejto otázky v školskej psychológii rozoberieme ju hlbšie, a to na základe najnovších poznatkov i výskumov psychologickej vedy.

Závislosťou rozvoja schopností, najmä rozumových, od veku sa zaoberali viaceré autori a v ostatnom čase najmä N. S. Lejtes (1971). Svoju prácu opiera o dve základné idey. Prvá hovorí o dynamike a vývine schopností ako o základnej forme ich existencie. „Ak schopnosti všeobecne nemôžu byť nemennou, raz a navždy danou veličinou, tým menej možno predpokladať stálosť schopností u detí v rôznych vývinových obdobiach“ (N. S. Lejtes, 1971, s. 11). Druhá idea vyzdvihuje nevyhnutnosť rozvíjať kvalitu rozumových schopností. *„Pochopenie toho, že individuálne varianty sa odlišujú ani nie tak veľkosťou, ale skôr svojráznosťou, ... umožňuje v každom období detstva vidieť kvalitu schopností a neopakovateľnými prednosťami a možnosťami“* (N. S. Lejtes, 1971, s. 11).

Z toho vyplýva, že ťažko by bolo možné hovoriť o nejakých stálych a nemeniteľných, vekom limitovaných kvalitách rozumových schopností. No rovnako nesprávne a nereálne by bolo nerešpektovať niektoré vývinové osobitosti rozumových schopností. V tomto smere N. S. Lejtes upozorňuje, že môžu jestvovať isté individuálne časové posuny vo vývine. Vekové hranice sú totiž pohyblivé, lebo psychický vývin nemá v rôznych historicko-spoločenských podmienkach rovnaký priebeh a závisí od výchovy a vyučovania, ako aj od životných skúseností žiaka (N. S. Lejtes, 1971, s. 11).

Ale aj keď úroveň rozumového vývinu žiaka, ako sa predpokladá, narastá od nižších ročníkov po vyššie, nemožno hovoriť o priamej závislosti rastu vzdelávateľnosti od veku. Skôr možno predpokladať, že *rozumové schopnosti sa vyvíjajú špirálovite, t.j. prechádzajú z jednej úrovne do druhej, novej, vyššej, s inými predpokladmi, s vyššou úrovňou schopnosti učiť sa.* Ale postupne s vekom sa nedosahuje len nová úroveň rozumového rozvoja, ale do značnej miery sa aj vyrovnávajú a prekonávajú jednostrannosti jednotlivých etáp rozumového rozvoja. *A čo je rovnako významné, intelekt sa obohacuje novými vlastnosťami a osobnosť žiaka pod vplyvom toho nadobúda nové črty, nové vlastnosti.* Upozorňuje na to A. N. Leontiev: „Rozumový vývin dieťaťa nemožno skúmať bez ohľadu na jeho celkový psychický rozvoj ...“ (A. N. Leontiev, 1966, s. 198).

Zmeny v kognitívnom, najmä rozumovom vývine však nemožno pokladať len za funkciu veku. Preto treba súhlasiť s názorom J. Linharta (1965, s. 310 a n.), že „zaraďovanie vývinových zmien do viac-menej staticky chápaných štádií je hrubá a nepresná metóda“. Tejto nepresnosti sa usiluje vo svojej štádiovej koncepcii kognitívneho vývinu vyhnúť aj Piaget (1946, 1964). Ako vieme, rozumový vývin dieťaťa Piaget pokladá za sled troch veľkých období čiže štádií a ich poradie pokladá za stále, nemeniteľné. Po období senzorio-motorickej inteligencie, štádium symbolického myslenia nasleduje obdobie názorného myslenia, obdobie konkrétnych operácií a napokon obdobie formálnych operácií. No pripúšťa, že „priemerný vek, ktorý štádiá charakterizuje, môže sa individuálne líšiť podľa stupňa inteligencie alebo podľa povahy sociálneho prostredia. Priebeh štádií môže byť teda zrýchlený alebo oneskorený, ale poradie operácií a pod. zostáva stále v oblastiach, kde možno o takýchto štádiách hovoriť“ (J. Piaget, 1970, s. 110 – 111). Piaget teda štádiá rozvoja inteligencie pokladá za prejav imanentného vývoja vnútorných operačných štruktúr (J. Linhart, 1967). Na druhej strane Piagetovo chápanie kognitívneho vývinu má svoj význam, lebo potvrdzuje, že v oblasti kognitívnych funkcií právom možno objektívne predpokladať vývinové štádiá.

Ako vidieť, vek nemožno pokladať za jediného determinujúceho činiteľa, lebo „vývinové zmeny nemožno lineárne pripísať kontinuálnej časovej línii, ktorou meriame vek“ (J. Linhart, 1974, s. 310). Rozumový vývin, ako aj celkový psychický vývin sa v niektorých periódach urýchljuje, akceleruje, v iných spomaľuje, deceleruje. Pritom sa zdôrazňuje, že „dôležitá je nielen kvantitatívna stránka, t.j. nielen to, že samotná úroveň rozumového rozvoja sa postupne mení. Aj kvalitatívna stránka rozumového vývoja je podmienená vekovými etapami. Úrovne rozumového rozvoja sú neoddeliteľné od ich vekových osobitostí, ktoré im dávajú svojráznosť a majú priamy vzťah k úspešnosti v učení“ (N. S. Lejtes, 1971, s. 198).

Rovnako závažné je v tomto smere aj konštatovanie A. V. Petrovského, že každé vekové obdobie charakterizujú osobitné podmienky života a nároky, ktoré sa kladú na dieťa v príslušnom štádiu jeho vývinu. Ale práve tak ho určujú aj osobitosti vzťahov dieťaťa, úroveň rozvoja jeho vedomostí (A. V. Petrovskij, 1977, s. 38). *To znamená, že aj vo vekových charakteristikách školského a vzdelávacieho vývinu a o striedaní jeho štádií nerozhodujú len biologické faktory zrenia, ale i vzájomné súvislosti vnútorných a vonkajších činiteľov vývinu. Pritom sa poukazuje na podstatný význam učebných činností v raste rozumových schopností dieťaťa a v rozvoji jeho osobnosti.*

Za vývinu sa menia rozličné stránky psychickej činnosti detí. Petrovskij upozorňuje, že táto činnosť sa stala zložitejšou, pokiaľ ide o spôsoby a realizované úrovne, a že zložitejšia je aj motivačná štruktúra a záujmy detí. No za najvšeobecnejšie pokladá tri determinujúce vývinové zmeny:

- a) všeobecné vlastnosti osobnostnej zameranosti dieťaťa,
- b) osobitosti psychickej štruktúry, jeho činnosti,
- c) úroveň rozvoja mechanizmov (techník) myslenia (A. V. Petrovskij, 1977, s. 31).

Prirodzene, všetky tieto všeobecné charakteristiky zmien badať aj v učebnej činnosti žiakov v ich ontogenéze. Pokiaľ ide o rozvoj osobnostnej zameranosti žiakov, u jedných dominuje učenie, najtypickejšie je preň úsilie dosiahnuť čo najlepší školský prospech, splniť požiadavky školy, kým u druhých poznávanie charakterizuje výrazné úsilie nadobudnúť nové vedomosti, pričom zástoj prospechu ustupuje do pozadia. Tretích charakterizuje zameranosť na vzťah k okolitým ľuďom, najmä na úsilie dosiahnuť istú pozíciu v žiackom kolektíve triedy. Osobná zameranosť školákov nie je teda nemeniteľná, nie je konštantná. Neraz sa mení podľa jednotlivých učebných predmetov, ale svoje osobitosti má najmä vzhľadom na vek a na ontogenetický vývin žiakov. *U mladších žiakov sa rozvíja napr. ako prevládajúca učebná zameranosť. Títo žiaci starostlivo plnia učebné povinnosti. Od 4. po 5. ročník už nadobúda väčší význam vzťah k spolužiakom, k triednemu kolektívu. Starší žiaci, pubescenti a adolescenti, väčšmi si cenia spoločenskú funkciu vzdelávania.* Rovnako závažné vývinové zmeny nastávajú aj v štruktúre činnosti školákov, najmä ich učebnej činnosti.

Podľa A. V. Petrovského štruktúru činnosti tvoria tieto základné prvky:

- motív, t.j. príčina, pre ktorú sa daná činnosť koná,
- cieľ, t.j. predstava, ku ktorej činnosť smeruje,
- operácia a spôsob, ktorými sa dosahuje daný produkt,
- predmet, t.j. materiál, ktorého spracovaním sa dostávame k výsledku činnosti.

Za rozhodujúci faktor činnosti pokladáme cieľ a jeho vnútornú spätosť s motívmi. Cieľavedomosť v činnosti sa u dieťaťa vyvíja postupne. Všeobecne sa uznáva, že pri vstupe do

školy, na začiatku školskej dochádzky, je schopnosť dieťaťa vykonávať činnosť cieľavedome, organizovane a zámerne ešte nízka, hoci medzi jednotlivými deťmi sú veľké rozdiely. S vekom sa však postupne rozvíja schopnosť žiakov plánovať svoju činnosť a realizovať ju.

Všetky tieto osobitosti v učebnej činnosti detí sa menia s vekom. Niektoré deti sa pri učebných úlohách orientujú len na jednotlivé prvky úlohy bez toho, aby ich navzájom spájali. Iné volia postup podľa toho, ako pochopili úlohy, podľa nadväznosti na iné učivo atď. (A. V. Petrovskij, 1967, s. 34). Možno súhlasiť s A. V. Petrovským, že *„pri rozvíjaní psychologickkej štruktúry činnosti sa menia jednak osobitosti celkového správania detí (rozvíjanie cieľavedomosti, organizovanosti, zameranosti), jednak skladba vlastnej učebnej činnosti“* (A. V. Petrovskij, 1967, s. 34).

Celkove sa uznáva, že pri zmenách úrovne rozvoja vedomia sa u dieťaťa mení obsah, štruktúra i mechanizmy, ktorými žiak odráža reálnu skutočnosť; tým sa vyvíja a mení aj jeho myslenie. Možno teda povedať, že *rozumový vývin a vzdelávanie žiaka budú podstatne závisieť aj od toho, ako sa menia ciele, úlohy a obsah školského vzdelávania v celkovom historicky podmienenom systéme výchovno-vzdelávacej sústavy, ale aj v systéme celoživotného vzdelávania a výchovy človeka – od materskej školy až po dosiahnutie úplného stredoškolského, resp. vysokoškolského vzdelania. Ide tu teda o zásadnú otázku harmonického vzájomného vzťahu školského systému k variabilite vývinových charakteristík detí a mládeže.* Niektoré výskumy upozorňujú, že naša súčasná škola popri svojich veľkých pokrokoch, ktoré dosiaľ dosiahla v demokratizácii vzdelávania, ešte nedokázala dať do súladu požiadavky na žiaka tak, aby náležite stimulovali jeho rozvoj. Napríklad G. Pavlovič upozorňuje, že *„naša škola v nárokoch podceňuje úroveň detského vývinu. Vývin a vzdelávanie, vývin a výchova netvoria pedagogicko-psychologickú dialektickú sústavu. Pri koncepcii našej školy nevyužívame v potrebnej i možnej miere dialektiku vývinu a výchovy ako dialektiku vnútorného a vonkajšieho“* (G. Pavlovič, 1975, s. 118). Na druhej strane sme svedkami, ako nedostatočné aplikovanie rozvíjajúcich prvkov vo výchovno-vzdelávacej praxi našej školy s prílišným uplatňovaním tradičného pamäťového vyučovania neraz pribrzdzuje vnútornú aktivitu žiaka, rozvoj regulovanej učebnej práce i rozvoj seba vzdelávania žiakov.

Dnes, keď sa zdôrazňujú spoločenské i pedagogické aspekty školy, najmä školského vyučovania, v pedagogickej a vývinovej psychológii sa čoraz častejšie uplatňuje *periodizácia psychického vývinu založená aj na pedagogických kritériách* (porovnaj A. V. Petrovskij, 1977, s. 40). Predškolský vek sa podľa skupín a stupňov materskej školy člení na: mladší (4. rok), stredný (5. rok) a starší predškolský vek (6. rok). Rovnako školský vek sa na základe osobitostí rozvoja žiakov delí na tri obdobia: mladší školský vek (1. až 4. ročník), stredný školský vek (5. až 8. ročník) a starší školský vek (1. až 4. ročník strednej školy, príp. SOU).

A tak možno súhlasiť s názorom A. V. Petrovského, že *základným faktorom určujúcim špecifikum veku je zmena životných podmienok dieťaťa, foriem výchovy a vyučovania* (c. d., s. 40).

Potvrďuje to aj prax a nová koncepcia výchovy v našich materských školách, ktoré v súlade s prestavbou podľa dokumentu *Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy* intenzifikujú vývin detí predškolského veku a pripravujú lepšie podmienky na ich vstup do základnej školy.

N. S. Lejtes pri vysvetľovaní podstaty rozumového a vzdelávacieho vývinu žiaka uvádza *dve univerzálne podmienky: aktivitu a sebareguláciu*. Kladie teda dôraz na uplatňovanie činnostného princípu.

V priebehu rozumového rozvoja sa zákonite mení úroveň a spôsob aktivity a sebaregulácie. Platí to aj o rozumovej aktivite ako sebaregulácii pri formovaní celkových rozumových schopností. Osobitne sa pritom poukazuje na základný význam dynamických vlastností rozumovej aktivity a jej vplyvu na formovanie celkových schopností dieťaťa (porovnaj N. S. Lejtes, 1971, s. 205 – 206).^{*} S vekovým rozvojom sa zákonite mení úroveň a spôsob samoregulácie.

Pokiaľ ide o jednotlivé vekové obdobia, u mladších žiakov sa dominantne uplatňuje túžba po vedomostiach a zvedavosť. Dalo by sa tu hovoriť o mimoriadne vyvinutej „reaktívnosti“ psychiky žiakov mladšieho školského veku, o ich zvýšenej pohotovosti byť činnými. Prejavuje sa to najmä sklonom bezprostredne reagovať a impulzívnosťou.

Najmä žiaci prvých ročníkov sú dôverčiví a poslušní, hrdí na to, že sa stali žiakmi, preto význam tohto vekového stupňa pre ďalší vývin žiakov je veľký. Utvárajú sa tu základné postoje a vzťahy ku škole a k učeniu, ktoré podstatne ovplyvňujú aj neskorší školský vývin žiaka. Sú to roky začiatočného učenia, roky nadväzujúce na prvé, elementárne prvky vzdelávania v materskej škole. Typické pre toto obdobie je zhromažďovanie a osvojovanie poznatkov.

Úspešné splnenie tejto dôležitej životnej funkcie napomáhajú charakteristické osobitosti detí tohto veku: sú dôverčivé, podriaďujú sa autorite, sú zvýšene vnímavé, prístupné dojmom, majú naivnohravý vzťah k všetkému, s čím sa v škole stretávajú. Z každej

^{*} V čase písania učebnice sa používal pojem „index učenlivosti“. Zisťoval sa tak, že sa trénoval samotný proces učenia sa žiaka tak, aby si sám uvedomil spôsob, ktorým sa učí. V súbore výskumných úloh, ktoré koordinoval prof. PhDr. J. Hvozdík, DrSc., sa tejto úlohe venovala napr. E. Šimková (1980). Problematika je aktuálna aj dnes. Už v roku 1947 J. Hvozdík napísal, že ak chceme žiaka zaťažovať v škole, musíme najprv na to pripraviť jeho osobnosť. Potom učenlivosť ako disponabilita osobnosti.

z uvedených vlastností sa u mladších žiakov uplatňuje predovšetkým jej pozitívna stránka a v tom je neopakovateľná svojráznosť daného veku (porovnaj N. S. Lejtes, 1973, s. 40). Možno povedať, že niektoré osobitosti vývinu žiakov mladšieho školského veku prechádzajú aj do ďalších vekových období, ovplyvňujú a podmieňujú ďalší celkový rozvoj žiakov. Iné sa zasa strácajú v ďalších rokoch. Napr. silná vnímavosť na školské vplyvy. Priaznivé dispozície rýchle si osvojovať poznatky sa v neskorších vekových obdobiach natoľko neudržia.

Rýchle narastanie rozumových schopností, ale aj telesných síl, ovplyvňuje ráz aktivity stredného školského veku, najmä rozumovej. Príznačná pre nich je veľká vnútorná energia, ktorú badať nielen pri vyučovaní, ale aj pri mimoškolských činnostiach. Rozumovú aktivitu žiakov na tomto stupni charakterizuje väčšia samostatnosť, čo sa prejavuje najmä širšími záujmami, ale aj väčším akcentovaním špeciálnych schopností. V súvislosti s tým mizne aj niekdajšia nekritická dôvera ku učiteľom. Na druhej strane sa len postupne prekonáva školácky dôverčivý, málo uvedomelý vzťah k učebným predmetom a rovnako sa len postupne u žiakov stredného školského veku vyvíja kritická analýza učenia, najmä vzťahu k osvojeným poznatkom. V porovnaní so žiakmi mladšieho školského veku, najmä žiakmi prvých ročníkov, jestvuje menšia závislosť od školy, čo sa neraz prejavuje aj zľahčujúcim, ľahostajným prístupom k školským povinnostiam, aký sa u mladších žiakov vyskytuje len veľmi zriedka. Žiaci stredného školského veku si totiž už začínajú uvedomovať rozdiel medzi osvojeným učivom a vlastnými postojmi, vzťahmi k učebnej látke. Ale ešte ani žiaci stredného školského veku sa nevedia celkom vymaniť spod vplyvu dospelých, skôr sa im usilujú vyrovnávať a napodobňujú ich. V tom je aj protirečivosť osobnostného vývinu žiakov stredného školského veku, resp. mladších pubescentov¹.

Rozumová aktivita žiakov staršieho školského veku, zahrňujúceho vek pubescentov i ranú adolescenciu, má viac-menej výbehový ráz a je úzko spätá s rozvojom schopností. V rozumovej aktivite je to predovšetkým nápadný posun k abstraktnému, teoretickému mysleniu, rastie záujem žiakov o samostatnejší prístup k problémom, žiaci začínajú oveľa kritickejšie rozmyšľať, čo sa prejavuje aktívnou účasťou na rozličných žiackych diskusiách. Aj keď vo veku 15-16 rokov sú už rozumové schopnosti žiakov vyvinuté, nemožno

¹Podrobné charakteristiky učebnej činnosti žiakov mladšieho a stredného školského veku nájdeme v prácach A. N. Leontieva, L. I. Božovičovej (1950), B. V. Ananieva, I. V. Zankova (1963). Cenný výskumný materiál z psychológie žiaka stredného školského veku nájdeme v prácach N. D. Levitova (1964), V. A. Kruteckého, N. S. Lukina (1965), v prácach L. I. Božovičovej (1968) a A. P. Krakovského (1966).

povedať, že by sa rozumový vývin už zastavil. Pokračuje zdokonaľovanie rozumovej činnosti, ktorá sa už približuje rozumovej činnosti dospelého človeka; rýchle sa rozvíjajú špeciálne schopnosti, zložitejšia je aj štruktúra rozumovej činnosti adolescentov. Preto sa v školskom a vzdelávacom vývine adolescentov už pamätá aj na možnosť individualizovať, resp. špecializovať, a to fakultatívnym výberom voliteľných predmetov. Pritom proces špecializácie prebieha u dievčat výraznejšie ako u chlapcov. Osobitne sa v tomto veku aktivizuje aj hodnotovo-orientačná činnosť. Prejavuje sa to najmä intenzívnejším narastaním sebauvedomovania².

Uviedli sme, že druhým dôležitým predpokladom uskutočňovania všetkých úrovní činnosti človeka, a teda i rozumovej činnosti žiaka, je sebaregulácia. Pokladá sa za práve takú významnú všeobecnú vlastnosť psychiky ako aktivita. Veď špecifickosťou ľudskej psychiky je schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie. Z tohto dôvodu už S. L. Rubinštejn za „jadro“ schopnosti a kvality považoval tie procesy, prostredníctvom ktorých sa regulujú osvojené operácie (S. L. Rubinštejn, 1960).

Možno právom predpokladať, že *s rozvojom dieťaťa bude narastať a meniť sa i schopnosť jeho sebaregulácie*. Platí to, prirodzene, aj o narastaní schopnosti sebaregulácie žiakov v školskom učení. Aj v tejto oblasti treba rátať s tým, že s vekom sa bude zákonite meniť úroveň i spôsoby sebaregulácie. Ak sa žiaci pri prechode z nižšieho stupňa školy na vyšší stupeň čoraz výraznejšie osamostatňujú, stáva sa to predovšetkým na základe narastania nervových potencialít aj osobnostných predpokladov. A. R. Lurija upozorňuje na psychofyziológické podmienky rozvoja sebaregulácie počas duševného vývinu, a to pri zverejňovaní výsledkov svojich výskumov o formovaní zložitých rečových systémov regulujúcich správanie a činnosť dieťaťa a vekových etapách dozrievania čelových lalokov (A. R. Lurija, 1959). Pritom, pravda, nejde len o narastanie sebaregulačnej schopnosti v oblasti školskej učebnej činnosti, ale aj v širšom osobnostnom zameraní.

Význam sebaregulácie v učebnej práci žiaka vyzdvihujú podľa Piageta, D. Inhelderovej (1965) všetky psychologické školy, i keď ju rovnako neoznačujú (cit. podľa N. S. Lejtesa, 1973, s. 206).

Videli sme, že „reaktívnosť“ aktivity žiakov v mladšom školskom veku u žiakov stredného školského veku vystrieda väčšie sebaovládanie, cieľavedomosť, väčšia samostatnosť, ale i väčšia húževnatosť v dosahovaní učebných cieľov. Túto aktivitu zasa

²Otázkami učebnej činnosti žiakov staršieho školského veku vo vyučovaní sa z ruských psychológov zaoberajú najmä A. L. Litkinová a A. L. Rybak (1968).

vystrieda vyhranené úsilie žiakov staršieho školského veku uvedomele sa regulovať v školskej práci.

N. S. Lejtes upozorňuje, že vekové osobitosti sebaregulácie treba vidieť v bezprostrednej súvislosti s formovaním celkových rozumových schopností a že „sebaregulácia i rozumová aktivita v ustavičnom vzájomnom pôsobení vyjadrujú akoby rozličné stránky prvotného základu schopností“ (N. S. Lejtes, 1973, s. 206).

Ale popri vekových osobitostiach sa v rozvíjaní rozumovej aktivity a sebaregulácie žiakov uplatňujú viaceré individuálne osobitosti, ktoré vyplývajú najmä z individuálno-typologických osobností nervovej sústavy. Ide predovšetkým o závislosť rozumovej aktivity a sebaregulácie od typu nervovej činnosti. Prakticky ide o vlastnosti nervovej sústavy, ktoré sa prejavujú v temperamente, a to nielen v jeho dynamických osobitostiach správania, ale aj v sebaregulácii myšlienkových procesov. K. N. Gurevič upozorňuje, že v tomto smere vlastnosti temperamentu vplývajú na rozumovú činnosť, najmä na vytrvalosť, rýchlosť, húževnatosť i na celkový „štýl“ duševnej práce človeka (K. N. Gurevič, 1963, 1970). Ide vlastne o dynamickú stránku prejavu rozumových schopností.

No vekové rozdiely v rozumovej aktivite, resp. sebaregulácii, nenarastajú vo všetkých vlastnostiach. Napríklad ľahkosť vzbudzovať aktivitu a vnímavosť, resp. bezprostredné reakcie na podnety sa u žiakov mladšieho školského veku pri vekovom vývoji ďalej nerozvíjajú, skôr ich ubúda.

Prirodzene, aj vlastnosti nervovej sústavy sa s vekom menia. Ale bolo by rovnako mylné predpokladať, že ide len o lineárne narastanie zdatnosti nervovej sústavy, najmä jej typologických vlastností. Naopak, treba mať na zreteli špecifickosti a prednosti každého detského veku. Za vývinu sa na jednej strane v niektorých oblastiach zvyšuje možnosť rozvoja nervovej sústavy, no na druhej strane môžeme byť svedkami súčasného obmedzovania jej niektorých kladných vlastností.

Slovom treba rátať s tým, že *veková, ale najmä individuálna svojráznosť rozvoja rozumových schopností, rozumovej aktivity a učebnej činnosti žiakov bude úzko spätá s vlastnosťami nervovej sústavy prejavými v temperamente*. Aj novšie výskumy, najmä V. D. Nebelicyna, v oblasti diferenciálnej psychofyziológie si kladú cieľ odhaľovať ďalšie vnútorné podmienky rozumovej aktivity a schopnosti sebaregulácie detí. Žiada sa napokon vyzdvihnúť *veľký význam vekových a typových osobností žiakov pre formovanie nielen ich rozumových, ale aj celkových schopností*. „Cez všetky štádiá detstva, chlapčenských, resp. dievčenských rokov a mladosti prechádza každý normálne sa vyvíjajúci človek a každý v sebe nesie niečo z týchto štádií. Mnohé momenty celkových schopností dospelého človeka sa

zrejme zrodili v detstve, t.j. ide o zachovanie vlastností súvisiacich s istým vekovým obdobím na novej úrovni rozvoja“ (N. S. Lejtes, 1973, s. 210).

Ako vidieť, vo vekových, typologických aj individuálnych osobitostiach právom ešte vidíme veľké rezervy rozumového, školského i vzdelávacieho vývinu žiakov. *Úlohou psychológie, najmä školskej, bude i naďalej ešte intenzívnejšie študovať tieto osobitosti vo vývine dieťaťa v konkrétnych podmienkach našej jednotnej školy.*

Ale skúsenosti a bežná pedagogická prax poukazujú aj na výskyt nerovnomernosti vekového vývinu, na jeho zrýchlenie alebo spomalenie, resp. iné zabrzdenie celkového rozumového vývinu. To sa, prirodzene, patrične odzrkadlí aj na školskom, resp. vzdelávacom vývine žiakov. Tak ako vo fyzickom rozvoji žiakov sa vyskytujú nerovnomernosti (jedni rastú rýchle a postupne sa ich rast spomaľuje, druhí zasa rastú pomalšie a rovnomernejšie, kým tretí rastú celkove slabo), rovnako aj v psychickom vývine školských detí a mládeže sa vyskytujú nepravidelnosti. Pravda, ich podstata je zložitejšia. Svedčí o tom to, že *psychický vývin školákov podstatne závisí aj od okolitých vplyvov, napr. od úrovne rodinnej výchovy, ale najmä od úrovne výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy. Pod vplyvom rozdielnosti týchto podmienok môžu deti toho istého veku mať rozdielnu vekovú úroveň psychického rozvoja.* Prejavuje sa to najmä v poznávacích procesoch, ale aj v niektorých osobnostných vlastnostiach. *Na druhej strane aj u detí vychovaných približne v rovnakých školských podmienkach sa prejavujú v ich psychickom vývine značné individuálne rozdiely v tempe ich celkového vývinu. Nasvedčuje to, že medzi žiakmi rovesníkmi možno pozorovať rozdiely vyplývajúce z individuálnosti ich vývinu, ktorá sa často s vekom mení.* Aj keď zatiaľ ťažko hovoriť o nejakých typoch detského vývinu, možno azda odôvodnene predpokladať niektoré varianty vývinu s podobnými charakteristikami celkových schopností.

Najčastejšie sa v tomto smere uvádzajú prípady mimoriadneho nadania a výrazného narastania schopností žiakov v mladšom, i skoršom školskom veku (tzv. „záračné deti“). N. S. Lejtes upozorňuje, že mimoriadnu úroveň schopností týchto jednotlivcov nemožno vysvetliť len daným vekovým obdobím. K tejto problematike uvádza: „existujúce materiály potvrdzujú, že vekový predstih sa môže stať predpokladom mimoriadneho rozkvetu schopností (čo aj dočasného), no iba vtedy, keď sa pritom zachovávajú a rozvíjajú aj prednosti daného vývinového obdobia“ (1973, s. 128). Za hlavnú podmienku mimoriadneho narastania rozumových potencionalít detí pokladá zmiešanie predností rozličných vývinových etáp. Tak napr. u vynikajúcich žiakov mladšieho školského veku sa javí prudký predstih oproti ich rovesníkom nielen v rozumových schopnostiach a vedomostiach, ale aj vo vysokom stupni činorodosti, aktivity a samostatnosti, ktorá je typická pre pubertálny vek. Alebo u žiakov mladšieho školského veku nachádzame rozumový

reflexiu, ktorá presahuje aj úroveň žiakov stredného školského veku. „Tak činná energia a húževnatosť pubescentov nadobúdajú zrejme zvláštnu silu, keď sa u detí mladšieho veku prejaví zvýšenou vnímavosťou a naivnou vážnosťou ... Tento intenzívny rast životnej energie sa môže prejavíť ako všetko pohlcujúci sklon k rozumovej práci“ (N. S. Lejtes, s. 133).

Pokles potencialít mnohých týchto mimoriadne nadaných žiakov v ďalšom vývine nasvedčuje, že prudký a náhly rast rozumových schopností býva jedným z prejavov vekového vývinu. No nerovnomernosť vývinu sa môže prejavíť aj inakšie.

Treba uviesť aj to, že antropometrické a somatometrické merania upozorňujú na isté prírastky výšky a hmotnosti dorastajúcej generácie. S urýchľovaním somatického vývinu sa urýchľuje aj pohlavné dozrievanie. Ba veľa sa hovorí o istých akceleračných tendenciách aj v psychickom vývine dorastajúcej generácie, a to najmä v predškolskom a mladšom školskom veku. Tieto prírastky sa kladú do súvislosti s vplyvom bohatšieho sociálneho prostredia s narastajúcim množstvom informácií, ktoré sa dostávajú deťom najrozličnejšími kanálmi (zvýšená kultivovanosť rodín, televízia, rozhlas, atď.) (porovnaj G. Pavlovič, 1976). Tieto trendy ešte nie sú dostatočne preskúmané. *Zatiaľ čo akceleračné tendencie sú pri niektorých psychických funkciách zrejme, pri iných sa zisťuje konštantnosť vývinových trendov.* Ba možno pozorovať aj deceleráciu, najmä v spojitosti s pubertálnym a raným adolescentným vývinom, keď sa objavujú tak akceleračné, ako aj deceleračné tendencie, ktoré sa označujú ako „asynchrónny vývin“ (J. Švancara, 1980, s. 16).

Za záver tejto kapitoly sa žiada ešte raz zdôrazniť, že *veľká rôznorodosť vonkajších a vnútorných vplyvov, najmä odlišná úroveň výchovnej stimulácie, spolu s vnútornými vývinovými, najmä vekovými predpokladmi vedú k rozmanitým variantom psychického i školského a vzdelávacieho vývinu, ako aj k jeho viacerým odchýlkam.* O to náročnejšia je úloha školy intenzifikáciou, zefektívňovaním výchovno-vzdelávacieho procesu, t.j. jeho racionalizáciou, nielen zvyšovaním množstva úloh a náročnosti požiadaviek, dosiahnuť základný cieľ výchovy v škole: všestranný a harmonický rozvoj osobností detí a mládeže.

5. Vzdelávanie ako celoživotný permanentný proces a niektoré psychologické otázky samoučenia

Nadobudnutím školského vzdelania, vzdelania základného, stredného alebo aj vysokoškolského, proces vzdelávania sa nekončí. Pod vplyvom vedecko-technického rozvoja a radikálnych spoločensko-kultúrnych premien sa vzdelávanie stáva celoživotnou úlohou človeka. V ostatných 20. až 30. rokoch vznikajú rôzne koncepcie permanentného

vzdelávania, ktoré rozpracúvajú proces celoživotného vzdelávania z hľadiska dynamických princípov biodromálnej psychológie životnej cesty ako špecifickej oblasti ontogenézy, v odbornej psychologickej literatúre dosiaľ nazývanej Lebenslaufpsychologie, psychologiya žiznennovo puti, life-span development psychology (porovnaj J. Koščo, 1975). Ruská psychológia (Basov, Vygotskij, Ananiev, Leontiev a najmä Rubinštejn) pristupuje k tejto problematike komplexne a sústreďuje sa na štúdium premien životnej cesty osobnosti, pričom uplatňuje dialektický ráz vývinu človeka, najmä dialektiku vonkajšieho a vnútorného počas životnej cesty. U nás pojem biodromálna psychológia zavádza a rozpracúva J. Koščo (1975). Biodromálny prístup k výskumu utvárania osobnosti aplikuje T. Pardel (1977), a to pri štúdiu životného typu človeka.

Tento biodromálny princíp sa uplatňuje aj v novších koncepciách permanentného celoživotného vzdelávania. To znamená, že sa *zdôrazňuje potreba prekonať tradičné predstavy o vzdelávaní ako o osvojovaní poznatkov, najmä formou učenia a vyučovania v školských rokoch*. J. Koščo a V. Kovalíková (1975, s. 81) vidia v permanentnom vzdelávaní základnú požiadavku života našej epochy a permanentné vzdelávanie chápu* „*ako spoločnosťou a individuum (osobnosťou) plánovite organizovanú tvorbu a realizáciu životnej cesty, ktorých cieľom je (primerane prúdu premien situácií a úloh v živote) udržiavať mentálne, emocionálne i postojoyé schopnosti a vlastnosti jednotlivca na takej úrovni, aby bol schopný priebežne prijímať, subjektívne spracúvať a v praxi i na danej úrovni využívať všetko nové, čo prispieva k tvorivosti, k obohacovaniu spoločnosti i všeobecnej kultivácii, k duchovnému a morálnemu rozvoju – všestrannému naplneniu života osobnosti*. Permanentné vzdelávanie je akousi formou cieľavedomej skupinovej a individualizovanej celoživotnej biodromálnej stratégie vzdelávania (všestranného i profilovaného rozvoja osobnosti), integrujúceho všetky ich čiastkové a fázové podoby nielen v horizontálnej (podľa oblasti cieľov), ale aj vo vertikálnej rovine vývinu jednotlivca v jeho jednotlivých vekových obdobiach. Usiluje sa integrovať všetky fázy a formy vzdelávania, prehodnocovať a prekonštruovať ho priebežne podľa stavu poznania a praxe“.

Uvedení autori upozorňujú na úzku spätosť aktuálnych problémov integrovaného permanentného vzdelávania s rozvojom a využitím poradenstva v ňom, ako aj na nové chápanie predmetu a úloh poradenskej a školskej psychológie, resp. psychologického poradenstva vo vzdelávacom vývine. Školský, vzdelávací a profesiový vývin ako celok i jeho jednotlivé zložky a predpoklady (motívy, učebné ašpirácie, úspešnosť, výkonnosť a pod.) budú mať v jednotlivých fázach života človeka svoje špecifickosti. Pripomínajú, že spolupráca permanentného vzdelávania a poradenstva prinášajú aj isté konfrontácie v niektorých

zásadných otázkach. Sú to napr. novšie príspevky k psychológii a procesu učenia, k jeho priebehu a efektívnosti v rozmanitých životných fázach.

Ako vidieť, novšie koncepcie celoživotného vzdelávania vyzdvihujú *potrebu po novom chápať všeobecné vzdelávanie, a najmä plánovať a realizovať vzdelávanie nielen v mladosti, t.j. približne v jednej tretine života, ale v celom ľudskom živote*. Hľadajú špecifické obsahy, formy i metódy vzdelávania, ako aj sebvzdelávania, a to primerané záujmom a zameraniu jednotlivých vekových fáz. Slovom pripomínajú, že vzhľadom na rýchlo sa meniace požiadavky súčasnosti a na stupňujúce sa nároky života na človeka je nevyhnutné plánovať učenie tak, aby sa proporcionálne rozložilo na všetky životné fázy. Tým sa podstatne zvyšujú potencionálne možnosti ľudí racionálne a účinne sa adaptovať na životné podmienky. *Preto aj permanentné celoživotné vzdelávanie oproti jednoduchému zhromažďovaniu poznatkov a informácií (ktoré veľmi rýchlo strácajú aktuálnosť) uprednostňuje kultivovanie osobnosti, najmä rozvíjanie samostatného, tvorivého myslenia, spoločensky primeranej motivácie na permanentné vzdelávanie, ako aj schopnosť osvojené poznatky pohotovo využívať v celoživotnej praxi*. Výstižne toto zameranie permanentného vzdelávania charakterizuje J. Koščo a V. Kovalíková takto: „Ambície permanentného vzdelávania sú zamerané na všestranný rozvoj osobnosti, na optimalizáciu personalizačných a socializačných procesov na celoživotnej ceste. Sú však nateraz viac všeobecným postulátom než metodickým a obsahovo - rozpracovaným programom“ (1975, s. 79). Upozorňujú však, že takto chápané permanentné vzdelávanie nemožno vidieť ako „stupňovanie vypätia, filozofiu výkonnosti v novej podobe, ale *pôjde skôr o optimalizáciu procesov poznávania a tvorivosti s využitím techniky a iných možností organizácie*“ (1975, s. 79).

Aj školskú psychológiu spolu s pedagogikou dospelých čakajú na tomto úseku ešte naliehavé úlohy. Sú to najmä:

- a) zabezpečiť efektívnejšiu vzdelávateľnosť človeka, a to nielen v mladosti, ale v celom živote,
- b) rozpracovať problém pripravenosti a motivovanosti človeka na stále učenie,
- c) organizačno – inštitucionálne zabezpečiť a vypracovať vhodné metódy vzdelávania, adekvátne rôznym životným fázam,
- d) navrhnúť vhodné formy spoločenského zhodnocovania a vonkajšieho stimulovania vzdelávania,

*Dynamické testovanie schopnosti, to znamená v procese samotného učenia, uskutočnila E. Šimková (1980) vo výskumnej úlohe v rámci rezortného výskumu MŠ, ktorú koordinoval Prof. J. Hvozdík.

e) intenzívne skúmať pôsobenie rozličných činiteľov permanentného vzdelávania.

Slovom vzdelávaním ako celoživotným procesom učenia aj ako spôsobom, štýlom života „musia sa uspokojovať potreby každej jednotlivej fázy života, stimulovať vždy nové stránky a potreby osobnosti, pričom ide o osobnosť s pocitom plnosti prežívanej existencie“ (J. Koščo, V. Kovalíková, 1975, s. 80).

Prirodzene, z tohto zamerania celoživotného permanentného vzdelávania nemožno vynechať ani potrebu utvárať žiaduce, pokiaľ možno optimálne podmienky na sebazvdelávanie a seba výchovu ako integrovaný celoživotný proces. Už odhad, že človek bude v budúcnosti čoraz viac poznatkov (až 90 % všetkých informácií) získavať samostatným štúdiom, hovorí o závažnosti tejto otázky. Z fyziologického hľadiska je rovnako dôležité odpovedať na závažnú otázku, aké sú predpoklady dospelých ľudí vzdelávať sa i počas celoživotnej cesty. Doterajšie výskumy nasvedčujú, že aj starší dospelí ľudia sú schopní úspešne zvládnuť explóziu poznatkov súčasnosti, ak sa na to vhodne a primerane pripravili. A jednou zo základných podmienok tu je, aby si osvojili aj psychologické základy samoučenia.

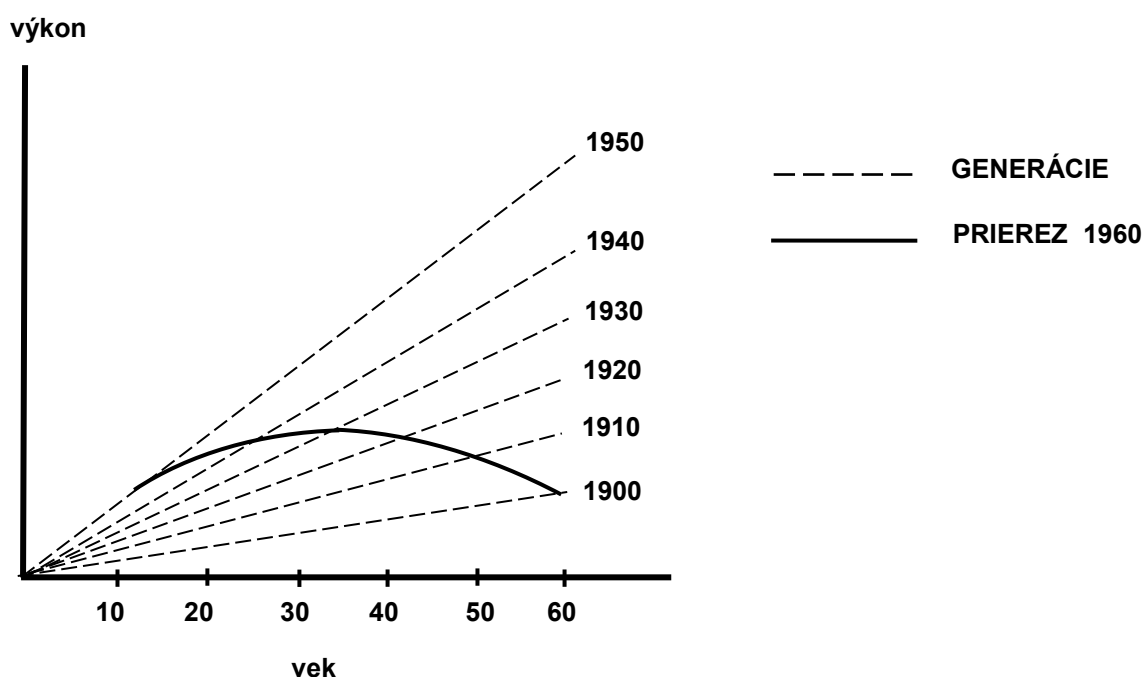
Školská psychológia o problémoch samoučenia

S tým súvisí významná úloha školskej psychológie odovzdať súčasnej generácii moderné poznatky o samoučení. V našej psychologickej literatúre veľmi inštruktívne psychologické problémy samoučenia rozpracoval J. Grác v knihe Psychológia – samoučenia (1975). Významným prínosom tejto publikácie k otázkam permanentného celoživotného sebazvdelávania je, že autor, vychádzajúc z najnovšej zahraničnej i domácej literatúry, problémy samoučenia spracúva z hľadiska možnosti intenzifikácie a racionalizácie procesu učenia, t.j. so zreteľom na riešenie tých psychologických otázok, ktoré sú vzhľadom na potreby moderného človeka, tlačeneho časovou tiesňou, najaktuálnejšie. Optimisticky vyznievajú viaceré state Grácovej knihy, najmä pokiaľ ide o analýzu schopnosti u dospelých ľudí učiť sa. V súlade s najnovšou literatúrou správne síce konštatuje, že „... najľahšie sa človek učí vo veku 22 rokov. Tento stav sa zhoršuje asi o 1 % ročne, teda v intervale (vek od 45 do 60 rokov) je to zhruba o 20 %“ (V. Příhoda, 1974, s. 128), na druhej strane však podčiarkuje výsledky výskumov, ktoré reálne a trpezlivo upozorňujú na niektoré kvalitatívne charakteristiky schopnosti učiť sa v neskoršom dospelom veku a ktoré sú sľubné vzhľadom na možnosť sebazvdelávania starších ľudí. Predovšetkým je to konštatovanie, že vo veku od 35 do 49 rokov síce badať istý úbytok schopností učiť sa, ale že sa to vzťahuje len na schopnosť mechanicky sa učiť, nie na logické myslenie, ktoré sa až do 60 roku života mení veľmi nepatrne. „Dokonca ani u osôb relatívne veľmi vysokého veku nie je schopnosť učiť sa

v podstate oslabená. Výsledky výskumu osôb vo veku 17 - 35 rokov a 60 - 69 rokov (R. E. Canestranni, 1963) síce ukázali, že výkony starších boli podstatne horšie ako výkony mladších osôb, ale keď sa starším osobám poskytlo na riešenie viac času, ich výkon sa podstatne zlepšil. To upozorňuje, že zistený menší výkon v učení u starších osôb nie je podmienený ani tak zníženou schopnosťou učiť sa ako skôr časovým faktorom“ (J. Grác, 1978, s. 213).

Prirodzene, aj problematika schopnosti dospelých učiť sa je oveľa zložitejšia. Významnú úlohu tu majú aj individuálne osobitosti ľudí, najmä rás kognitívnych psychologických procesov dospelých, osobitosti vnímania, pozornosti, myslenia, tvorivosti, pamäti, ako na ne upozorňuje J. Grác. Známe sú výskumy, ktoré sa zaoberajú porovnávaním intelektových výkonov z hľadiska veku a viacerých generácií. Krivku vývinu inteligencie na základe priemerovo – prierezových výskumov výkonnostných rozdielov viacerých generácií zostrojil Boltes (pozri Claus, 1976, cit. Podľa J. Gráca, 1978, s. 220. Obr. 1).

Obr. 1. Boltesova hypotetická krivka vývinu inteligencie na základe priemerovo – prierezových výskumov výkonnostných rozdielov viacerých generácií.



Viacere z týchto výskumov sa usilovali dokázať platnosť involúcie, t.j. teórie spätného čiže obráteného vývinu, ktorá je rozšírená najmä v západnej psychologickej literatúre. Ale táto teória má viaceré metodologické nedostatky, ako na ne v spomínanej knihe upozorňuje J. Grác. Tieto výskumy totiž zvyčajne vychádzajú z jedného alebo niekoľkých aspektov, robia len kvantitatívnu analýzu, ale *neprihliadajú na progresívne vývinové zmeny v kvalitatívnom*

obsahu psychiky. A predovšetkým v kvalite kognitívnych procesov nastávajú u starších dospelých ľudí významné zmeny. J. Grác zdôrazňuje, že „nahromadené skúsenosti a poznatky vedú starších dospelých k uprednostňovaniu múdrosti pred fyzickou silou, čo sa v literatúre označuje ako schopnosť prenášať ťažisko z rúk na hlavu“ (s. 226). Aj Příhoda upozorňuje, že ľudia nad 60 rokov do istej miery kompenzujú úbytok mentálnych schopností, najmä v pokročilejšom veku, životnou skúsenosťou. Hovorí: „Výška kompenzácie podstatne závisí od vrodenej potenciálnej inteligencie a zákona používania, od toho, v akej miere a s akou intenzitou jednotlivec riešil nové nezvyčajné situácie. U ľudí, ktorí sa neusilujú riešiť, aspoň pre seba, životné, sociálne, politické a vedné problémy, zakrpatie i ten spravidla nevysoký IQ, ktorý majú vo svojej genetickej výbave“ (1974, s. 334). Túto kapitolu možno uzavrieť konštatovaním, že pre udržanie potrebnej zdatnosti a vitality psychických činností v každom vekovom období, ale najmä v neskoršom a v pokročilom veku, má najväčší a rozhodujúci význam ich ustavičná aktivizácia, v ktorej má nesporne svoj podstatný podiel vzdelávanie.

6. Psychologické otázky zaškoľovania a posudzovania školskej zrelosti detí

Škola je jednotná nielen preto, že poskytuje všetkej školop povinnej mládeži rovnaké podmienky na nadobúdanie vzdelania, ale aj preto, že plne rešpektuje zákonitosti vývinu detí a mládeže, a ráta s nimi pri určovaní cieľov, úloh a obsahu vzdelávania na jednotlivých stupňoch výchovno-vzdelávacej sústavy. *V tomto zmysle má mimoriadny význam plynulý prechod z nižšieho stupňa školy na vyšší stupeň, resp. z jedného druhu školy na iný druh.* Dokument Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy to osobitne vyzdvihuje. Znamená to významný krok vpred k demokratizácii vzdelávania najmä preto, lebo zjednocuje našu školu aj na strednom stupni, najmä formou stredných odborných učilíšť, a umožňuje všetkej našej mládeži stredoškolsky sa vzdelávať podľa jej schopností.

Z hľadiska týchto nových cieľov a úloh našej školy mimoriadny význam nadobúda začiatok povinnej školskej dochádzky a príprava dieťaťa na vstup do školy. * Pri racionalizovaní dĺžky povinnej školskej dochádzky Dokument totiž ráta so značnými rezervami v psychickom vývine detí predškolského veku a žiakov mladšieho školského veku. Z rovnakého dôvodu sa v Dokumente vyzdvihuje nevyhnutnosť už na nižšom stupni v školskej sústave vytvoriť v psychickom aj osobnostnom vývine detí a mládeže vhodné predpoklady, aby úspešne a bez závažnejších prekážok mohli pokračovať vo vzdelávaní na vyššom stupni školy.

Tomuto cieľu slúži aj nová organizácia výchovy v materských školách; postupne sa má všetkým deťom od 4. do 6. roku poskytnúť povinná výchovno-vzdelávacia starostlivosť. Najdôležitejšou zmenou v poslaní materských škôl však je, že preberajú aj výchovno-vzdelávaciu funkciu, aby zabezpečili pokiaľ možno optimálny, všestranný rozvoj dieťaťa predškolského veku, a takto utvorili uňho vhodné predpoklady na vstup do školy. Príprava dieťaťa na školu sa stáva nástojčivejšou aj preto, že popri žiakoch piatich ročníkov najmä u prvákov sa najčastejšie vyskytuje školský neprospech, v škole zlyhávajú, čo má veľa ráz veľmi nepriaznivé dôsledky pre obdobie celej školskej dochádzky dieťaťa. Ak uvažíme, že predovšetkým pre rozdielnú kultúrnu a kultivačnú úroveň rodinnej výchovy vstupujú deti do 1. ročníka základnej školy s rozdielnym rizikom z neúspechu, zisťujeme, že vstup dieťaťa do školy a jeho zaškolenie treba starostlivo pripraviť a pedagogicky zvládnuť.

Treba si uvedomiť, že psychický vývin žiakov v mladšom školskom veku nadväzuje na veľmi intenzívny rozvoj dieťaťa predškolského veku a že úspešné školovanie v základnej škole nevyhnutne predpokladá istú telesnú i duševnú úroveň. *Vstupom do základnej školy sa radikálne mení život dieťaťa, ale i jeho sociálne postavenie.* Predškolské dieťa sa stáva školákom, získava novú sociálnu rolu, v porovnaní s predškolským vekom už charakterizovanú istými presnými inštitucionálnymi predpismi, disciplínou a normovanými požiadavkami, ktoré začínajúci školák má plniť. Rozhodujúce je, že sa mení i základná náplň činnosti dieťaťa, ktorá sa z hry presúva do oblasti školskej práce, učenia. Dieťa pod vplyvom svojich školských povinností a novej roly školáka, ale najmä tým, že sa začleňuje do kolektívu triedy, stráca výsadné postavenie, ktoré malo dosiaľ v rodine. Slovom dieťa ako začínajúci školák síce získava nové práva žiaka, ale tie treba vyvážiť mnohými dosiaľ nezvyčajnými a kvalitatívne novými povinnosťami. Zmena základnej činnosti, prechod od hry k pravidelnému učeniu, býva pomerne veľmi náhla a neraz hrozí vyústiť do rozličných adaptačných porúch, ktoré nasvedčujú, že dieťa sa neúspešne vyrovnalo s novým spôsobom života, s novými formami práce, s novým charakterom sociálnych vzťahov najmä k učiteľovi, k spolužiakom, ale aj s novými požiadavkami na zodpovednosť a samostatnosť. Túto závažnú zmenu nezvládne každé dieťa rovnako úspešne. Aj keď sú začiatkové adaptačné ťažkosti zväčša len prechodné, u nohých detí neraz nadobúdajú trvalejší ráz, ba vedú k dočasnému regresu, dieťa uniká do negativizmu, stáva sa ostýchavým. Takýmto prejavom je potrebné zavčas čeliť, najlepšie je preventívne im predchádzať, aby nevyústili do záporného vzťahu ku škole a k vzdelávaniu vôbec.

*Súčasná chápanie poznatkovej spoločnosti sa niekedy chápe priúzkou, ako iba osvojovanie si informácií, málo zohľadňujúc zástoj osobnosti.

V ďalšej časti preto venujeme pozornosť *niektorým základným psychologickým, resp. pedagogicko-psychologickým problémom súvisiacim so zabezpečovaním vhodných podmienok na úspešné zaškolenie detí*. Nová koncepcia predškolskej výchovy imponuje úsilím postaviť výchovu v materskej škole na pevnejší, prehĺbenejší psychologický základ. V súlade s týmto zámerom sa v súčasnosti rozvíja ucelený variant modelu komplexného pedagogicko-psychologického programu starostlivosti o deti pred vstupom do školy.

Zvýšená pozornosť sa venuje najmä otázke spôsobilosti dieťaťa pre školu. Náš školský zákon určuje vstup dieťaťa do školy vo veku 6 rokov dosiahnutých k 1. septembru. Vychádza z predpokladu, že deti v tomto veku dosiahnu takú úroveň telesnej a duševnej vyspelosti (zrelosti), ktorá im umožní bez väčších ťažkostí sa prispôbiť požiadavkám školy a prijať ich. Zvládnutie požiadaviek školy vyžaduje istý stupeň telesnej, a najmä duševnej vyspelosti, ktorý sa najčastejšie označuje odborným termínom školská zrelosť. Tento pojem sa definuje rozlične, ale všeobecne sa školská zrelosť pokladá za „istú úroveň vývinu detí zo stránky telesnej a duševnej, ktorá umožňuje úspešne zvládnuť požiadavky školy“ (Hillebrand, 1972, s. 33). Aj keď sa tento termín používa najčastejšie, okrem neho sa najmä v ostatnom čase používajú aj termíny „školská pripravenosť“, „školská spôsobilosť“, „školská zdatnosť“ (porovnaj K. Kollárik, 1976, s. 251 – 257).

V ostatnom čase sa termín „školská zrelosť“ pokladá za jednostranný a priúzky. Namietajú sa, že neprihliada na vplyv prostredia a výchovy. Vyjadruje len stupeň vývinu dieťaťa dosiahnutý pri vstupe do školy, ktorý je podmienený najmä vnútorným zrením organizmu. Naproti tomu ako širší pojem sa odporúča termín „školská spôsobilosť“, ktorá okrem školskej zrelosti zahŕňa aj širšie predpoklady na učebnú prácu žiaka v škole, alebo pojem „pripravenosť na školu“, ktorý sa používal najmä v Rusku (gotovnosť v škole) a v Anglicku (School readiness); tento termín takisto predpokladá pôsobnosť širšieho okruhu činiteľov navodených najmä vplyvmi prostredia, učenia a výchovy. Rozdiel medzi školskou zrelosťou a školskou spôsobilosťou vidí u nás J. Jirásek (1972).

Aj my budeme ako primeranejší používať termín školská spôsobilosť. Jeho obsah sa v súčasnosti určuje telesnou, mentálnou, sociálnou a emocionálnou spôsobilosťou vstúpiť do školy. Telesná zrelosť závisí od tempa biologického zrenia a od dosiahnutia príslušnej telesnej vyspelosti a zrelosti nervových dráh. Posudzuje výšku a hmotnosť dieťaťa, dosiahnutie tzv. „filipínskej miery“, ktorá predstavuje kvalitatívnu premenu telesnej stavby dieťaťa, predĺženie končatín, relatívne zmenšenie hlavy, zúženie a sploštenie trupu, ako aj zmenšovanie tukovej vrstvy, nástup druhej dentície atď. Iní autori, napr. M. J. Hillebrand (1972) medzi faktory telesnej pripravenosti dieťaťa na školskú dochádzku zaraďuje aj ďalšie faktory: prechodnú formu s prevládajúcou postavou dieťaťa školáka; istú úroveň v ovládaní

tela a samostatnosť v starostlivosti o telo; istú vyspelosť v ovládaní a držaní tela, najmä pri písaní a kreslení.

Je to ďalej istá úroveň motoriky dieťaťa, ktorú charakterizuje to, že pohyby sú úspornejšie, presnejšie a jemnejšie. U začínajúceho školáka sa predpokladá aj dosiahnutie istého stupňa vývinu vizuomotorickej koordinácie ako predpokladu na vyučovanie písania a čítania.

Ale dosiahnutie telesnej zrelosti ešte nie je zábezpekou úspešného zvládnutia školských požiadaviek. Dieťa musí byť spôsobilé pre školu aj z hľadiska ostatných kritérií.

Ide najmä o rozumovú (mentálnu) spôsobilosť. Prechod od hry k vytrvalému výkonu s konkrétnym cieľom, k vedomiu povinnosti a zodpovednosti kladie veľké nároky na poznávací a intelektový vývin dieťaťa. Významné sú zmeny vo vnímaní, ustupuje celostné vnímanie a nastupuje vnímanie analytické, diferencované. Dieťa začína uprednostňovať tvar pred farbou, ktorý zostáva vedúcou kvalitou.

V oblasti pozornosti musí dieťa dosiahnuť vyšší stupeň koncentrácie. Podľa Jirásk (1974) nastáva zmena v poznávaní a vyjadrovaní reality. Myslenie sa stáva analytickým, pričom sa zdokonaľuje schopnosť vystihnúť podstatné znaky a vzťahy medzi javmi, schopnosť reprodukovať predlohu. Dieťa realistickejšie pristupuje k skutočnosti, k svetu, s čím súvisí relatívne oslabenie významu fantázie, zvyšuje sa podiel logického zapamätávania a podstatnejšie sa obohacuje slovná zásoba dieťaťa a jej obsah. K tomu pristupuje spontánny záujem o písmená a číslice. Okrem toho dochádza k diferencovanejšiemu vývinu vo viacerých základných duševných schopnostiach, napr. v optickej a akustickej diferenciacii, v rozlišovaní tvaru a priestoru, ako aj v rozvoji kauzálneho myslenia.

Za citovú (emocionálnu) spôsobilosť sa pokladá (podľa Jirásk, 1970) dosiahnutie relatívnej emocionálnej stability, čo možno hodnotiť ako ústup impulzívnych reakcií a nadmernej vzrušivosti, ktoré boli charakteristické pre deti predškolského veku. V školskom veku by vzrušivosť mohla spôsobovať ťažkosti pri vyučovaní a zlé vpravovanie sa do žiackeho kolektívu. Impulzívne konanie a citová labilita patria totiž medzi znaky citovej nespôsobilosti pre školu.

Z hľadiska sociálnej spôsobilosti kritériom vyspelosti dieťaťa je najmä vyvinutá potreba stretávať sa s inými deťmi, rovesníkmi, schopnosť podriaďovať sa zásadám a záujmom detských skupín. Dieťa musí byť dostatočne samostatné a primerane svojmu veku nezávislé od rodičov. No predovšetkým musí byť schopné prevziať patričnú zodpovednosť za svoje konanie i za plnenie učebných povinností, musí vedieť prevziať sociálnu rolu školáka a hladko sa vpraviť do školského vyučovania.

Pri riešení problematiky školskej spôsobilosti v praxi treba poznať základné príčiny školskej nespôsobilosti detí. Jirásek (1970) príčiny školskej nespôsobilosti zadeľuje do týchto 5 skupín:

- a) nedostatky vo výchovnom prostredí,
- b) nedostatky v somatickom vývoji,
- c) neurotický povahový vývin,
- d) rané poškodenie CNS,
- e) výrazne podpriemerný intelekt až oligofrénia.

Treba vedieť, že uvedené príčiny zvyčajne nepôsobia izolovane, ale vo vzájomných súvislostiach a kombináciách. Pravda, dočasnú školskú nespôsobilosť je potrebné odlíšiť od trvalej, globálnej nespôsobilosti. Možno hovoriť o reparablem a ireparablem zaostávaní školskej spôsobilosti žiaka. Za dočasnú nespôsobilosť pokladáme prípady, keď dieťa nedosiahlo potrebnú spôsobilosť pre školu, lebo jeho vývin bol dočasne spomalený, zastavený alebo pribrzdený (Jirásek, 1970). Trvalú, ireparablenú nespôsobilosť charakterizuje natrvalo zastavený psychický vývin. Takéto dieťa zvyčajne nikdy nedosiahne úroveň 6-ročného dieťaťa.

Najčastejším prípadom dočasnej nespôsobilosti detí pre školu sú deti sociálne a výchovne zanedbané, s častými somatickými ochoreniami a dočasnou psychickou traumatizáciou, citovou karenciou a deti psychicky deprivované. Za ireparablenú nespôsobilosť pre školu sa zvyčajne pokladá celkový defekt intelektu, ale niekedy aj ťažké somatické ochorenia, pri ktorých je dieťa na dlhý čas alebo trvale vyradené z normálneho vzdelávania.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje školská spôsobilosť detí s LMD alebo s ťažkou neurózou. Takéto deti sú schopné mentálne zvládnuť učivo, ale do školy vstupujú so zvýšeným rizikom zlyhania v učení. Preto sa v novom školskom zákone právom ráta so zriaďovaním špeciálnych tried pre tieto deti.

Z psychického hľadiska zaškolenie dieťaťa nespôsobilého navštevovať školu môže mať preň škodlivé dôsledky. Škola sa preň stáva veľkou záťažou, čo mu popri inom znemožňuje úspešne sa učiť. Zaškolenie dieťaťa nespôsobilého pre školu je preň traumatizujúcim zážitkom, ktorý môže dlhý čas negatívne pôsobiť na žiakov vzťah ku škole a k učeniu a brzdiť vývin zdravého sebavedomia. Najmä v nižších ročníkoch sa s tým spája sekundárna neuróza, neraz sprevádzaná ranným zvracaním, vyskytujúcim sa len v dňoch školskej dochádzky, ďalej školskej fobie, bolesti hlavy, selektívny mutizmus a zvýšená únavnosť. Neprospievanie v škole a odpor k učeniu, ktoré majú takéto korene, môžu pretrvávať počas celého obdobia školskej dochádzky a nezriedka sa stáva, že dieťa nedokončí povinnú školskú dochádzku

najvyšším postupným ročníkom ZŠ, ale v nižších ročníkoch (pozri Metodický list KPPP v Košiciach, 1979).

Podľa Langmaiera (1961): „Najrôznejšie formy regresívneho správania môžu byť niekedy prejavom obrany nezrelého dieťaťa proti neprimeraným nárokom situácie, v ktorej po prvý raz musí podávať výkon bez priamej podpory rodičov ... Najmä pri nejakom menšom ďalšom zaťažení, ktoré iné deti znášajú bez osobitných výkyvov (drobný konflikt v škole či doma, pridružená choroba), sa neurotické príznaky nezrelého dieťaťa rozvinú v plnej miere“.

Z uvedeného vyplýva, že *určenie školskej spôsobilosti detí nadobúda najmä v súčasnosti, v podmienkach školskej prestavby, čoraz väčší význam. Treba naň pozeráť predovšetkým ako na dlhodobý proces, na riešení ktorého sa zúčastňuje jednak materská škola, jednak školský lekár a psychológ.* Za predpokladu, že čoraz väčší počet detí prechádza prípravou v materskej škole, posúdenie školskej zrelosti spadá predovšetkým do kompetencie učiteľov materskej školy, resp. učiteľky elementaristky, ktorá v konkrétnych podmienkach môže spravidla zodpovedne zistiť úroveň celkovej školskej spôsobilosti dieťaťa.

Diagnostikovanie školskej spôsobilosti detí, u ktorých učitelia materských škôl, resp. učitelia prvých ročníkov základnej školy zistia zaostávanie alebo nie sú si istí pedagogickou diagnózou, patrí do kompetencie psychológa. Jeho hlavnou úlohou je v spolupráci s učiteľmi, resp. školskými lekármi kvalifikovanými odborným psychologickým vyšetrením a použitím príslušných psychodiagnostických techník zistiť stupeň a príčinu školskej nespôsobilosti a navrhnúť primerané nápravné opatrenia. Tieto opatrenia sa zakladajú na vypracovaní programu rozvoja zaostalých psychických funkcií alebo na pravidelnej logopedickej náprave, u detí, ktoré nenavštevovali materskú školu, sa odporúča zaradenie do prípravných oddelení materských škôl, kde im venujú osobitnú výchovnú starostlivosť s využitím reedukačných a rehabilitačných, resp. akceleračných programov. Do kompetencie psychológa, konkrétne pedagogicko-psychologických poradní, spadá aj úloha zistiť školskú spôsobilosť detí, ktoré završia šiesty rok po 31. auguste a rodičia žiadajú o predčasné zaškolenie.

Aby sa zabezpečila dobrá príprava na školu u celej populácie školopovinných detí, v niektorých okresoch sa v úzkej spolupráci s psychológmi pedagogicko-psychologických poradní, s učiteľkami materských škôl a elementaristkami čoraz viac organizujú preventívne prehliadky všetkých detí predškolského veku. Pri dobrej spolupráci by nemali jestvovať námietky proti odbornej kvalifikovanosti a kompetentnosti učiteľiek materských škôl, resp. učiteľov prvých ročníkov základných škôl, posúdiť celkovú spôsobilosť pre školu na základe dlhodobého a sústavného pozorovania detí v konkrétnych školských situáciách. Nereálne by totiž bolo žiadať, aby každé do školy nastupujúce dieťa bolo individuálne psychologicky vyšetrené, a to najmä preto, lebo pedagogicko- psychologické

poradne nedisponujú takýmto veľkým počtom psychológov. Ku skvalitneniu práce najmä učiteľiek materských škôl v tomto smere môžu prispieť odborné školenia a dobrá príprava študujúcich na učiteľských vysokoškolských prípravkách.

Treba povedať, že problém školskej spôsobilosti, a najmä práca s deťmi nepripravenými na školu v prípravných oddeleniach materských škôl je aktuálnym problémom nielen u nás, ale aj vo viacerých krajinách. Tak napr. v Sovietskom zväze (v čase písania učebnice) sa v ostatných rokoch zaviedol nový systém vyučovania a výchovy detí v materských školách. Sústreďuje sa na prípravu detí na vstup do školy. V NDR a v PLR zaviedli v školách pre deti nastupujúce do školy špeciálne výchovné popoludnia, a to niekoľko hodín týždenne. Pri zápise alebo po ňom odborníci, najmä v mestách, diagnostikujú deti z aspektu školskej spôsobilosti. Vo viacerých štátoch západnej Európy, napr. v NSR a vo Švédsku, ale aj inde, školská zrelosť detí sa posudzuje najmä štandardizovanými psychologickými pomôckami (najprv hromadne, potom deti s nedostatočnými výkonmi individuálne). Na základe výsledkov sa určuje jednak školská spôsobilosť, jednak sa deti zatriedujú do rozličných oddelení. Okrem toho sa vo viacerých štátoch postupne umožňuje všetkým deťom navštevovať materskú školu posledný rok pred vstupom do školy. Napr. v USA a vo Veľkej Británii je prvá trieda pričlenená k dvom ďalším triedam začiatocnej školy. Školský zákon vo viacerých krajinách neurčuje vstup dieťaťa do školy podľa fyzického veku, ale ponecháva isté rozpätie a skôr zdôrazňuje požiadavku, aby dieťa bolo najmä telesne a duševne vyspelé, primerane pripravené na zvládnutie požiadaviek školy, čiže umožňuje sa deti zaškoliť predčasne, ako aj neskôr. Aj u nás sa v ostatných rokoch venuje zvýšená pozornosť príprave na školu detí z rodinného prostredia, ktoré nenavštevovali materskú školu, a organizujú sa pre nich v čase medzi zápisom a začatím školskej dochádzky (t.j. od februára do júna) výchovné popoludnia, ktoré vedú učitelia prvých ročníkov.

Na záver kapitoly pokladáme za potrebné zmieniť sa najmä *o nových prístupoch k posudzovaniu školskej spôsobilosti detí*, ako aj k celému procesu ich prípravy na školu. *Psychodiagnostika sa neuspokojuje len so statickým vyšetrovaním, ale usiluje sa zdôrazniť dynamiku diagnostiky.* Procesuálnosť čiže dynamika sa tu chápe dvojako. Po prvé ako poznávanie dieťaťa dlhší čas pomocou opakovaných skúšok, testov, najlepšie za použitia modifikujúcich premenných, a bez nich, s využitím viacerých posudzovateľov a metód. Po druhé, chápeme ju ako model procesu, zvyčajne model učenia, myslenia, tvorenia alebo motivačného procesu, kde je dôležité modelovanie spätých informácií a ich spracovanie subjektom (pozri J. Hvozdík, M. Zelina, I. Kamenský, 1981).

Takýto prístup k psychodiagnostike školskej spôsobilosti vychádza z progresívneho chápania podstaty osobnosti, z hodnotenia činnosti diagnostike, ako na to upozorňuje

Rubinštejn, Asejev, Ancyferová, Cattell. No aj prax psychologického výchovného poradenstva plne zdôvodňuje uvedené východiská. Modifikovať prístup k diagnostike školskej spôsobilosti, ale i k psychodiagnostike v rozvíjajúcom poradenstve v širšom zmysle slova, nás nútili aj dlhoročné skúsenosti a poznatky z praxe psychologického, výchovného poradenstva, najmä nedostatky, ktoré vyplývali z toho, že schopnosti sa vyšetrovali iba raz, ale aj z toho, že napr. retest u detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia mal nízku konzistenciu a že premenné motivácie veľmi ovplyvňovali výsledky psychologických skúšok. To všetko vyžaduje, *aby sme psychodiagnostiku školskej spôsobilosti nesústredovali len na odhaľovanie aktuálneho stavu a nedostatkov psychického vývinu dieťaťa, ale upriamovali ju najmä na poznávanie potencialít, rezerv v rozvoji osobnosti.*

To núti školskú i poradenskú psychológiu, ako aj pracovníkov pedagogicko-psychologických poradní, ale napokon aj učiteľov, aby hľadali cesty na účinnejšie určovanie, posudzovanie a diagnostikovanie žiakovej osobnosti, resp. spôsobilosti pre školu. *Tieto progresívne postupy sa začínajú uplatňovať na niektorých poradenských pedagogicko-psychologických pracoviskách v troch smeroch.* Predovšetkým pri vypracúvaní modelovej procesuálnej skúšky schopnosti alebo učiteľnosti, ktorej pôvodnú koncepciu vypracoval Poliakov (pomocou nej zisťoval vnímavosť detí na pomoc, inertnosť a prenos). Veľmi kladne treba hodnotiť aj prvé pokusy zisťovať možnosť prediktability skúšky pri zisťovaní školskej spôsobilosti (porovnaj J. Hvozdík, M. Zelina, I. Kamenský, 1981). Druhý pokus uplatňovať dynamické tendencie psychodiagnostiky, najmä psychodiagnostiky školskej spôsobilosti vychádza z úsilia ustanoviť špeciálne oddelenia materských škôl, čo sa zatiaľ realizovalo len experimentálne, napr. v Košiciach. Školská spôsobilosť sa t diagnostikuje v troch etapách. Najprv deti vyšetria školskí lekári, potom učiteľky materských škôl alebo vychovávateľky v jasliach. Treťou etapou sú psychologické vyšetrenia, ktoré špecifikujú druh zaostávania a na základe toho urobia tieto opatrenia:

- a) zaostávanie je také nepatrné, že pomocou rady rodičom a zrenia organizmu sa s veľkou pravdepodobnosťou odstráni rozdiely,
- b) zaostávanie je takého druhu, že rodičia aj učelia dostanú podrobné pokyny, ako majú pracovať s dieťaťom, a je reálny predpoklad, že v rámci normálnej činnosti v materskej škole sa zaostávanie odstráni,
- c) zaostávanie je takého druhu, že psychológovia odporúčajú zaradiť dieťa do špeciálneho oddelenia materských škôl, kde pomocou špeciálnych postupov a programov sa môže zaostávanie odstrániť,

- d) zaostávanie je takého druhu, že je vážne podozrenie na organický alebo silnejší mentálny defekt. Dieťa prechádza do dlhodobej starostlivosti psychológov, lekárov, zvyčajne sa preraďuje do osobitnej školy.

Dôležité však je, aby sa pri tomto modeli dynamickej psychodiagnostiky školskej spôsobilosti neostalo len pri zistení zaostávania, *ale aby sa hľadali cesty na rehabilitáciu psychických funkcií, aby sa zaostávanie odstránilo*. Doterajšie skúsenosti nasvedčujú, že to možno dosiahnuť najmä kvalifikovanou prácou učiteliek materských škôl v špeciálnych oddeleniach, kde sa problémovými deťmi v školskej spôsobilosti zapodievať individuálne. Úspechy sa tu dosiahnu najmä pri intenzívnej spolupráci s rodičmi.

No psychické funkcie detí nezrelých pre školu sa rehabilitujú najmä pomocou rozvíjajúcich programov, ktoré akcelerujú vývin týchto detí. U nás sa prakticky aplikujú tieto programy, aj keď len v začiatkovej fáze. Program rozvoja reči (Reichelová) možno použiť najmä u detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Pri zisťovaní nespôsobilosti pre školu a zaostávanie v reči zohráva významnú úlohu. Ďalej je to Program rozvoja samostatnosti detí (I. Kamenský). Je zameraný na rozvoj kultúrno-hygienických návykov detí predškolského veku, ako obliekanie, stolovanie, ďalej spoločenský kontakt, ako je pozdrav, poďakovanie, vybavenie odkazu, na samostatnosť v hrách, osobitne didaktických, námetových, pohybových, kreslenie, vystrihovanie, konštruovanie. Program rozvoja produktívneho tvorivého myslenia žiakov (M. Zelina) je síce určený žiakom základnej školy, ale obsahuje viaceré aktivity, ktoré možno dobre využiť aj v materských školách. Ukazuje sa, že tento program je dôležitou pomôckou rozvíjania tvorivosti, ako aj pomôckou dynamickej psychodiagnostiky, najmä v prepojení na motivačný systém osobnosti. Napokon je to rehabilitačný program určený deťom emocionálne a sociálne nespôsobilým pre školu (S. Hvozdík). Jeho úlohou je rehabilitovať a urýchľovať citový a sociálny vývin tých detí predškolského veku, u ktorých sa zaostávanie javí ako vážna prekážka ďalšieho rozvoja osobnosti, resp. úspešného zaškolenia detí.

7. Problém prechodu žiakov z nižšieho stupňa školy na stupeň vyšší z hľadiska školskej psychológie

Ako každá výraznejšia zmena prostredia aj prechod žiakov z nižšieho stupňa na stupeň vyšší, resp. prechod na iný typ školy býva spojený s problémami. I keď tento prechod zvyčajne nie je taký závažný ako začiatok školskej dochádzky, má nesporne niektoré významné charakteristiky, na ktoré treba v školskom a vzdelávacom vývine žiakov prihliadať.

Zmienime sa o aktuálnych psychologických, resp. pedagogicko-psychologických otázkach, *najmä pri prechode žiakov z I. stupňa na II. stupeň základnej školy a pri prechode žiakov zo základnej školy na školu strednú, resp. do odborných učilíšť a do stredných odborných učilíšť.* Pokiaľ ide o prvú otázku, vychádzame z toho, že školská dochádzka žiakov v prvých štyroch ročníkoch základnej školy je relatívne uzavretou etapou v školskom vývine žiaka. Žiak si zvykol na štýl práce i na režim života v škole a vybudoval si už vlastnú (žiakovskú) poveseť, s ktorou prichádza na II. stupeň. Základným cieľom z pedagogicko-psychologického hľadiska je zabezpečiť plynulosť tohto prechodu. Možno konštatovať, že prechod z prvého stupňa na stupeň druhý je síce významný, ale nie taký zložitý ako prechod zo základnej školy na strednú, lebo nejde o zmenu inštitucionálnej povahy, ale o dva stupne, resp. dve fázy základného všeobecného vzdelania.

Zmeny tu súvisia predovšetkým s organizačnými a didaktickými otázkami, ale z psychologického hľadiska je najvýznamnejšia zmena v pedagogicko-psychologickom prístupe k žiakovi. V novom systéme výchovno-vzdelávacej sústavy prechod z prvého na druhý stupeň základnej školy zastihuje žiakov približne v 10. roku ich veku, t.j. o rok skôr. Ak uvažíme, že žiak sa tu stretáva aj s novou štruktúrou učebnej látky, ktorá už viac vychádza z vedného systému, a že sa už prechádza aj na novú organizáciu výučby, danú systémom viacerých učiteľov odborníkov a že v súvislosti s tým sa od žiakov vyžaduje aj väčšia samostatnosť a uvedomelejší vzťah k práci, pochopíme, že tento prechod vyvoláva u žiakov, ako aj učiteľov isté obavy. Najmä učitelia s istou nedôverou pristupujú k výchovno-vzdelávacej práci a pýtajú sa, či nižší vek zabezpečuje žiakom dostatočnú fyzickú a psychickú vyspelosť, aby zvládli náročnejšie učenie. No vývinová psychológia, ale i prax škôl tieto obavy rozptyľujú.

Ukazuje sa, že vývinové štádium 10-ročných detí má z hľadiska ich zaškolovania aj isté prednosti: duševný i telesný vývin detí v predpubertálnom veku predstavuje celkovo pozitívnejšie podmienky prechodu na nový stupeň školy, resp. aj nový systém práce, ako je to v pubertálnom štádiu. Toto obdobie sa pokladá za fázu pomerného pokoja a istej nervovej rovnováhy. Často sa uvádza, že v predpubertálnom období dosahuje dieťa vrchol svojich telesných i duševných síl a že jeho organizmus je už odolnejší voči detským, najmä infekčným chorobám. Aj keď v somatickom, sociálnom i psychickom vývine v tomto období dievčatá predbiehajú chlapcov, v pubertálnom období, ale najmä v období adolescencie, tieto rozdiely sa celkovo vyrovnávajú. Pritom sa zisťuje väčšia sociálna adaptovateľnosť, slovná pohotovosť a ľahší priebeh puberty u dievčat. Toto obdobie sa vyznačuje i celkovými dobrými vnútornými podmienkami na učenie. V porovnaní s mladším školským vekom

v predpubertálnom i pubertálnom období značne sa zdokonaľujú poznávacie procesy, predovšetkým sa zvyšuje schopnosť abstraktne myslieť a logicky uvažovať.

Je veľmi potrebné, aby škola a vyučovanie túto samostatnosť a tvorivú aktivitu žiakov na druhom stupni základnej školy podporovali a podnecovali. Ako dôsledok vývinových zmien v kognitívnych funkciách nastávajú významné zmeny i v celkovom postoji k učeniu, k učebným činnostiam, ku školskej práci i k učiteľom. V porovnaní so žiakmi prvého stupňa základnej školy sa učebná disciplína žiakov čiastočne uvoľňuje, žiaci majú širšiu záujmovú činnosť a v dôsledku toho sa neraz znižuje aj ašpirácia na školskú úspešnosť. Radikálne zmeny nastávajú najmä vo vzťahu žiakov k učiteľovi, badať už menšiu závislosť od učiteľa a stúpajúcu kritickosť voči nemu i voči ostatným dospelým ľuďom. Rastie sociálna potreba uznania a rešpektu a J. Taxová v tejto súvislosti hovorí, že je nevyhnutné „preorientovať sa na nepriame metódy riadenia“ vo výchovno-vzdelávacej praxi (1980). Ešte viac sa tieto vlastnosti vyhranujú pri nástupe pubertálneho veku. Mení a prehĺbuje sa vzťah pubescenta k sebe samému, ale i jeho zapojenie do kolektívu vrstovníkov, ako aj do školskej triedy. U žiakov v tomto období nastáva kvalitatívna zmena vnímania: od vnímania späťho s konaním a emocionalitou prechádza na vyšší vývinový stupeň, „stáva sa zložitejším, hlbším, analytickejším, cieľavedomým, získava charakter organizovaného pozorovania, mení sa aj úloha slova pri vnímaní“ (A. Smejkalová, R. Řása, 1978, s. 592). Rozšírenie vyučovacích predmetov a prechod od systému triedneho učiteľa vyučujúceho všetky alebo väčšinu predmetov k systému vyučovania viacerými učiteľmi i náročnejšia úroveň učebnej činnosti spôsobujú, že *pri prechode zo 4. do 5. ročníka základnej školy sa u žiakov zvyšuje psychická záťaž*. Často sa to odráža aj vo výsledkoch práce a veľa ráz sa zhoršuje prospech i správanie.

Prechod na učenie vo vyšších ročníkoch základnej školy je teda pre žiakov závažným psychologickým momentom. Hoci u žiakov nastáva v tomto zmysle intenzívny rozumový rozvoj, narastá najmä schopnosť abstraktne samostatne myslieť, *veľkú pozornosť treba venovať výchove a formovaniu pozitívnych motívov učebnej činnosti žiaka*, a to na každej vyučovacej hodine. Ukazuje sa a skúsenosti to potvrdzujú, že „ťažkosti prechodu z 1. na 2. stupeň základnej školy lepšie prekonávajú žiaci, ktorí získali aktívny vzťah k učeniu a istú samostatnosť v práci už vo 4. ročníku“ (A. Smejkalová, R. Řása, 1978, s. 595). Výskumy ukazujú, že o rok mladší žiaci prichádzajúci na 2. stupeň školy majú veľké *ťažkosti aj s náhlymi zmenami v spôsobe učenia*. Upozorňujú, že v 4. ročníku sa žiaci ešte môžu opierať o pracovné listy a zošity, kým od 5. ročníka sa od nich očakáva istá zručnosť v práci s učebnicou a zapisovaní úloh a poznámok. Preto sa hľadajú optimálne podmienky úspešného prechodu zo 4. do 5. ročníka. Predovšetkým treba zabezpečiť nadväznosť

učebných osnov a učebníc v hraničných ročníkoch. V tomto zmysle sa napr. mení aj úloha a poslanie 1. stupňa základnej školy.

Podľa dokumentu *Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy* (Údaj má aj historickú hodnotu k histórii psychológie, ale je to aj stála úloha pri organizácii školstva) úlohou 1. stupňa je vystrojiť žiakov nielen základnými poznatkami o prírode a spoločnosti, ale aj základnými vzdelávacími prostriedkami a zručnosťami. Platí to najmä pre 4. ročník, kde dosiaľ badať nedostatky v rozvoji samostatného myslenia žiakov a v osvojovaní potrebných zručností narábať s knihou, písať poznámky, súvisle sa slovne prejavíť. Preto sa už na 1. stupni základnej školy, počnúc 1. ročníkom zdôrazňuje, aby si žiak osvojil zručnosť pracovať s textom, prenikať do zmyslu slov a viet, aby sa vedel sústrediť a reprodukovat obsah čítaného, písaného a pozorovaného, aby ovládal zapisovanie poznámok, robenie výpiskov a triedenie javov. Pod vplyvom uvedených zmien sa, prirodzene, *pri prechode na 2. stupeň mení aj sociálna rola žiaka*. Právom sa už očakáva, že v podstate všetci žiaci si už v 5.-8. ročníku osvojili najdôležitejšie pravidlá správania podľa školského poriadku, ako aj návyky a zručnosti cieľavedome sa pripravovať na vyučovanie (K. Tupý, 1979).

Z pedagogicko-psychologického hľadiska sa ešte za zložitejší pokladá prechod žiakov zo základnej školy na školu strednú. Platí to najmä v súčasnosti, keď podľa novej výchovno-vzdelávacej sústavy prechádzajú žiaci na stredné školy z 8. ročníka (neskôr z 9. ročníka) základných škôl. Aj problémy tohto prechodu boli predmetom viacerých výskumov, resp. výsledkom analýzy praktických skúseností učiteľov (F. Studnička, 1977/78, O. Špětová, 1978/79, F. Studnička, 1980). Všetci autori zhodne uvádzajú, že *je nevyhnutné skvalitniť výchovno-vzdelávaciu úroveň stredných škôl, ako aj dôsledne poznať psychický vývin žiakov tohto vekového stupňa, správne k nim individuálne pristupovať*, čo je predpoklad úspešného zvládnutia tejto náročnej fázy prechodu zo ZŠ na stredné školy. Uvádzajú, že úloha zefektívniť prácu stredných škôl je o to naliehavejšia, že na stredné školy sa prijímajú 14-roční žiaci, t.j. o rok skôr, čo nesie so sebou viaceré pedagogicko-psychologické a didaktické problémy. Predovšetkým sa pripomína, že obdobie vývinu mladých ľudí medzi 14. až 15. rokom je z hľadiska výchovno-vzdelávacieho pôsobenia veľmi zložitý. V tomto veku sa ešte silne prejavujú niektoré špecifické črty stredného školského veku, ktorý charakterizuje intenzívny telesný rast so svojou zložitou i rozpormi ovplyvňujúcimi psychický vývin i celkové správanie žiakov.

Poukazuje sa aj na to, že rozdiel jedného roka u týchto žiakov v porovnaní so žiakmi prijímanými z 9. ročníka je veľmi výrazný, a to tak v telesnom raste, ako aj v mentálnom vývine. Upozorňuje sa na to, že „žiaci prijatí z 8. ročníka základnej školy majú v porovnaní so žiakmi z 9. ročníka ešte menej rozvinuté abstraktné myslenie, menšiu schopnosť analyzovať

a syntetizovať, že u nich zväčša mechanická pamäť prevažuje nad logickou. Osvojovať si abstraktné pojmy, vyvodzovať závery na základe logickej úvahy a syntetického myslenia, najmä v začiatočnom období robí ťažkosti. Poznanie tejto skutočnosti musí viesť k tomu, aby učiteľ upevňoval abstraktné pojmy na rozvíjanie primerane rozvinutého výkladu a konkrétneho materiálu na rozvíjanie logického myslenia žiakov“ (O. Špétová, 1978/79). Viac-menej negatívne pôsobí aj to, že u žiakov prichádzajúcich z 8. ročníkov sa ešte prejavujú značné nedostatky v návykoch samostatne a systematicky sa učiť, menej je rozvinutá schopnosť samostatne ústne a písomne sa prejaviť, schopnosť spracovávať študovaný materiál. Okrem toho jestvuje u nich zvýšená unaviteľnosť a do istej miery aj znížená schopnosť sústrediť sa na prácu.

Tieto nedostatky v pripravenosti žiakov základných škôl na štúdium na stredných školách vyplývajú jednak z niektorých osobitostí ich psychického vývinu, jednak z úrovne výchovno-vzdelávacej práce základných škôl.

Ale iné špecifické osobitosti žiakov prichádzajúcich na stredné školy z 8. ročníkov pôsobia pozitívne. Prieskumy ukazujú, že v období medzi 14. a 15. rokom „je charakteristickou črtou psychického vývinu mládeže rastúci pocit dospelosti, úsilie uplatniť sa, vyniknúť v kolektíve. Prechod na strednú školu je v živote žiaka veľkým prelomom, mení sa jeho spoločenské postavenie, miesto v rodine, v škole, kladú sa naň vyššie požiadavky. Tieto črty možno využiť na zvýšenie študijného úsilia, záujmu o nové poznatky, čo kladne ovplyvňuje dosahované výsledky“ (F. Studnička, 1980). Ako klad sa tu uvádza, že mladší vek týchto žiakov im umožňuje lepšie sa adaptovať na nové školské požiadavky, že mladší žiaci sú tvárnejší ako starší, čo spôsobuje, že sa u nich intenzívne rozvíjajú vôľové vlastnosti. Aj keď je potrebné v prechode žiakov zo základnej školy na stredné školy vidieť rozdiel podľa typu školy – napr. iné je zameranie gymnázií ako stredných odborných škôl, resp. stredných odborných učilíšť – celkove možno konštatovať, že vo všetkých typoch stredných škôl sa v porovnaní so základnou školou zvyšujú nároky na učebnú činnosť. Vyžaduje sa chápať v zložitejších pojmoch a vzťahoch, vyššia úroveň pozornosti i logického myslenia.

Výraznejšie sa začína prejavovať pocit, že učenie je prípravou na budúci samostatný život a prácu. V oblasti záujmov žiakov je zreteľný prechod od predošlej živelnosti záujmovej orientácie na trvalejšie zameranie na štúdium a často i na vyhranené vedné odbory a učebné predmety.

Ale s problémami spojenými s prechodom žiakov zo základných škôl na stredné školy súvisia aj niektoré osobitné problémy. F. Studnička (1980) napr. uvádza dlhoročnú skúsenosť, že prospech značnej časti žiakov sa najmä v prvom období štúdia zhoršuje, a to najmä pre väčšiu náročnosť v obsahu strednej školy, pre nerovnakú adaptáciu jednotlivcov na

náročnejšie metódy výchovno-vzdelávacej práce, ale i pre nerovnakú úroveň pripravenosti žiakov z rôznych základných škôl na ďalšie štúdium.

Východiskom na zvládnutie plynulého prechodu zo základnej školy na strednú školu sa javí *potreba venovať zvýšenú starostlivosť úspešnému zvládnutiu najmä študijných adaptačných problémov v 1. ročníku žiakov stredných škôl. Ale rovnako dôležitá je príprava žiakov základných škôl, najmä v poslednom ročníku, na samostatné logické myslenie a na rozvíjanie návykov a zručnosti samostatne pracovať.*

Je to však najmä zásada aktivity, primeranej náročnosti a individuálneho prístupu, ktorá sa musí plne uplatňovať v podmienkach práce stredných škôl.

Rovnakú pozornosť treba venovať aj úspešnému pedagogickému a psychologickému zvládnutiu *prechodu žiakov zo základných škôl na odborné učilištia a stredné odborné učilištia*. Aj príprava na kvalifikované robotnícke povolanie je rovnako náročná. Zavádzanie novej techniky do výroby vyžaduje vysoko kvalifikovaných robotníkov. Nemožno schvaľovať doterajšiu prax, že najmä v poslednom ročníku základnej školy sa oveľa viac pozornosti venovalo žiakom prechádzajúcim na gymnáziá, resp. na stredné odborné školy, ako žiakom, ktorí prechádzali do odborných učilíšť. Platí to tým viac, že v období prechodu žiakov zo základnej školy do odborných učilíšť nastávajú významné zmeny v organizácii, v metódach a formách práce, ktoré najmä žiakom so slabším prospechom spôsobujú veľké ťažkosti pri adaptácii na nové prostredie (Z. Dubanský, 1978). V porovnaní s ostatnými strednými školami pri prechode na odborné učilištia nastávajú závažnejšie organizačné zmeny, napr. teoretické učenie sa pravidelne strieda s odborným výcvikom. Toto striedanie vyhovuje najmä prospechovo slabším žiakom, no kladie zvýšené nároky na psychiku dospievajúcich a má vplyv i na kvalitu ich vedomostí.

Situácia je o to zložitejšia, že vzhľadom na náročnejšiu organizáciu, metódy a formy práce sa nedostatočne realizuje zásada sústavnosti, individuálneho prístupu, intenzívneho výchovného pôsobenia. Zmení sa aj doterajší denný poriadok a neúmerne sa skracuje i čas spánku.

V súvislosti s adaptáciou na podmienky práce v odborných učilištiach treba pripomenúť ako dôležitý faktor aj šírku nového prostredia. Pri prechode na strednú školu, či už na gymnázium alebo na strednú odbornú školu, ide len o zmenu školského prostredia, kým pri prechode žiakov do odborných učilíšť k zmene školského prostredia pristupuje aj prostredie dielne a závodu. Z toho vyplýva pre žiakov aj zapojenie sa do viacerých spoločenských skupín; stávajú sa členmi žiackeho kolektívu, členmi výrobného kolektívu a sú aj členmi kolektívu v žiackych domovoch. Zložitejšia je aj adaptácia na sociálne vzťahy, najmä vzhľadom na potrebu jednotného pôsobenia učiteľov, majstrov odbornej

výchovy a vychovávateľov. Preto zladenie základných zložiek vzdelávacieho, ako aj profesionálneho vývinu žiakov odborných učilíšť s ich vekovými a individuálnymi osobitosťami si v najbližšej budúcnosti vyžiada zvýšenú pozornosť.

Ale pri celkovom zhodnotení súčasnej situácie prechodu zo základnej školy na strednú školu, ale rovnako aj pri prechode zo strednej školy na vysokú školu, treba mať nevyhnutne na pamäti, že podľa dokumentu *Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy sa od základu mení celkové zameranie a spoločenská funkcia strednej školy*. Prestala byť školou, ktorou prechádza len úzky okruh záujemcov adolescentnej mládeže, výber ktorej v podmienkach triednej spoločnosti v podstate determinovalo triedne postavenie uchádzačov, resp. ich stavovské záujmy, stáva sa súčasťou jednotnej školy, ktorej konečným cieľom je postupne posunúť hranicu povinnej školskej dochádzky so základného stupňa na stredný, stredoškolský stupeň.

Ale požiadavka všeobecného stredoškolského vzdelávania sa presadzuje aj vo vyspelých krajinách, a to najmä pod vplyvom súčasného vedecko-technického rozvoja, najmä mohutného rozvoja výrobných síl. Takto sa utvára oveľa silnejšia bezprostredná väzba medzi ekonomikou na jednej strane a vzdelanosťou na strane druhej. Vzdelanie sa stáva jedným z hlavných predpokladov rýchlejšieho rozvoja ekonomiky. Možno teda povedať, že cieľ v súčasnosti poskytovať stredné a vysoké vzdelanie nielen skupine záujemcov, elite, ale najširším vrstvám, stáva sa hlavným heslom civilizovaného sveta. A takisto požiadavka všestranne harmonicky rozvíjať osobnosť človeka, rozvíjať ho zo stránky rozumovej, vôľovej a citovej, stáva sa v súčasnosti veľmi náročnou. Aj vo vtedajšej ČSSR sa realizovaním dokumentu *Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy* urobil rozhodujúci krok k zjednoteniu vzdelávania aj na strednom stupni škôl (Údaj má historickú hodnotu, ale aj súčasné duálne vzdelávanie nepriamo nadväzuje na skoršiu tradíciu profesionálnej prípravy stredoškolského odborného dorastu pre priemysel v nových podmienkach). Prekonali sa posledné zvyšky nepriepustnosti medzi jednotlivými stupňami školskej sústavy, a najmä zavedením odborných učilíšť sa postupne utvára možnosť, aby prakticky všetka mládež podľa svojich schopností nadobudla stredoškolské vzdelanie. Aj keď so súčasnou prestavbou našej strednej školy ustavične narastá aj jej funkcia – pripraviť mládež do života, najmä na kvalifikované robotnícke povolania – rozšírenie prúdu mládeže, ktorá má možnosť získať úplné stredoškolské vzdelávanie, celkom určite osoží aj vysokým školám. Tým sa totiž podstatne rozširuje výberová báza na všetky typy vysokoškolského štúdia.

Tým sa dostávame k poslednému obdobiu, obdobiu najvýznamnejších fáz interinštitucionálneho prechodu detí a mládeže z nižšieho stupňa na stupeň vyšší, k prechodu zo strednej školy na vysokú školu. Psychologické výskumy nepoukazujú na

intelektuálnu ani sociálnu labilnosť vývinových rokov 18-20, i keď sa toto obdobie pokladá za významné z hľadiska zladovania individuálnej slobody a kritiky so spoločenskými záujmami. Václav Příhoda ho stručne charakterizuje takto: „Nasmerovať aktívne a lojálne zžitie s kolektívom pre kolektív s vyhranenou, samostatnou, pevnou a kritickou osobnosťou je najťažšia úloha človeka, ktorú treba v našej civilizácii riešiť práve v období medzi 15. až 20. rokom“ (V. Příhoda, 1967, s. 197). Pre tento vek je príznačná špičková úroveň intelektových výkonov, a keďže ani v postojoch k životu sa v ňom nevyskytujú nejaké charakteristické negatívne javy, zvykli sa adolescenti od 18 do 20 rokov označovať za „šťastne spokojných“. To však nijako neznamená bezkonfliktovosť tohto obdobia. Nie sú to však záporné prejavy študentov proti životu, ale za život a progres.

Ak toto vývinové obdobie nie je poznačené nijakou svojráznou labilnosťou, ba skôr sa v živote pokladá za najprogresívnejšie, *zdá sa oprávnený záver, že študijné problémy a úbytok študujúcich v prvých ročníkoch vysokých škôl je spôsobený ťažkosťami, ktoré vyplývajú z prechodu zo strednej školy na školu vysokú.* Ide o špecifické ťažkosti, lebo nenastávajú napr. pri prechode zo strednej školy na nadstavbové štúdium. Ba možno povedať, že vo vzdelávacom systéme a vývine ani jeden prechod nie je taký zložitý a náročný ako prechod zo strednej školy na vysokú školu. Nie je to podmienené len tým, že študent sa „z učiva prevažne všeobecno-vzdelávacieho dostáva do učiva odborného, ale aj tým, že sa začína pracovať v kvalitatívne celkom odlišných podmienkach“ (J. Doležal, K. Galla, 1957, s. 78). Pri vstupe stredoškolačka na vysokú školu ide o veľmi citlivý sociálno-psychologický proces včleňovania jednotlivca do novej sociéty s procesom sociálnej adaptácie a študijnej adjustácie. Bolo by veľmi škodlivé domnievať sa, že títo mladí dospelí ľudia sú dospelí v plnom zmysle slova a že už nepotrebujú výchovné vedenie. Rovnako škodlivý by bol aj prístup zakladajúci sa na predlžovaní stredoškolských výchovných praktík a metód aj na podmienky vysokej školy. Ak cieľom psychologickej vedy je prispieť k facilitácii adaptácie absolventa strednej školy na vysokoškolské prostredie, potom je potrebné *hlbšie analyzovať niektoré najcitlivejšie miesta vpravovania sa študenta do prostredia súčasnej vysokej školy,* od poznania a zvládnutia ktorých podstatne závisí, ako úspešne sa bude začínajúci vysokoškolák adaptovať na zložité podmienky vysokej školy.

Azda najpálčivejší je problém odpadu študentov v prvých ročníkoch, a to aj na fakultách, ktoré majú možnosť veľmi dobrého výberu. Veľa sa hovorí o príčinách tohto nežiaduceho stavu. Zaiste základných príčin je veľa. Ako prvú a azda najvýznamnejšiu by sme mohli označiť nedostatočnú psychologickú prípravu študenta na prijatie úloh vysokej školy a z toho vyplývajúce zjednodušenie výchovného prístupu k vysokoškolákovi – k začiatníkovi. Mladý človek sa v 18 – 20 rokoch s vyhraneným kritickým prístupom

k veciam vzpiera vonkajšiemu nátlaku, uzatvára sa do svojho vnútorného sveta. Na druhej strane je však vždy ochotný podrobiť sa sile argumentu a analyzovaných faktov. *Ako treba chápať nedostačujúcu pedagogicko-psychologickú prípravu študenta na vysokoškolské štúdium ?*

Na prvom mieste je paradoxný kontrast medzi spoločenským akceptovaním významu vysokoškolského štúdia na jednej strane a nedostatočným množstvom potrebných informácií o nárokoch, požiadavkách a predpokladoch pre vysokoškolské štúdium. Teda chýba to, čo by sme mohli pokladať za základný predpoklad optimálnej voľby štúdia, resp. povolania, t.j. *dôkladná informovanosť o rozličných oblastiach sveta práce, o rozličných profesiových odboroch štúdia, o povolaniach a zamestnaniach.* A čo je rovnako neuspokojivé, *mladým ľuďom chýba objektívny stupeň sebapoznania, resp. predstavy o sebe, o svojich schopnostiach, potrebách a záujmoch.* Mohlo by sa povedať, že v ich všeobecnom vzdelaní chýba základný prvok všeobecného psychologického vzdelania. Z uvedených dôvodov nám často u mládeže stojacej pred voľbou štúdia alebo povolania chýba primerane vyvinutá schopnosť vedieť uvažovať a skonfrontovať svoje osobné predpoklady a záujmy so škálou jestvujúcich i rozvíjajúcich sa povolaní a so spoločenskými potrebami. *Produktom takejto situácie je neraz absolvent strednej školy s nevyhranenou profesiovou orientáciou, často bezradný, majúci celkom alebo čiastočne skreslené predstavy o svojich životných plánoch a možnostiach.* Je namieste, že postupne opúšťame administratívno – direktívne spôsoby rozmiestňovania dorastu a nahrádzame ho modelom voľby povolania so silným sociálno-psychologickým podložením. To si však vyžaduje už na základnej i na strednej škole do systému výchovy začleniť ako trvalý prvok aj výchovu profesiovú, a to na novom základe, s plným docenením a využitím prvkov pracovnej a polytechnickej výchovy pri formovaní profesiového vývinu detí a dorastajúcej mládeže. Túto úlohu treba doceniť nie ako jednorazový akt, ale ako dlhodobý proces. To je v úplnom súlade s prudkým humanizačným rozvojom spoločnosti.

Pokiaľ ide o úroveň motivácie uchádzačov o vysokoškolské štúdium, situácia je veľmi rozporná. Nepochybne narástla spoločenská prestíž vysokej školy. Študovať na vysokej škole sa stáva „módou“. Výskumy naznačujú, že takmer 50 % začínajúcich vysokoškolákov uvádza motív spoločenskej prestíže ako základnú pohnútku vstupu na vysokú školu (Fraenkel, Jastrzabová), a nie úsilie získať veľkú odbornosť. Poľská autorka Jastrzabová dochádza k záveru, že motivačným činiteľom ďalšieho štúdia mládeže na vysokej škole je čoraz zriedkavejšie úsilie „avansovať“ a čoraz častejšie úsilie predísť „degradovaniu“.

Rozchádzajú sa názory, koľko percent bežnej populácie mládeže má predpoklady úspešne študovať na vysokej škole. Isté je, že s narastaním socializácie vzdelania právom

treba rátať aj s istým posuvom úrovne schopností nahor. Dosiaľ sa však nepodarilo pri výbere a pri prijímacom pokračovaní študentov na vysoké školy zostaviť taký vzorec prijímacieho konania, ktorý by prognosticky z hľadiska schopnostnej vybavenosti, mravných kvalít i sociálnej podmienenosti a determinovanosti zachytil najlepších uchádzačov. Rozhodujúci v tomto smere je skôr istý index uspôsobenosti študenta na vysokoškolské štúdium, v ktorom sa úroveň intelektového vývinu a osobnostné vlastnosti budú prelínať so sociálnou a výchovnou determináciou. Je napr. známe, že z vysokoškolského štúdia neraz v prvých rokoch odpadávajú aj študenti, ktorí výborne študovali na strednej škole, a na druhej strane celkom dobre prosperujú priemernejší študenti. Treba však zdôrazniť, že i tu platí istý limit. Tak napr. študenti pod istú hranicu intelektovej úrovne nemajú reálny predpoklad úspešne študovať na vysokej škole. Na druhej strane študenti s úrovňou nad istý limit a s veľkou rozumovou výkonnosťou i v osobnostnom, mravnom a svetonázorovom vývine by si mali nájsť cestu na vysokú školu.

Pri hľadaní ciest na uľahčenie prechodu zo strednej školy na školu vysokú nemožno nespomenúť ešte dva fakty. Prvý súvisí s otázkou istej diskontinuity strednej a vysokej školy, a to nielen pokiaľ ide o obsah a charakter, ale aj o metódy práce. Aj keď sa v dokumente Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy osobitne vyzdvihuje potreba preklenúť túto diskontinuitu, strednej škole sa vymedzujú náročné úlohy v rozvíjaní samostatného a kritického myslenia žiakov, v príprave sa samostatnú prácu s literatúrou i pri osvojovaní racionálnych metód samoučenia a sebazvedávania, dosiaľ sa ešte nepodarilo celkom odstrániť všetky nedostatky strednej školy v príprave študentov na vysokoškolské štúdium. No rovnako treba pripomenúť, že ani vysoká škola, najmä v prvých ročníkoch, tento významný prechod psychologicky a pedagogicky dostatočne neorganizuje (Údaj má nie len historický význam, ale ukazuje na pretrvávajúcu problematiku v súčasnosti). Nemá vždy presne stanovenú úroveň požiadaviek a nezriedka odrazu nasadzuje veľké nároky, pričom nedostatočne prihliada na psychológiu u začínajúceho študenta. I keď sa od absolventov stredných škôl právom očakáva istá samostatnosť konania a správania, nemožno ponechať ich adaptáciu na vysokoškolské štúdium bez cieľavedomej pedagogickej podpory. Veď namiesto doterajšieho viac-menej fixovaného rozvrhu hodín, denného programu a školskej dochádzky, študenti vysokej školy sa ocitajú v kvalitatívne novej situácii. Stretávajú sa s relatívne voľnejším systémom štúdia, pri ktorom sa kladú vyššie nároky na schopnosť vyspelej autoregulácie a sebakontroly. Túto rozpornú situáciu niektorí začínajúci študenti na vysokej škole nezvládnu, stávajú sa neistými, neraz unikajú do vyhľadávania náhradných činností, záujmov, hier a zábav, čo sa u niektorých končí odchodom z vysokej školy.

Ako teda uľahčiť zložitý prechod zo strednej školy na školu vysokú? Predovšetkým treba analyzovať nároky vysokoškolského štúdia na psychickú uspôsobenosť absolventov strednej školy, ako aj nároky hlavných študijných smerov, t.j. humanitného, prírodovedného a technického. Od toho podstatne závisí správne zameranie profesiovej orientácie študentov v súlade so spoločenskými požiadavkami (J. Grác, 1968).

Ako vidieť, otázka prechodu zo strednej školy na školu vysokú je aj špecifickou teoretickou otázkou, ktorú treba koncepčne rozpracovať. Svedčí o tom napr. aj to, že všetkých, ktorí na vysokej škole zostávajú a absolvujú ju, nemožno pokladať za pozitívne adaptovaných a adjustovaných. Výskumy nasvedčujú, že na vysokých školách je značný počet študentov, ktorí síce robia skúšky, ale subjektívne nie sú spokojní so zvoleným odborom alebo s niektorými inými otázkami súvisiacimi s vysokoškolským štúdiom (F. Hyhlik, 1970; M. Kupriak, 1978; O. Baláž, 1970; Ľ. Ambrušová, 1970).

Zlepšenie podmienok prechodu zo strednej školy na školu vysokú závisí aj od niektorých ďalších úloh. Máme na mysli predovšetkým to, že adaptáciu na vysokoškolské štúdium treba realizovať v niekoľkých základných oblastiach. Po prvé - v oblasti poznávania a informácií. Treba zabezpečiť potrebnú informovanosť, aby každý študent pri vstupe na vysokú školu vedel, čo, kde, od koho a kedy sa môže dozvedieť (vyhlášky, oznamy formy konzultácií, úradné hodiny, učebné texty a pod.). V emocionálnej oblasti je to úloha utvoriť podmienky študentovi začiatovníkovi, aby mal istotu v ľuďoch, v termínoch prednášok, v cvičení, v skúškach, v pravidlách vzájomného styku učiteľov a študentov. Aby mal kde bývať a miesto na štúdium, istotu v zásadách okolo skúšok, účasti na prednáškach a seminároch a pod.

Adaptovať študenta na vysokú školu možno najlepšie vhodným vedením prostredníctvom diskusií, konzultácií a pravidelných stretnutí vedúcich ročníkov s vedúcimi študijných skupín so študentmi. No najlepšie možno študenta poznať a viesť prostredníctvom príslušného vedného odboru, kde učiteľ môže nenápadne optimálne pôsobiť na adaptáciu študenta. Dôležité je si uvedomiť, že vysokoškolský učiteľ nedokazuje svoju kvalifikáciu len odbornými vedomosťami, i keď ich treba pokladať za prvoradé, ale aj vzťahom k odboru a k ľuďom. Osobitnú pozornosť treba venovať vedeniu študentov, aby racionálne využívali svoj čas tak, aby nemali pocit časovej voľnosti, ale ani aby neboli preťažovaní, ďalej konkrétnym podmienkam, ktoré ovplyvňujú možnosti a kvalitu ich štúdia. Mnohé z existujúcich problémov možno riešiť racionálnejším systémom spolupráce medzi poslednými ročníkmi stredných škôl a prvými ročníkmi vysokých škôl.

IX. Učebná činnosť, učebné možnosti a učebný výkon žiaka

1. Učebná činnosť ako zdroj rozvoja osobnosti žiaka

Učenie predstavuje základnú činnosť detí a mládeže v školskom veku a ako také je aj najvýznamnejším prostriedkom vývinu žiaka, najmä jeho kognitívnej sféry. Preto sa v súčasnej psychológii venuje veľká pozornosť vypracovaniu rôznych teórií učenia, na základe ktorých sa psychológovia pokúšajú bližšie analyzovať obsah, štruktúru, výsledky i priebeh učenia žiaka v jednotlivých fázach ontogenetického vývinu. Prehľadné spracovanie najnovších teórií učenia nájdeme najmä v učebniciach pedagogickej psychológie, napr. v učebnici Ľ. Ďuriča Úvod do pedagogickej psychológie (1974). Preto sa jednotlivými teóriami učenia nebudeme zaoberať podrobne. Sústredíme sa len na koncepciu učebnej činnosti, ktorá sa rozpracúva predovšetkým v ruskej psychologicko-educational literature (v pôvodnom texte sa používa dobové označenie „sovietskej“) (Elkonin, Davydov, Lenotiev, Talyzinová).

Teória učenia ako koncepcia učebnej činnosti vychádza z niekoľkých základných východiskových téz:

- a) z tézy psychológie o spoločensko – historickej podmienenosti psychického vývinu dieťaťa (L. S. Vygotskij),
- b) z princípu jednoty psychiky a činnosti (L. S. Rubinštejn, A. N. Leontiev),
- c) z psychologicko-educational teórie činnosti (Leontiev),
- d) z Gal'perinovej teórie etapovitého formovania rozumovej činnosti a typov učenia (porovnaj V. V. Davydov, A. K. Marková, 1981).

Pre niektoré teórie učenia psychológie je charakteristické, že učebnú činnosť rozpracúvajú v rámci „činnostného princípu“. Pritom pojem „činnosť“ chápu ako „vnútorný článok“ procesu učenia, ako aktivitu žiaka ako subjektu, nie ako súhrn jednotlivých psychických funkcií. To principiálne odlišuje stanovisko psychológie (ale aj psychológii založenej na filozofii personalizmu, kde sú dôležité procesy, ktorými sa človek stáva podmetom situácie, doplnené z názorov prof. J. Hvozdíka) od súčasných neobehaviorálnych teórií, od kognitívnej psychológie a pod. Je tu zrejmé úsilie vystihnúť prechod od učebnej činnosti do jej „subjektívneho produktu“, t.j. úsilie postihnúť kvalitatívne zmeny v psychike dieťaťa, a to tak v rozumovom, ako aj mravnom vývine. Učebná činnosť sa líši od všetkých iných druhov činností najmä v tom, že jej cieľ a výsledok sa dosahujú zmenou činného subjektu, teda nie zmenou predmetov, s ktorými subjekt pracuje.

El'konin uvádza, že „výsledkom učebnej činnosti, v procese ktorej sa osvojujú vedecké pojmy, je najmä zmena samého žiaka, jeho vývinu ... je to činnosť na samo zmene, jej produktom sú tie zmeny, ktoré sa postupne uskutočnili v samom subjekte. V tom je jej základná osobitosť“ (D. B. El'konin, 1967). Hovorí sa tu aj o premene činnosti na formu subjektívneho. Mení sa individuálne odlišnosti žiakov, s formovaním učebných činností sa mení a rozvíja aj motivačná sféra učenia. Medzi charakteristické znaky koncepcie učebnej činnosti ako teórie učenia patrí aj jej skladba ako „celostnej“ učebnej činnosti, ktorá zahŕňa tieto komponenty:

- a) žiak pochopí učebné úlohy,
- b) žiak uskutoční učebné úkony,
- c) žiak vykoná kontrolu a hodnotenie.

Takáto koncepcia sa odlišuje od bežne používaného termínu „učebná činnosť“, ktorou sa označuje akákoľvek učebná činnosť žiaka, t.j. akékoľvek nadobúdanie vedomostí.

Dôležité je, aby sa učebná činnosť žiakov v učebnom procese školy uskutočňovala v jednote a vzájomnej súčinnosti všetkých jej komponentov. Záujem o učenie klesá, ak z neho vypadne niektorý komponent, napr. učebná úloha alebo učebné výkony. To vedie k deformovaniu učebnej činnosti žiakov. Základnou podmienkou úspechu riadeného formovania učebnej činnosti žiaka je, aby učiteľ spracoval každý komponent učebnej činnosti žiaka, ich vzájomnú spätosť a plán postupného odovzdávania jednotlivých komponentov tejto činnosti. Ďalej aby ich žiak vedel bez pomoci učiteľa uskutočňovať. Takýmto formovaním učebnej činnosti sa zdokonaľuje každý komponent učebnej činnosti i motivačný a operačný aspekt učenia. Úroveň učebnej činnosti vcelku i jej komponentov treba pokladať za najdôležitejšie kritérium kvality práce učiteľa i žiaka.

Cenné úspechy sa dosiahli aj štúdiom vývinových a individuálnych osobitostí učebnej činnosti, najmä v mladšom a čiastočne i v strednom školskom veku. Davydov a Marková (1981) tieto osobitosti charakterizujú takto: V mladšom školskom veku sa žiaci vpravujú do učebnej činnosti ovládnutím všetkých jej komponentov. V tomto vekovom období má učebná činnosť rozhodujúci význam. V strednom školskom veku si žiaci osvoja štruktúru učebnej činnosti. Poznajú, že jestvuje istá voľnosť v tejto činnosti, a uvedomia si individuálne odlišnosti vlastného učenia od učenia jednotlivých žiakov. Učebná činnosť sa tu už využíva ako prostriedok na utváranie sociálnych vzťahov k iným žiakom. V staršom školskom veku sa učebná činnosť stáva najmä prostriedkom na profesiovú orientáciu. Žiaci sa učia ovládať spôsoby samostatnej učebnej práce a seba vzdelávania a od vedomostí nadobudnutých z učebníc prechádzajú na seba vzdelávanie z iných zdrojov (Davydov, Marková, 1981). Štúdium individuálnych rozdielov učebnej činnosti žiakov nasvedčuje, že *riadeným*

vyučovaním sa individuálne rozdiely zohľadňujú. Možno ich chápať ako vzťah rozličných úrovní formovania komponentov učebnej činnosti: u niektorých žiakov je najlepšie sformované prijímanie učebných úloh, kým u iných spôsoby narábania so študovaným materiálom, spôsoby sebakontroly a sebahodnotenia (Davydov, Marková, 1981). Na základe toho sa určujú aj *úrovne individuálnych osobitostí učebnej činnosti. Za najvyššiu úroveň sa pokladá utvorenie pozície žiaka ako subjektu učebnej činnosti. V tejto súvislosti sa dostáva do popredia motivačný aspekt učebnej činnosti, ktorý je úzko spätý s určením zmyslu a cieľov učebnej činnosti.*

Podľa Davydova a Markovej možno teda základnú charakteristiku koncepcie učebnej činnosti ako teórie učenia vyjadriť takto:

- a) K procesu učenia treba pristupovať činnostne.
- b) Učebnú činnosť treba chápať v jednote všetkých jej komponentov (učebná úloha, učebné výkony, kontrola a hodnotenie).
- c) Osobitnú pozornosť treba venovať intelektuálnemu rozvoju (teoretickému mysleniu), mravnému rozvoju (motivácii).
- d) Vybudovať most medzi činnostným a osobnostným aspektom vývinu osobnosti (Davydov, Marková, 1981, s. 22).

Nové poznatky majú veľký stimulačný vplyv na školskú prax, na vypracovanie výchovno-vzdelávacích programov. Učitelia môžu napr. poznatky o jednotlivých komponentoch učebnej činnosti plne využiť pri vypracúvaní kritérií a ukazovateľov úrovně ich sformovania u žiakov. Plnohodnotným sformovaním učebnej činnosti sa ukázalo, ako zvýšiť subjektívnu dostupnosť učebného materiálu žiakom. Dôležité však je, že sa objavili niektoré spôsoby určovania kritérií na meranie a kvalitatívne hodnotenie pôsobenia učebnej činnosti vo výchovno-vzdelávacom procese na jednotlivé stránky osobnosti v príslušných učebných predmetoch.

Komplexnú učebnú činnosť určujú vonkajšie i vnútorné podmienky, ktoré pôsobia v dialektickej jednote. Pokiaľ ide o vnútorné podmienky, veľký dôraz sa kladie najmä na „pripravenosť žiaka na školu“, ako aj na fenomén tzv. docility (spôsobilosť učiť sa, po rusky obučajenosť), o ktorých sme sa podrobnejšie zmienili v predošlých kapitolách (pozri kap. VIII/3). Popri učebnej spôsobilosti, kde patrí aj zovšeobecnená schopnosť, resp. zručnosť nadobudnutá najmä skúsenosťou a uplatňovaná vo všetkých učebných predmetoch, učebná práca žiaka zahŕňa aj ďalšie komponenty, ako prijatie učebnej úlohy, rozličné spôsoby sebakontroly a sebahodnotenia, ale aj iné zážitkové kvality (napr. zážitok vlastného výkonu, najmä vzhľadom na normu a časovú hospodárnosť, ale aj na rozdielnu individuálnu typologickú charakteristiku poznávacích a učebných činností). Ďalej zahŕňa

citlivosť žiakov na spätnoväzbové informácie, ako aj rôzne postoje a záujmové charakteristiky, charakteristiky zameranosti a motivácie, ale aj tie kvality, ktoré utvárajú uvedomelosť jednotlivca v učení a jeho schopnosť autoregulácie (porovnaj Z. Helus a kol., 1980). Podľa toho *ukazovateľom efektívnosti učebnej činnosti sa nestanú len učebné výkony žiaka, ale aj uvedené kvality jeho osobnosti, ako aj schopnosť žiaka stanoviť si úlohy a ciele učebných výkonov a spôsoby kontroly, hodnotenia a samoregulácie vlastnej učebnej činnosti.*

Ak má učenie formovať osobnosť, musí to byť aktívny proces, spojený s riešením úloh a s poznávaním. Bez aktivizácie a motivácie sa nemôžu dosiahnuť učebné ciele. Cieľom učebnej činnosti teda nie je len osvojiť si isté vedomosti a zručnosti, ale aj naučiť žiaka učiť sa vychovať ho k „nezištnej túžbe“ po poznaní a tvorení. V. F. Morgun (1976), vychádzajúc z rozmanitosti ľudských potrieb, motívov a záujmov, určuje tri primárne podmienky výchovy motivačnej sféry žiakovej osobnosti v učebnej práci:

- a) individuálne chápanie. Škola má študovať hlavné sociálne hodnotné motívy každého žiaka a opierať sa o ne pri vyučovaní;
- b) typologické chápanie opierajúce sa o motívy vlastné všetkým žiakom na rozličnej úrovni rozvoja, veku a pod.;
- c) typologické chápanie opierajúce sa o utvorenie typu štúdia, ktorý umožňuje formovať množstvo sociálnych motívov žiakov vo vyučovaní.

Typologický prístup k výchove potrieb je najoptimálnejší, ak umožňuje širokú motiváciu a prekonáva aj individuálne chápanie. Učiacim umožňuje vyberať si ciele, ktoré majú pre nich osobnostný zmysel a význam. Dovoľuje meniť ciele s danou motiváciou. V. F. Morgun, opierajúc sa o sociálny pôvod psychiky, jednotu psychiky a činnosti, skúma aktivitu žiakov v učebnej činnosti v súlade s teóriou etapovitého formovania nových činností a poznatkov, a to z dvoch aspektov: motivačného a operačného. Motivačnú stránku aktivity určuje vzťah žiaka k predmetu vyučovania. Operačnú stránku vyjadruje narábanie s materiálom. Motiváciu tvoria tri triedy motívov: vonkajšie (trest, pochvala), súťaživé (úspech pri súťažení s inými) a vnútorné.

P. M. Jakobson (1969) hovorí, že v súvislosti s učebnými výkonmi žiakov sa študujú najmä dva okruhy problémov učenia a motivácie:

- prvý zisťuje, ako motivácia súvisí s objektívnymi podmienkami, vonkajšími činiteľmi, prostredím, úlohami a pod.
- druhý okruh problémov sa zaoberá závislosťou motivácie činnosti od pohnútok a úsilia človeka, od jeho vnútorného vzťahu k učeniu a nadobúdaniu vedomostí, k sebazdokonaľovaniu.

Pravda, tieto okruhy motivácie a učenia nemožno od seba striktne oddeľovať. Motivácia a učenie sa v osobnosti formujú prostredníctvom obidvoch okruhov. Vyjadruje ich termín dynamika motivácie. Ukazuje sa, že *jednou zo základných otázok zefektívňovania učenia prostredníctvom motivácie je otázka, čo a ako urobiť, aby sa vonkajšie stimuly, podnety interiorizovali, zvnútorňovali tak, aby sa stali súčasťou vnútorných psychických potrieb žiaka a človeka vôbec*, aby sa učiteľ stal iba pomocníkom, organizátorom, usmerňovateľom učenia a rozvíjania osobnosti žiaka a aby prvý impulz vyšiel od žiaka.

Tento problém má v školskej psychológii eminentný význam, najmä v ontogenetickom vývine učebnej spôsobilosti, motivácie a samostatnosti žiakov.

Dynamika motivácie a učenia sa z hľadiska vzájomného vzťahu a efektívnosti učenia môže meniť pozitívne i negatívne. Pod vplyvom toho môže žiak nadobudnúť alebo stratiť záujem o učenie, o istú učebnú činnosť. Zmeny motivácie môžu vyvolať aj zdroje súvisiace so zameraním na dosiahnutie istého ideálu človeka tvorivého, rozvíjajúceho sa, alebo na druhej strane človeka ľahostajného, pasívneho, ktorý sa orientuje na hodnoty pohodlia. Druhá skupina príčin zmien motivácie učenia môže súvisieť s učebným procesom, ako napr. s odmenami a trestami za výsledky v učení, s emocionálnym kontextom učenia. Napr. J. Hvozdič motiváciu učenia žiakov úzko spája so zážitkom úspechu, resp. neúspechu v učení (1964, s. 192 a n.). Hovorí: „Je známe, že prežitie úspechu priaznivo ovplyvňuje priebeh učebnej práce. Dobré výsledky v učebnej činnosti zvyšujú chuť, záujem a práceschopnosť žiaka v učení. A naopak, zlé výsledky oslabujú žiakovu vôľu“ (1964, s. 72). Podľa L. I. Božovičovej (1968) učebnú činnosť žiaka určujú motívy patriace k dvom navzájom spojeným okruhom. Prvý okruh tvoria všeobecne stále motívy učenia, i keď majú v závislosti od veku rozličný charakter, resp. líšia sa aj podľa osobitostí osobností žiakov. Druhý okruh tvoria motívy vzťahujúce sa na kompletnú učebnú činnosť.

Z teoretického i praktického hľadiska je dôležité, čo z motivácie je naučené a čo zdedené. Pri odpovedi na túto otázku treba zdôrazniť, že v psychológii akcentujeme činnostný prístup v tom zmysle, že motivácia, ako aj celá osobnosť sa rozvíja v činnosti, činnosť produkuje nové potreby, záujmy a ciele. V. G. Asejev (1966) určuje podstatné charakteristiky motivácie tak, že motivácia presahuje hranice bezprostrednej činnosti a činnosť zasahuje motiváciu. Z hľadiska dialektického materializmu ani motivácia sa nechápe ako prvotný psychický fenomén, ale ako regulátor činnosti odrážajúcej objektívnu skutočnosť. Klasici marxizmu osobitne podčiarkovali úlohu motivácie ako objektívne existujúceho činiteľa determinujúceho ľudskú činnosť. I. Barkóczy a J. Putnoki (1972) uvádzajú, že najzákladnejšie motivačné činitele bezprostredne súvisia s dedičnosťou prostredníctvom vnútorných, fyziologických komponentov, ako aj s nervovým systémom.

Pritom sa však osobitne zdôrazňuje, že každé motivované správanie sa uskutočňuje v istom prostredí, pod vplyvom podmienok tohto prostredia, ako aj skúseností a učenia. V tomto smere majú teda významnú úlohu aj naučené motivačné spôsoby. Aj keď ťažko exaktne kvantitatívne riešiť otázku zdedeného a naučeného v motivácii, stanovisko moderných prúdov v psychológii je jednoznačné: učenie, skúsenosť, vplyvy prostredia a výchova sú najmä pri vyšších formách správania, a teda aj pri učení, rozhodujúce.

To znamená, že ani motivácia žiakov v učení nie je len výsledkom determinujúceho pôsobenia vnútorných biologických síl a ani len výsledkom vonkajších vplyvov, vrátane výchovy. *Na žiaka pôsobia obidve sféry činiteľov a ich priesečníkom je jeho učebná aktivita.* Z tohto hľadiska závažným problémom modernej školy je formovanie motivačného systému žiakov, a to v jednotlivých štádiách ontogenetického vývinu. Otázka ontogenetického aspektu motivácie v učení je zaujímavá práve pre možnosť zlepšiť, zefektívniť učenie pod vplyvom motivácie. Rozvinutá motivácia optimálne rozvíja učebnú činnosť na jednotlivých stupňoch ontogenetického vývinu žiakov. Poznanie cieľa, sebapoznatie, očakávanie a ašpiračná úroveň ovplyvňujú učenie i výkon v učení. Zážitky úspechu, ako sme už viedli, zvyšujú ašpiračnú úroveň. Pri úspechu sa žiaci skôr orientujú na ťažšie úlohy. Ako vidieť, je to aj otázka formovania zdravého sebavedomia, sebahodnotenia, čo súvisí so zážitkami pochvaly a trestu, úspechov a neúspechov. Experimentálne sa zistilo, že ašpiračná úroveň závisí od toho, či žiak úlohu rieši (alebo si ju vyberá) sám, alebo v skupine (Zeigernik, Jucknat a i.).

V predchádzajúcich kapitolách sme uviedli aj niektoré ontogenetické charakteristiky vzťahu žiakov ku škole a k školskej práci. Teraz ich doplníme niektorými novšími, všeobecnejšími poznatkami z ontogenézy motivácie. Ontogenetickým základom sú spočiatku biologické potreby – potrava, pohyb, spánok a dispozície spojené s aktivitou človeka. V týchto raných štádiách vývinu je pre rozvoj motivácie dieťaťa významné odmeňovanie a posilňovanie, ako aj napodobňovanie. Zhruba od 3. mesiaca sa dieťa viac zapája do sociálneho prostredia, vyčleňuje sa jeho subjektívny systém. Prostredníctvom sociálnej interakcie sa v súvislosti s uspokojovaním základných potrieb dieťaťa postupne formuje motivačný systém dieťaťa.

V predškolskom veku sa motivačný systém rozvíja najmä pod vplyvom formovania obrazu dieťaťa o sebe a pod socializačným vplyvom. Dôležité sú v tomto smere činitele, ktoré pôsobia na dieťa v materskej škole a v jasliach. V mladšom školskom veku sa obraz dieťaťa o sebe spresňuje, a to najmä pod vplyvom toho, ako ho hodnotia iní, ale aj na základe dosahovaných úspechov a neúspechov. Za dôležité sa pre vývin osobnosti mladšieho žiaka pokladajú potreby istoty a bezpečnosti, potreba samostatnosti, nezávislosti, potreba nových

vedomostí a poznania. Začína sa formovať aj potreba vlastnej zodpovednosti, ale zároveň aj vzťah k hodnotám i k autoritám.

V staršom školskom veku sa sebavedomie rozvíja ďalej, prehĺbuje sa obraz o sebe, rozvíja sa úsilie presadzovať a uplatňovať seba. So sebapoznávaním pubescenta sa vyvíja aj kritickosť k sebe, oveľa väčšiu motivačnú silu nadobúdajú city. Starší žiak a adolescent sa čoraz viac stávajú nezávislými od dospelých. No aj strach a úzkosť v tomto období determinujú správanie, a to najmä v súvislosti s neistotou pri získavaní pozície dospelého človeka, s čím neraz súvisí aj zlyhanie.

Výskumne sa ako dominantné potreby dospelávajúcej mládeže (Ch. M. Lucas, 1960) zistili:

- a) potreba uznania, prijatia a akceptovania,
- b) heterosexuálna pozornosť,
- c) nezávislosť a dominancia vo vzťahu k dospelým,
- d) konformita voči očakávaniam dospelých,
- e) úspech v škole.

Za základné psychologické potreby adolescenta sa pokladajú:

- a) potreba náklonnosti a lásky,
- b) potreba nezávislosti a sebaúcty,
- c) potreba uplatnenia, uznania,
- d) potreba poznania životnej filozofie.

Konštatuje sa, že s vývojom narastá aj regulačná hodnota kognitívnych procesov, čím sa zákonite znižuje aj úzkosť a neistota ako motivačné činitele. V školskom veku sa pri rozvíjaní motívov žiakov uplatňujú najmä dve oblasti motivačného podnecovania: najskôr je to formovanie motivácie prostredníctvom hodnotenia dospelými, najmä učiteľmi, rodičmi, ale aj spolužiakmi. Druhou oblasťou je utváranie takých stimulačných situácií, ktoré poskytujú žiakovi zážitok, skúsenosť z učebnej činnosti, resp. z príbuzných oblastí školskej práce. A napokon sú to motívy úzko späté s orientáciou v povolaniach, ktoré súvisia jednak s kognitívnou oblasťou, najmä so získavaním profesiových informácií, jednak s formovaním žiaka, obrazu seba s konfrontáciou vlastných záujmov, schopností, sebapoznania, so svetom školy a práce.

Prirodzene, celý motivačný systém školy treba chápať ako súčasť i prostriedok prípravy mladej generácie na jej aktívnu účasť na budovaní spoločnosti podľa uznávaných hodnôt a jej ideových a morálnych noriem.

Viacerí autori si kladú otázku: Ako človeka motivovať, aby sa začal učiť ? Ako udržať záujem učiaceho sa, aby pokračoval v učebnej činnosti a aby po jej dokončení vyhľadal ďalšiu

? R. M. Gagné na tieto otázky súhrnne odpovedá: „ ... treba utvoriť a udržať istý vnútorný stav v subjekte, ktorý je predpokladom učebného procesu“. Príprava takéhoto subjektívneho stavu ako predpokladu učenia má podľa Gagného niekoľko základných stupňov a prostriedkov. Sú to:

- a) motivácia účasti na vyučovaní,
- b) odhodlanie učiť sa,
- c) motivácia zaoberať sa učením,
- d) motivácia pokračovať v učení.

Ten istý autor potom presnejšie určuje vonkajšie a vnútorné podmienky, ktoré podnecujú k aktívnej účasti na učebnom procese (pozri R. M. Gagné, 1975, s. 203 a n.).

2. Učebné možnosti žiaka a ich diagnostikovanie

Cieľom našej súčasnej školy je dosiahnuť harmonický a všestranný rozvoj osobnosti každého žiaka, a to podľa jeho možností. Takto náročne postavený cieľ výchovy a vzdelávania v našej súčasnej škole úzko súvisí s otázkou rozvoja učebných potencií žiakov. Je to otázka veľmi dôležitá, lebo sa týka vzdelávateľnosti a vychovávateľnosti školákov. *V konečnom dôsledku táto otázka súvisí aj s problémom školskej zaťaženia, so zásadou primeranosti požiadaviek školy na žiaka, ale aj s problémom nevyužitých rezerv v psychickom a osobnostnom vývine niektorých školopovinných detí, ktoré sa učia pod svoje možnosti.*

Prirodzene, aj riešenie tohto problému v škole sa musí opierať o teóriu osobnosti. Takisto treba dokonale poznať činitele, ktoré determinujú jej rozvoj v podmienkach školského učenia. To znamená, že i pri poznávaní učebných možností žiaka, tak ako pri poznávaní vývinových možností človeka v najširšom zmysle slova, vychádzame z činnosti človeka, zisťujeme jeho predpoklady a aktiváciu. Neopierame sa len o úroveň učebných schopností, ale *usilujeme sa poznať aj predpoklady a možnosti perspektívneho vývinu dieťaťa*. Poznanie a rozvíjanie potencionálnych možností školáka zdôrazňuje L. S. Vygotskij (1974), a to vo *svojej teórii pásma najbližšieho výkonu*. Poukazuje na to, že žiakov často posudzujeme len podľa toho, čo už vykonali, t.j. podľa „včerajška“ ich vývinu. Menej sa zamýšľame nad tým, čo sú schopní dosiahnuť, t.j. aký je ich „zajtrajšok“. Preto uvádza, že stav rozumového vývinu dieťaťa môžeme určiť objasnením jeho dvoch úrovní, a to úrovne aktuálneho vývinu a tzv. pásma najbližšieho výkonu. Pásmo najbližšieho výkonu vyjadruje potencionálne možnosti žiaka, ktoré sa však neprejavujú automaticky, pod vplyvom daných podmienok, ale realizujú sa s pomocou dospelého. Čiže podstatné nie je len to, čo žiak môže

a vie samostatne urobiť, ale aj to, čo vie urobiť s pomocou dospelého. Návyk dieťaťa osvojené spôsoby riešenia úlohy prenášať za pomoci dospelého na samostatne vykonávanú prácu je potom hlavným ukazovateľom možnosti jeho rozumového vývinu. Na základe toho vyjadril tzv. „rozvíjajúce vyučovanie“, ktorého podstatu tvorí riešenie školských úloh žiakov s pomocou dospelých.

Ak chceme hlbšie preniknúť do obsahu učebných možností žiaka, musíme sa pokúsiť zachytiť a analyzovať systém jeho učenia a učebné možnosti, resp. učebné možnosti žiaka a jeho učebný výkon. To znamená, že musíme poznať aspoň všeobecné črty štruktúry pojmu učebné možnosti a pokúsiť sa hlbšie študovať tento pojem. Oprieme sa najmä o jeho obsah tak, ako ho vo svojich prácach vymedzil J. K. Babanskij v publikácii Optimalizácia vyučovacieho procesu (1978).

Na prvom mieste však treba osobitne zdôrazniť, že teoretickým východiskom analýzy učebných možností žiaka je tá téza psychológie, že osobnosť sa vyvíja pod vplyvom vonkajších činiteľov, ktorých pôsobenie vždy sprostredkujú vnútorné podmienky osobnosti a niekedy s jej aktívnym podielom a úsilím (s týmto konceptom pracovala psychológia, ale uvedené nachádzame napríklad aj v organizmických teoriách vývinu, podobne v kontextualistických teoriách vývinu). Na základe toho možno povedať, že v najširšej rovine treba „učebné možnosti“ a ich štruktúru chápať ako jednotu, ako vzájomné pospájanie vnútorných stránok osobnosti, spôsobov a výsledkov ich interakcie s vonkajšími podmienkami, v ktorých sa v škole učebná činnosť žiaka uskutočňuje. Kým prejdeme ku konkrétnejšej analýze učebných možností žiaka na základe uvedenej tézy, stručne vymedzíme a vysvetlíme pojem „možnosť“. Babanskij chápe možnosť ako „potencionálnu skutočnosť“ (1978, s. 53). Za reálne pokladá také možnosti, ktorých realizácia je podmienená nevyhnutnými zákonitostami a súvislosťami vývinu a fungovania osobnosti. Na základe toho Babanskij definuje dva základné pojmy. Učebné možnosti definuje ako *„tú časť možností osobnosti, ktorá podmieňuje potenciu osobnosti v oblasti učenia, alebo ako súbor vlastností osobnosti, ktoré podmieňujú jej potencie v oblasti učenia“* (1978, s. 56). Reálnymi učebnými možnosťami rozumie *„jednotu vnútorných a vonkajších podmienok, ktoré určujú potenciu osobnosti v učebnej činnosti“*.

Z toho vyplýva, že pri zvyšovaní efektívnosti učebného procesu i celého výchovno-vzdelávacieho procesu školy je nevyhnutné poznať reálne učebné možnosti žiaka.

Niektorí psychológovia, ako napr. A. V. Zaporozec (1978), zdôrazňujú súvislosť potenciality s funkcionálnym rozvojom, t.j. rozvojom, ktorý sa uskutočňuje vnútri. Tento funkcionálny rozvoj je potencionálnou sférou osobnosti.

Rovnaký názor má aj V. G. Asejev. Hovorí o hromadení v procese činnosti potencionalnej sféry alebo o funkcionálnej rezerve činnosti systému (podľa E. I. Ancyferovej, 1978). Pritom platí, že čím lepšie sa rozvíjajú geneticky rané formy psychiky, tým oprávnenejšie možno predpokladať, že potenciality budú v budúcich štádiách progresívneho rozvoja bohatšie. Napríklad už v štúdiu konkrétneho myslenia vznikajú potenciality pre abstraktné myslenie.

Aby sme poznali reálne učebné možnosti žiaka, musíme podľa základnej tézy o vývine osobnosti hlbšie analyzovať najmä štruktúru vnútorných a vonkajších podmienok, ktoré participujú na utváraní učebných možností žiaka. *Pri dôkladnej analýze neprospechu žiakov sa ukáže, že príčiny neprospechu vždy vystupujú ako porucha v pôsobení niektorého vnútorného alebo vonkajšieho faktora, ktorý je predpokladom reálnych učebných možností žiaka.* J. K. Babanskij na základe podrobnejšej interpretácie doterajších teórií osobnosti vyčleňuje štyri základné podštruktúry osobnosti – biologickú, sociálnu, psychologickú a životnej skúsenosti žiaka, vyjadrenú najmä jeho vzdelaním a vychovávateľnosťou. Tento systémový a konkrétny prístup umožňuje aj vo vnútornom osobnostnom základe reálnych učebných možností konkrétneho žiaka vyčleniť uvedené štyri podštruktúry. Komponenty učebných možností vnútornej osobnostnej roviny sú determinované na jednej strane vrodennými faktormi, ako je napr. zdravie, typ vyššej nervovej činnosti, stav zmyslových orgánov, intelektuálne vlohy, na druhej strane získanými vlastnosťami, ako sú rozsah predchádzajúcej prípravy žiaka, napr. šírka a hĺbka jeho vedomostí, vzťah k učeniu, pracovné a učebné návyky, celková úroveň jeho vychovanosti a pod. Podľa Babanského „vrodené kvality a kvality získané v predchádzajúcej činnosti v biologickej, psychologickkej i sociálnej rovine a rovnako aj v rovine vzdelávacej a výchovnej, tvoria vo svojej dialektickej jednote vnútorný základ učebných možností žiaka“.

Z toho vyplýva, že bližšieho určenie „reálnych učebných možností“ nevyhnutne vyžaduje bližšie poznať a charakterizovať aj vplyv spoločenskej atmosféry na vývin dieťaťa, študovať sociálne vzťahy, v ktorých školák žije. Vychádzajúc z uvedeného, J. K. Babanskij určuje to, čo nazýva štruktúrou, zložením reálnych učebných možností osobnosti (pozri schému 2).

Schéma 2.

Zloženie reálnych učebných možností osobnosti

Vnútorňý základ učebných možností osobnosti			Vonkajší základ učebných možností osobností	
Osobitosti biologického vývoja osobnosti	Osobitosti psychického vývoja osobnosti	Vzdelanosť a vychováateľnosť	Osobitosti pedagogického pôsobenia školy	Osobitosti mimoškolských vplyvov
Stav zmyslových orgánov, celkový zdravotný stav	Vývoj intelektovej sféry	Úroveň faktických vedomostí	Didaktické pôsobenie	Vplyv rodiny, mikrosociálnej skupiny
Osobitosti vyššej nervovej činnosti	Vývoj vôľovej sféry	Úroveň učebných návykov	Výchovné pôsobenie	Vplyv kultúrneho a výrobného prostredia, spoločnosti a pod.
	Vývoj emocionálnej sféry	Úroveň mravnej vyspelosti, kultúry správania		
	Vývoj poznávacieho záujmu, potreby, vedomosti, zamerania na učenie, vzťah osobnosti k sebe, k učiteľovi, ku kolektívu, k rodine atď.			

Možno teda povedať, že pojem „reálne učebné možnosti“ je širší ako pojmy „vzdelávacnosť“, resp. „učebné schopnosti“, „rozumový, resp. vzdelávací vývin“, ktoré sa upriamujú predovšetkým na vnútorné faktory. Takto koncipovaný pojem reálnych učebných možností umožňuje širšiu orientáciu v učebnej práci žiaka a v jej výsledkoch, resp. i v príčinách školského neprospechu. Umožňuje pedagógom nehľadať vysvetlenie učebných predpokladov žiaka len vnútri jeho osobnosti, ale, čo je dôležité, aj vo vonkajších vplyvoch i v nedostatkoch vlastnej výchovno-vzdelávacej činnosti. V tom treba vidieť progres koncepcie J. K. Babanského oproti niektorým iným teóriám, ktoré učebné možnosti chápu jednostranne, len ako osobnostné dispozície, ktoré určujú relatívne maximálnu hranicu učenia vzhľadom na dosiahnutú úroveň vývinu osobnosti, predovšetkým rozumového vývinu.

Možno povedať, že *učebné možnosti žiaka sa transformujú prostredníctvom konkrétnej učebnej práce, resp. prostredníctvom konkrétnej situácie v procese riadeného a sebariadeného učenia do výsledného učebného výkonu*. Rovnako treba zdôrazniť, že konkrétna situácia učebnej činnosti, tvorená interakciou medzi vonkajšími a vnútornými podmienkami prostredníctvom motivácie, stimuluje ďalší rozvoj potencialít. T. Reykowski

(1975) hovorí, že motivácia má regulujúci potenciál, spätne kontroluje činnosť. Svoju špecifickú úlohu tu zohráva aj hodnotenie a sebahodnotenie.

V štruktúre reálnych učebných možností žiaka majú významné miesto aj schopnosti, ktoré možno učením a tréňovaním meniť (porovnaj schému č. 2).

Uvedené zloženie vnútorného a vonkajšieho základu reálnych možností umožňuje v širších súvislostiach vidieť aj príčiny nedostatkov, ktoré objavujú vo vývine reálnych učebných možností, konkrétne pri vzniku školského neprospechu, resp. školského zaostávania žiakov, ale zároveň umožňuje hľadať východisko z nepriaznivej situácie vo vzdelávacom vývine žiaka, resp. účinné kompenzačné možnosti. Na tomto základe J. K. Babanskij odporúča pri analýze príčin školského neprospechu hľadať dominujúcu príčinu. Tieto príčiny triedi na biologické, sociálne, psychologické a pedagogické. Podľa dĺžky pôsobenia príčiny neprospechu delí na krátkodobu a dlhodobu pôsobiace. Podľa šírky pôsobenia príčiny neprospechu delí na príčiny s jednopredmetovou škálou pôsobenia a na príčiny so širokou škálou pôsobenia a napokon na príčiny s globálnym pôsobením niekoľkých skupín učebných predmetov. Aj keď zdôrazňuje individuálny ráz a špecifickosť školského neprospechu jednotlivých žiakov, rozmanitosť konkrétnych príčin neprospeievania umožňuje zistiť najcharakteristickejšie typy neprospechu žiakov. Podľa toho jestvujú žiaci

- a) neprospievajúci predovšetkým pre nedostatky v biologickom vývine,
- b) neprospievajúci najmä pre nedostatky v psychickom vývine,
- c) neprospievajúci predovšetkým pre nedostatok kladného vzťahu k učeniu,
- d) neprospievajúci predovšetkým pre slabú vychovanosť,
- e) neprospievajúci najmä pre slabo rozvinuté návyky v učebnej činnosti,
- f) neprospievajúci predovšetkým pre značné medzery vo vedomostiach,
- g) neprospievajúci predovšetkým pre negatívne mimoškolské vplyvy (rodina, vrstovníci a pod.),
- h) neprospievajúci najmä pre nedostatky v pedagogickom pôsobení.

Aj Z. Helus a kol. (1980) vidia problém školskej úspešnosti i neúspešnosti žiakov v spojitosti s otázkou optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, a to podľa kritérií daných konkrétnymi cieľmi, ktoré škole určila spoločnosť. Podľa vzťahu motivácie k školskému výkonu sa rozlišujú tri okruhy vzťahu:

- a) sféra potrieb ako vnútorný zdroj motivácie školského výkonu (potreby kognitívne, sociálne, výkonové),
- b) sféra incentív ako vonkajší zdroj motivácie školského výkonu (školská známka, pochvala, trest, frustrácia, motivačné konflikty);
- c) analýza výkonových potrieb konať a ich vzťah k školskému výkonu.

Výsledky tohto bádania nasvedčujú, že existujú špecifické školské výkonové potreby, ktoré podmieňujú vzťah ku školskému výkonu. Podrobnou analýzou príčin školských neúspechov z hľadiska psychologického podarilo sa J. Hvozdkovi (1970, 1973) sformulovať teóriu, resp. koncepciu školského neprospechu ako psychosociálneho a pedagogického javu. Na vzniku a vývine školskej neúspešnosti sa podstatne zúčastňujú mimointelektové faktory, najmä sociálne prostredie. Žiaci zväčša neprospievajú v škole nie preto, lebo majú nedostatok schopností, ale preto, že tieto schopnosti nevedia uplatniť.

Ako vidieť, analýza reálnych učebných možností žiaka postavená na systémovom a komplexnom prístupe k osobnosti umožňuje riešiť uvedenú otázku a úspešne prekonať tento negatívny jav v podmienkach školy.

Keďže hlavným prostriedkom na rozvíjanie žiakovej osobnosti je jeho efektívna učebná činnosť vo vyučovaní, pre poznanie, diagnostikovanie i prognózovanie učebných možností bude dôležité poznať osobitosti učebno – poznávacej činnosti žiaka. Výchovno-vzdelávací proces v škole riadi učiteľ. Preto medzi jeho základné povinnosti, ale i hlavné kompetencie, patrí poznanie úrovne učebných možností celej triedy, ale aj jednotlivých žiakov. Je to veľmi náročná úloha, ale bez jej splnenia nemožno rátať s účinnejším výchovno-vzdelávacím vplyvom školy na žiaka.

Za základný prístup k určeniu, diagnostikovaniu učebných možností žiaka možno preto pokladať sústavné pozorovanie žiakov v ich učebnej činnosti na vyučovaní. J. K. Babanskij pokladá za potrebné na optimalizovanie vyučovacieho procesu diagnostiku učebných možností žiaka postaviť na charakteristikách čo najväčšieho počtu žiakov, ktoré vypracúva kolektív učiteľov na tzv. „pedagogickom konzíliu“. Ak má byť tento metodický postup pri skúmaní učebných možností žiakov účinný, odporúča sa, aby sa na „pedagogickom konzíliu“ používali presne určené kritériá a znaky na posudzovanie najdôležitejších prvkov súboru reálnych učebných možností. Pritom by sa príslušné prvky súboru reálnych učebných možností mali kvalifikovať patričnými symbolmi pre vysokú, strednú a nízku úroveň vývinu tej-ktorej kvality. *Za najdôležitejšie kritériá na posudzovanie najzávažnejších prvkov reálnych učebných možností žiakov považuje:*

- žiakovu výkonnosť (telesnú),
- schopnosť vyčleňovať podstatné v študovanom učive,
- samostatnosť myslenia,
- schopnosť racionálne si organizovať učebnú činnosť v škole i doma,
- schopnosť čítať, písať a pod. rovnakou rýchlosťou ako ostatní žiaci triedy,
- kontrola seba pri štúdiu učiva,
- vzťah k učeniu,

- vôľu a vytrvalosť v učení,
- výchovné vplyvy rodiny,
- úroveň predchádzajúcej pripravenosti.

Vychádzajúc z podrobnejšieho experimentálneho overovania viacerých použitých schém, Babanskij ako minimálnu schému rozboru „reálnych učebných možností žiaka“ navrhuje rozvíjať:

- a) psychické procesy a vlastnosti myslenia (predovšetkým samostatnosť myslenia a schopnosť vyčleňovať podstatné);
- b) návyky učebnej činnosti: sebakontrolu pri učení, plánovanie učebnej činnosti, tempo učenia;
- c) vzťah k učeniu;
- d) vôľu, uvedomelú učebnú disciplínu;
- e) fyzickú výkonnosť;
- f) úroveň faktických vedomostí (objavujú sa veľké medzery v osvojovaní prebraného učiva);
- g) výchovné pôsobenie rodiny (sprostredkovane ovplyvňuje žiakovu osobnosť);
- h) výchovno-vzdelávacie pôsobenie školy (sprostredkovane ovplyvňuje žiakovu osobnosť).

Uvedený projekt skúmania reálnych učebných možností žiaka zahŕňa pomerne širokú škálu tých prvkov a aktivít, ktoré sú charakteristické pre učebnú činnosť v bežnej školskej praxi. To znamená, že zahŕňa vnútorné aj vonkajšie zložky učebných možností. Sú v ňom zastúpené aj základy podštruktúry osobnosti (biologická, psychologická, sociálna i výchovná a vzdelávacia). Nezabúda sa v ňom ani na základné zložky štruktúry osobnosti, t.j. na zložku intelektovú, vôľovú a emocionálnu. To všetko umožňuje úspešne používať uvedenú schému v bežnej školskej praxi.

Ale treba mať reálny obraz o používaní metódy „pedagogického konzília“ ako metódy na objektívne posúdenie žiakových učebných možností. Aj keď túto metódu v súčasnosti pokladáme za optimálnu, a to aj preto, že nie je náročná načas a pre veľkú väčšinu učiteľov je dostupná, nemožno nevidieť aj jej nedostatky. Najskôr však treba uviesť, že možnosť optimálne ju využiť na poznávanie učebných možností žiaka závisí predovšetkým od toho, nakoľko učiteľ pozná metódy v súčasnosti používané na diagnostikovanie a poznávanie žiakovej osobnosti. Ide najmä o tieto metódy:

- a) cieľavedomé, zámerné pozorovanie žiaka v jeho učebnej činnosti na vyučovacích hodinách i v mimotriednej činnosti;
- b) rozhovory so žiakmi, rodičmi, s triednymi aktívom, ktoré sa uskutočňujú podľa plánu;

- c) rozbor výsledkov žiakovej práce, najmä rozbor jeho ústnych a písomných prejavov, a to z hľadiska úrovne vedomostí, praktických zručností a schopností, rozvoja myslenia a učebných návykov;
- d) vykonanie špeciálnych diagnostických úloh a písomných prác;
- e) oboznámenie sa so školskou dokumentáciou (triednou knihou, denníkmi, lekárskymi kartami).

Prax však ukazuje, že *bežné pozorovanie učiteľom vždy nezabezpečuje dostatok objektívnych informácií o vývine učebných možností žiaka, resp. o skúmaní jednotlivých stránok jeho intelektového a psychického vývinu*. Veľké ťažkosti sa vyskytujú najmä pri zisťovaní rozvoja myslenia, pamäti a pozornosti, pri zisťovaní učebných návykov a pod. Úspešnejší sú učitelia pri skúmaní žiakovej výkonnosti, ich životných podmienok, vzťahu k učeniu a pod. Ale ani tak v súčasnej etape vývoja nemožno metódu pedagogického konzília v podmienkach našej školy pokladať za optimálnu pri získavaní objektívnych informácií o učebných možnostiach žiakov. Zároveň však treba povedať, že touto metódou sa ani zďaleka nevyčerpávajú všetky prostriedky poznávania učebných možností žiakov. *Treba ju doplniť ďalšími metódami, najmä psychologickou diagnostikou*, ktorá, vychádzajúc z psychológie, umožňuje oveľa hlbšie preniknúť k vývinovým kvalitám žiakovej osobnosti.

Napriek tomu uvedené spôsoby diagnostikovania žiakov sú v súčasnosti účinnou cestou na hľadanie diferencovanejších prístupov k neprospeievajúcim žiakom, na zreálnenie požiadaviek školy na týchto žiakov. No dôležitejšie je, že rozbor učebných možností žiakov utvára dobré predpoklady prijatia špecifických opatrení na prekonanie neprospeievania žiakov, resp. na jeho predchádzanie, a to najmä identifikovaním hlavných príčin neprospechu jednotlivých žiakov a stanovením pedagogického pôsobenia na základe diagnózy. Treba uvážiť, či ide o neprospeievanie krátkodobé, epizodické, jednopredmetové, jednoprofilové, či trvalé alebo mnohoprofilové. Pôsobenie učiteľov sa v tomto smere podľa Babanského uskutočňuje v niekoľkých etapách:

- a) diagnostikovaním reálnych učebných možností žiakov metódou pedagogického konzília a určením dominujúcich príčin zaostávania jednotlivých žiakov, ale i typických nedostatkov v pripravenosti celej triedy;
- b) plánovaním vyučovacieho procesu s prihliadnutím na jeho všeobecné ciele a výsledky diagnózy učebných možností žiakov (plánovanie diferencovaného prístupu k celej skupine žiakov alebo ku každému zo základných typov neprospeievajúcich);
- c) pedagogickým pôsobením na vedomie, činnosť a vzťah žiakov k prekonaniu a predchádzaniu neprospechu (utváranie priaznivých podmienok, zapájanie žiakov do

učebnej i mimoškolskej činnosti, utváranie priaznivých podmienok, aby žiaci akceptovali pedagogické pôsobenie);

- d) stimuláciou učebnej činnosti žiakov na predchádzanie a prekonávanie neprospechu (utváraním situácií úspechu, povzbudzovania a sebaovládania);
- e) systematickou kontrolou (častejšia a sústavná kontrola žiakov, častejšie besedy s rodičmi, zapájanie aktívu do kontroly práce žiakov);
- f) evidenciou a rozborom výsledkov pedagogického pôsobenia (údaje sa využívajú pri novom plánovaní, ktoré ráta s posilňovaním samostatnosti žiaka, rozvíjaním pocitu zodpovednosti a s postupným znižovaním vonkajšej pomoci. Cieľom je zabezpečiť riadenú učebnú činnosť celého pedagogického procesu v škole, v triedach, vo vyučovaní jednotlivých predmetov a na každej vyučovacej hodine i v mimoškolskej činnosti).

Výsledné charakteristiky reálnych učebných možností vypracované „metódou pedagogického konzília“ umožňujú nielen zistiť nedostatky a ťažkosti v učení žiaka, ale aj odhaľovať korene ich príčin. Takto sa, pravda, nezisťujú len príčiny neprospechu jednotlivých žiakov, ale aj najtypickejšie nedostatky v ich učení. Preto sa postupuje tak, že u každej položky charakterizujúcej istú vlastnosť sa zahrňujú výsledky za celú triedu. Na základe toho sa potom vyčleňujú vlastnosti, pri ktorých sa zistil najväčší počet negatívnych hodnotení.

Diagnostikovanie učebných možností žiaka pedagogickými metódami by však nemalo byť náročné na čas. Má sa uskutočniť v normálnom vyučovacom procese. *Dosiahne sa to len tak, že sa posilní diagnostický aspekt všetkých foriem vyučovacích činností.* Učiteľ musí vopred premyslieť celý postup pri cvičení, aby získal čo najlepšiu informáciu o úrovni vedomostí a zručností žiaka. Napr. musí zistiť medzery vo vedomostiach žiaka a ich prvotné príčiny. To znamená, že by sa mal usilovať z jednotlivých učebných a vyučovacích činností vydedukovať maximálne množstvo tých prvkov, ktoré tvoria základnú štruktúru týchto činností, a tým aj učebných možností.

Osobitne sa treba zmieniť o poznávaní učebných možností a vývinových potencialít žiaka z hľadiska psychodiagnostiky. V škole sa to robí najmä vtedy, keď ide o problémového žiaka, kde treba hlbšie sondovať štruktúru a dynamiku vývinu žiakových schopností, ako aj štruktúru osobnosti a vývin jej základných vlastností v najširšom zmysle slova. Najčastejšie ide o žiaka, ktorý sa učí pod hranicu svojich možností, to znamená, že jeho učebný výkon nezodpovedá celkovej úrovni psychického a osobnostného vývinu.

Prirodzene, psychologické diagnostikovanie možností osobnosti sa nezužuje len na diagnostikovanie schopností a intelektu, ale treba sledovať celú osobnosť jednotlivca, jeho komplexnú kognitívno-motivačnú štruktúru.

No v poradenskej psychologickej praxi i v činnosti školského psychológa sa pri skúmaní intelektu neraz vyskytuje veľa rezerv. V. Dočkal (1978) zdôrazňuje, že aj pokiaľ ide o schopnosti, treba sa zameriavať nielen na skúmanie celkovej úrovne, ale predovšetkým štruktúry intelektu. Pripomína, že aj inteligenciu možno posúdiť z dvoch aspektov: statického a dynamického. V diagnostickej praxi sa uplatňuje najmä statické hľadisko, t.j. v inteligencii sa vymedzujú jednotlivé elementárne schopnosti. Schürerova definícia inteligencie: „ ako relatívne konštantná štruktúra ontogenetických podmienených schopností individua zisťovať a utvárať zmysluplné, resp. funkčné vzťahy ... “ (Švancara, 1979, s. 223) zahŕňa dynamický aspekt štruktúry intelektu v ontogenéze.

Dynamickým aspektom, na ktorý sa často zabúda, je nepochybne problém vzájomnej komunikácie schopností. Kruteckij (1973) uvádza, že sovietski psychológovia (dobové označenie ruskej psychológie. Podobne sa nerozlišovali psychológovia ostatných národov, ktorí žili vo vtedajšom sovietskom zväze. Napríklad gruzínsky psychológ Usnadze, autor známej teórie Ustanovky). Psychológovia analyzujú štruktúru schopností nielen rozborom na komponenty, ale pozornosť venujú aj týmto aspektom: odhaleniu vzájomných spojení, vzájomnému pôsobeniu komponentov; určeniu vekových rozdielov v štruktúre schopností; určeniu individuálnych citových rozdielov v štruktúre schopností; určeniu hierarchie komponentov, vyjasneniu, nakoľko majú všeobecný alebo špecifický charakter; skúmaniu problému kompenzácie jedných komponentov inými.

Iným problémom diagnostiky intelektových potencií vôbec je diagnostika tvorivosti, tvorivého myslenia. Mnohí autori, ako Guilford, Pietrasiński, Dočkal, Popperová, poukázali na to, že klasické testy inteligencie merajú iba schopnosti založené na konvergentnom myslení. No za inteligenciu ako celok treba pokladať nielen schopnosti založené na konvergentnom myslení, ale aj schopnosti založené na myslení divergentnom, tvorivom. Táto oblasť má ešte veľa rezerv pre praktickú psychodiagnostiku, najmä v oblasti možnosti zisťovať skryté rezervy, nevyužitú možnosť v diagnostike potencionalít osobnosti.

V. Dočkal a spolupracovníci sa pokúsili navrhnúť hierarchický model intelektových schopností, ktorý by psychológ mohol využiť v praxi. Vychádzajúc z myšlienok Guilforda a Vernona a z kombinácie 2 kritérií, t.j.:

- a) z procesu reprodukčného tvorivého, a
 - b) z materiálu verbálneho a neverbálneho,
- skoncipovali štyri skupinové faktory:
- verbálnej reprodukcie,
 - verbálnej tvorivosti,
 - neverbálnej reprodukcie,

- neverbálnej tvorivosti.

Diagnostika schopností, najmä tvorivej inteligencie, je významnou fázou poznávania vývinových možností osobnosti. Sú poznávacími mechanizmami správania. No poznanie predpokladov fungovania osobnosti ako zložitého regulatívneho systému, úsilie pochopiť logiku fungovania toho ktorého človeka vyžaduje, *aby sme poznali úlohu daného mechanizmu pri skúmanej činnosti, výkone*. Napríklad v tomto zmysle treba odpovedať na otázky: Akú úlohu má intelekt, intelektové schopnosti v konštatovanej školskej neúspešnosti? A čo je jej príčinou, ak žiak alebo študent má pritom výborné intelektové možnosti?

Podnetný je v tomto smere názor, že jestvujú dve zložky výkonu (činnosti) – predpokladová a aktivačná. Napr. aj V. Dočkal (1980) uvažuje o jeho dvoch zložkách:

- a) predpokladovej (schopnosti a štruktúra),
- b) aktivačnej zložke (záujmy, vôľové vlastnosti, ďalšie motivačné vlastnosti, napr. potreba úspešného výkonu a i.).

Ľ. Klindová (1980) za hlavné zložky nadania pokladá schopnosti, vôľu a záujmy. Hovorí o vyrovnanom a nevyrovnanom nadaní (napr. dobré schopnosti a slabá vôľa).

Ale aj diagnostika nadania a schopností musí byť dynamická a orientovať sa na poznávanie nielen aktuálneho stavu vývinu, ale najmä na možnosti rozvoja schopností a nadania, na hľadanie neznámych potenciálov rozumovej výkonnosti človeka. Na riešenie týchto úloh už nestačia bežné štandardizované psychometrické metódy, preto sa hľadajú nové prístupy dynamickej diagnostiky psychického vývinu. Proti tradičnej, testovej metóde sa namieta, že má malú prognostickú hodnotu, že nedostatočne informuje o možnostiach rozvoja jednotlivca, najmä o jeho schopnosti učiť sa, ďalej že sa orientuje na tzv. začiatkový výkon a nedostatočne akceptuje mimointelektové zložky nadania a schopností. Vychádza sa tu z dvoch zásad - z Vygotského tvrdenia, že test má nielen registrovať to, čo sa dieťa predtým naučilo, ale má aj sledovať proces učenia, a z postulátu Rubinštejna, podľa ktorého je dôležité poznávať dieťa pri učení.

Uvedieme aspoň niektoré pokusy vyrovnáť sa s touto základnou požiadavkou dynamickej diagnostiky, ktorá jednak prihliada na prednosti tradičnej testovej metódy, jednak sa pokúša v psychodiagnostike oveľa viac zohľadňovať proces učenia.

J. Guthke (1970), berúc do úvahy proces učenia, rozlišuje tri druhy testov, a to v závislosti od priebehu činnosti a od jej trvania:

- a) test pozdĺžny čiže intervalový;

Vychádza z predpokladu, že ak sa prognóza neopiera výlučne o jednorazové vyšetrenie, ale prihliada na výsledky vyšetrení opakovaných v odstupe niekoľkých mesiacov alebo rokov, bude presnejšia, výstižnejšia;

b) test s tréningom;

Pri metóde intervalov nie je bližšie určené, čo sa deje v pauze medzi dvoma po sebe nasledujúcimi testovými hodnoteniami, t.j. v prestávke, ktorú možno nazvať akousi „fázou latencie“. Pri teste s tréningom sa uplatňuje program kolektívneho tréningu;

c) testy s programovým učením:

Na rozdiel od tradičnej testovej techniky klient spätnoväzbovým postupom získava informáciu o tom, či splnil úlohu dobre alebo zle. Takto sa proces učenia môže intenzifikovať zavádzaním dodatočných inštrukcií, ktoré usmerňujú myslenie, alebo utvárajú príležitosť na dodatočné cvičenie.

Z ďalších diagnostických postupov a metód zameraných na dynamiku vývinu osobnosti, konkrétne na zisťovanie potencialít a možností vývinu osobnosti v intelektovej sfére, uvedieme ešte dva postupy :

- diagnostikovanie učenlivosti
- vyučovací experiment.

V oboch postupoch kritériom hodnotenia duševného vývinu dieťaťa a jeho potencialít je vnímavosť na pomoc a schopnosť logicky prenášať. Ako tretie kritérium sa uvádza orientačná činnosť dieťaťa.

Obsah pojmu „učenlivosť“ sme vymedzili v VII. kapitole našej práce. Tu uvádzame, že uvedený pojem vznikol a bol rozpracovaný v ruskej psychológii (obučajenosť), ktorá v úsilí dynamicky diagnostikovať rozumový vývin hľadala kritériá, ktoré by zodpovedali potrebám školskej praxe a ktoré by pri poznávaní úrovne rozumového vývinu budovali na princípoch psychológie (v pôvodnom texte sa uvádza psychológie, ale ide o jav skúmaný v konceptoch dynamického chápania schopnosti, ako všeobecne prítomný v psychológii). V súlade s Kalmykovovou (1975) sme učenlivosť charakterizovali ako súhrn rozumových schopností uplatňujúcich sa pri osvojovaní vedomostí. Učenlivosť sme zaradili medzi komplexné činitele, ktoré majú určujúci význam pre výsledky školskej práce a ktoré možno súhrnne nazvať učebnou spôsobilosťou. Diagnostikovanie učenlivosti podľa vnímavosti dieťaťa k pomoci poskytovanej pri riešení úloh a podľa jeho schopnosti získané formy a schémy myslenia využívať aj pri samotnom riešení nových úloh môže sa stať prostriedkom na určovanie schopností a potencialných možností žiakov, ale i prostriedkom na bližšie identifikovanie príčin školského neprospechu, možnosti ďalšieho rozvoja žiakov a efektívnosti vyučovacích metód.

Na podobnom základe sa buduje aj „vyučovací experiment“. Možno ho použiť na prebudovanie a pretvorenie akejkoľvek experimentálnej metodiky. Jeho princípom je, že pre dieťa sa vyberú mimoriadne ťažké úlohy a experimentátor ich pomáha riešiť. Jeho pomoc

dieťaťu sa sprostredkuje prísne vymedzenými inštrukciami. Ukazovateľom úrovne detského vývinu a jeho ďalších možností je pri vyučovanom experimente kvalita pomoci, ktorú dieťa potrebovalo na správne vyriešenie úlohy. Kritériom na diagnostikovanie rozumových možností dieťaťa nie je len to, ktoré dieťa vyriešilo alebo nevyriešilo uloženú úlohu samostatne. Ozajstným kritériom jeho duševného vývinu je vymedzenie „pásma najbližšieho vývinu“ (Vygotskij za pásmo najbližšieho vývinu pokladá zistenie, či dieťa vie, alebo nevie riešiť danú úlohu primeranú jeho veku pomocou experimentátora a či vie osvojené spôsoby riešenia použiť aj samostatne). Čiže pri metóde vyučovacieho experimentu je najdôležitejší postup, akým dieťa rieši úlohy. Podľa zistených príčin chybných postupov dieťaťa sa usudzuje na stupeň porušenia jeho poznávacej činnosti, a najmä určujú sa spôsoby jeho rehabilitácie. „Pomocou diagnostického vyučovacieho experimentu sa neskúma aktuálna úroveň duševného vývinu dieťaťa, ale hodnotia sa jeho možnosti osvojenia nových foriem rozumových operácií (Rubinštejn, 1973, s. 83).

Možno teda povedať, že *učenie nie je v diagnostickom vyučovanom experimente cieľom, ale len prostriedkom na zistenie duševných možností dieťaťa*. Experiment má tri etapy: orientačnú, základnej úlohy a analogickej úlohy. Pomoc experimentátora je z hľadiska kvalitatívnej úrovne presne rozdelená a dávkuje sa „ako návodné poučenie“. Poliakovova skúška diagnostikovania učiteľnosti sa pokladá za modifikovanú metodiku vyučovacieho experimentu.

No diagnostika potencialít osobnosti má širší záber ako diagnostika nadania. Iste však je, že aj pri poznávaní možností človeka vychádzame z jeho činnosti. Sledujeme jeho predpoklady a aktivitu, v užšom zmysle slova poznávame jeho schopnosti a motiváciu, ich zástoj v regulačnom systéme štruktúrovania jednotlivých komponentov činnosti, usilujeme sa urobiť kvalitatívny rozbor zložiek činnosti.

Na zachytenie aktivity osobnosti a jeho potencialít nemáme však k dispozícii dostatok objektívnych psychologických metód, techník. Osobnostné, záujmové a motivačné dotazníky umožňujú síce nazrieť do vnútorného regulatívneho systému osobnosti, no najmä pri diagnostikovaní potencialít osobnosti je nevyhnutné informácie dopĺňať exploračným interview, pozorovaním a názormi iných. Pri poznávaní hlbších sfér dynamiky motivácie osobnosti sa uplatňujú projektívne metódy, zatiaľ viac zaužívané v klinickej praxi.

Finálnou a najdôležitejšou fázou poznávania potencialít osobnosti je poradenské interview. Zakladá sa na spracovaní všetkých informácií o klientovi, utvorení hierarchie dôležitosti informácií o probléme a príprave vnútornej dynamiky rozhovoru, aby klient tieto informácie začleňoval do svojho „obrazu o sebe“. J. Koščo (1980) zdôrazňuje, že tým, že klient pochopí svoje reálne možnosti a subjektívne prekážky, utvára si predpoklady na

samostatné riešenie problémov, stimulované v podstate jeho poradensky objektivizovaným „obrazom seba“.

Obraz seba má kľúčové postavenie najmä v adolescencii, keď sa mladý človek prikláňa k určitému životnému štýlu, profesiovému a partnerskému zameraniu. Aj keď ide o hlboko individuálny a subjektívny zážitok, psychologicky je ovplyvniteľný. Utvára sa v sociálnej interakcii, pod vplyvom informácií, ktoré človek získava v rozličných situáciách.

Ako vidieť, išlo tu o možnosť optimalizovať správanie tak, aby sa využili vnútorné potenciály osobnosti, aby sa jej poskytli nové skúsenosti, nové informácie o sebe.

Osobitný význam pre rozvoj učebných možností žiaka majú rozvíjajúce programy. D. B. Elkonin, V. V. Davydov, N. F. Talyzinová rozoberajú pojem „rozvíjajúce vyučovanie“. Jeho cieľom, na rozdiel od pamäťového vyučovania, je rozvíjať predovšetkým psychické možnosti žiakov, najmä schopnosť logicky tvorivo myslieť. Popri rozvíjajúcom vyučovaní možno na optimalizáciu vývinu žiaka účinne využívať aj špeciálne výchovné a rozvíjajúce programy. Ich úlohou je rozvinúť konkrétnu psychickú funkciu prostredníctvom špecifickej stimulácie, a to najmä pri individuálnej pedagogickej praxi so žiakmi, resp. v systéme psychologicko-výchovnej starostlivosti o dieťa formou výchovného poradenstva (J. Hvozdič, 1979).

Spomedzi ďalších diagnostických prístupov k poznaniu vývinových potencialít osobnosti, konkrétne učebných možností žiaka, spomenieme aspoň niektoré, napr. prístupy vychádzajúce z kognitívnych teórií, ktoré rozumové schopnosti pokladajú za dispozície úspešne vykonávať kognitívnu činnosť. Dostávame tu diagnostické znaky učebných možností, a to jednak kvantitatívne (ako znak nevyužitých rozumových schopností môže slúžiť štatisticky významný rozdiel medzi g faktorom a s faktorom, špeciálnym), jednak možno diagnostikovať nerovnomernosti v jednotlivých schopnostiach. Niektoré výskumy poukázali na malú variabilitu zástoja učebných úloh v rozvoji psychických funkcií. Pokiaľ ide o mimokognitívne štruktúry osobnosti, významným zdrojom zvyšovania učebných možností je motivácia žiakovej osobnosti aj jeho regulácia. Celkom samostatnou oblasťou rozvoja učebných možností je kompenzácia. Predovšetkým málo sa zámerne a cieľavedome vo vyučovaní využíva kompenzácia potencialít osobnosti žiaka, napr. v intelektovej oblasti, v oblasti pozornosti a pod. Ešte menej sa vo výchovno-vzdelávacej praxi využíva kompenzácia v oblasti motivácie, ale aj regulácie (J. Hvozdič, 1979).

Účinnou skúškou na zisťovanie učebných schopností je Poliakovova skúška učenlivosti. V našich podmienkach „modelová skúška“ kognitívneho učenia D. Osladilovej (1978) umožňuje zistiť intelektové i niektoré mimointelektové vlastnosti v kognitívnom učení a možno ju aplikovať ako diagnostický prostriedok na zisťovanie schopností učiť sa

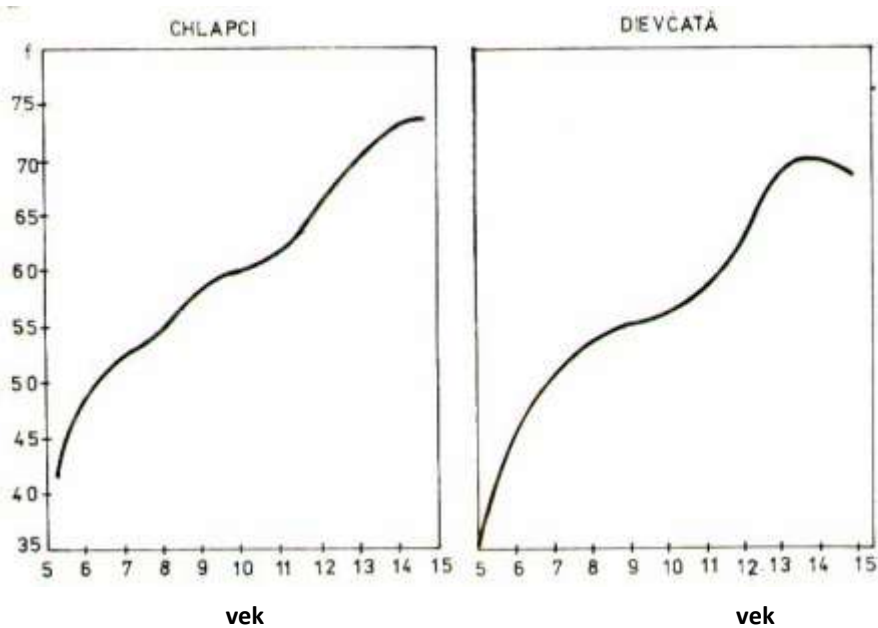
s predpokladom úspešnosti v školskom učení. Možnosti žiakov intelektovo aktívnych a intelektovo pasívnych skúmal L. M. Fridman a L. I. Zemcová (1980). Najväčšie rezervy v rozvíjaní učebných možností vidia autori v organizovaní učebného procesu tak, aby sa všetky jeho stránky, obsah, organizácia a metódy zamerali na motiváciu. Na zisťovanie psychologických aspektov učebných potencialít sú zamerané, najmä v USA, niektoré špecifické testy a techniky, predovšetkým pluralistické normy na odhadnutie učebných potencialít (L. M. Estimated Learning Potencial). Ich cieľom je skúmať deti základných škôl z troch rasovo – etnických skupín a zistiť možnosť ich zaškolenia, ako aj umožniť im vyrovnáť sa deťom z rôzneho sociálno-kultúrneho prostredia (T. Oakland, 1980).

Na záver tejto kapitoly sa stručne zmienime o *možnostiach narastania učebných potencialít žiaka vzhľadom na špecifickosti vekového vývinu*. Ukazuje sa, že „grafy dynamických zmien psychickej výkonnosti a grafy prospechu žiakov majú niektoré spoločné trendy. Vekové obdobia najväčšieho poklesu prospechu žiakov sa do istej miery prekrývajú s vekovými obdobiami, v ktorých fyziológovia zistili spomalenie tempa rastu celého komplexu ukazovateľov psychickej výkonnosti“ (Babanskij, 1978, s. 131). Výskumy v oblasti elektro-fyziologických aspektov vekových zmien, ale aj v oblasti výskumu intenzity a kvality intelektovej činnosti (porovnaj V. T. Samochvalovová a Sajanovová, resp. Antropovová) svedčia o istom spomalení tempa rastu intenzity a kvality intelektuálnej činnosti v období predpuberty a puberty. Napríklad u dievčat približne vo veku od 10 do 11 rokov a od 14 do 15 rokov, u chlapcov vo veku od 11 do 12 rokov a od 14 do 15 rokov možno pozorovať spomalenie rastu fázového ukazovateľa druhej signálnej sústavy, ukazovateľa, ktorý úzko súvisí s psychickou výkonnosťou (porovnaj J. K. Babanskij, 1978, s. 131; obr. 2a, b).

Obr. 2a, b. Vekové zmeny fázového ukazovateľa druhej signálnej sústavy

a)

b)

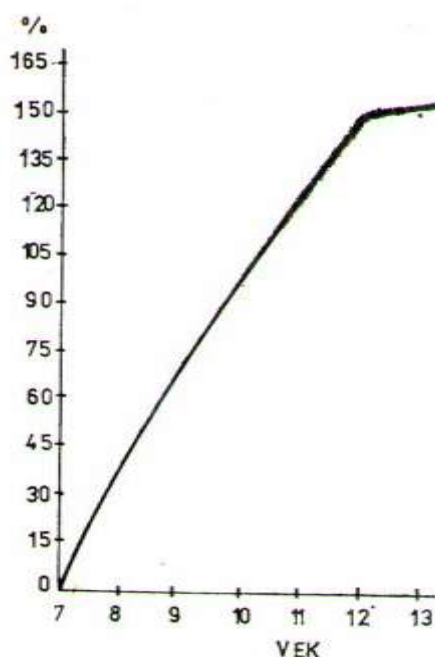


os x vek (v rokoch)

os y fázový ukazovateľ

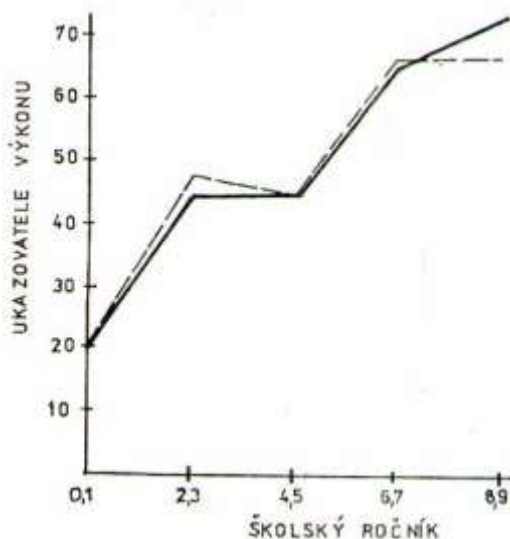
Podľa výskumov M. V. Antropovovej tempo rastu intenzity a kvality intelektovej činnosti sa výrazne spomaľuje v období od 12 do 13 rokov (obr. 3).

Obr. 3. Závislosť intenzity intelektovej činnosti od veku (v rokoch).



Aj výskumné práce našich autorov, napr. J. Linharta – Proces a štruktúra ľudského učení (1972), V. Chmelaňa (1957) a ďalších dokazujú, že tempo rastu intelektovej činnosti žiakov v predpuberte sa spomaľuje. Linhart pri analýze vývinu triediacich operácií v závislosti od veku, resp. analýzou vývinu všeobecných predstáv a pojmov zistil spomalenie poznávacej činnosti v predpuberte (obr. 4). Vyčítame to aj z vývinových kriviek trvania aktívnej pozornosti V. Chmelaňa. U 10 až 13-ročných chlapcov a dievčat v porovnaní s 10-ročnými nielenže sa spomaľuje vývin, ale aj klesá pozornosť. Autor to vysvetľuje pôsobením predpubertálneho obdobia. Práve tak je to aj s tempom zdokonaľovania pamäti, ktoré je u dospievajúcich pomalšie ako u žiakov prvého stupňa základnej školy. Vychádzajúc z uvedených zistení, prijíma sa hypotéza, že *psychofyzologické osobitosti žiakov, najmä v predpuberte, spôsobujú zreteľné spomalenie tempa vývinu učebných možností žiakov*. Aj keď táto hypotéza potrebuje ďalšie overenie, možno povedať, že zmeny tempa vývinu učebných možností žiakov sa dajú vysvetliť nielen fyziologickými, ale *oveľa viac psychologickými osobnostnými faktormi*, ktoré ovplyvňujú učebnú výkonnosť v predpuberte (v našej škole ide najmä o žiakov 5. a 6. ročníka).

Obr. 4. Grafické znázornenie vekového vývinu výkonov zisteného v pokusoch s triedením lístkov (súvislá čiara) a v pokusoch s laboratórnou metódou (prerušovaná čiara).



Babanskij uvádza najmä štyri psychologické osobnostné faktory:

- predovšetkým je to zvýšená kritickosť voči dospelým, konfliktovosť.
- druhú skupinu osobnostných faktorov tvorí nestabilita záujmov a ich roztrieštenosť, čo sa neraz prejavuje i v učebnej činnosti.
- tretiu skupinu charakterizuje úsilie preferovať kamarátske vzťahy k vrstovníkom, zvýšená emocionalita a záujem o druhé pohlavie.
- štvrtá skupina psychologických osobností predpubertálneho veku súvisí s formovaním vlastnej individuality a s preceňovaním vlastných možností.

Uvedený pokles v učebnej výkonnosti žiakov tohto obdobia sa vysvetľuje aj relatívne vyššou unaviteľnosťou, ľahšou vzrušivosťou. Ak uvážime, že najmä v 5. a 6. ročníku sa značne zvyšuje náročnosť obsahu i rozvoja učebnej činnosti a že narastá i podiel predmetov s prevládajúcim teoretickým obsahom, pokles učebnej výkonnosti je ešte odôvodnenejší. V porovnaní s 5. a 6. ročníkom rozsah a náročnosť vzdelávania nestúpajú tak prudko ako napr. v 7. a 8. ročníku. Naproti tomu u žiakov v postpuberte a ranom adolescentnom veku opäť badať isté zníženie tempa vývinu psychickej výkonnosti. Nesúvisí to len s prechodom na vyšší stupeň školy, ale aj s niektorými somatickými a fyziologickými zmenami napr. s narušením krvného zásobovania mozgu, zvýšeným krvným tlakom (N. V. Antropovová, cit. podľa Babanského).

Všeobecne sa však predpokladá, že nejde o zníženie poznávacej činnosti a jej možností v istom vekovom období, ale skôr o spomalenie tempa ich trvalého vývinu. Čiže

učebné možnosti žiakov narastajú s vekom, náročnosť vzdelávacieho procesu by mala stúpať rovnako. *Ale tempo narastania náročnosti učiva by malo byť primerané tempu vývoja poznávacích možností. Čiže poznatok, že učebné možnosti narastajú nerovnomerne, bude sa musieť rešpektovať a zohľadniť aj pri plánovaní zaťaženia žiakov, resp. pri predlžovaní vyučovania a pridávaní vyučovacích hodín, ak nemá dôjsť k nežiaducim disproporciám.* To, zdá sa, je jedine správna cesta pri doceňovaní jednotlivých biologických, sociálnych, psychologických a pedagogických faktorov, ktoré podmieňujú vývin učebných možností žiakov.

To všetko si však vyžaduje podstatne prehĺbiť diagnostickú funkciu našej výchovno-vzdelávacej sústavy, a to nielen pozorovaním žiaka pri vyučovaní, ale najmä hlbším preniknutím do jeho učebnej činnosti, poznávaním charakteristík postupu vyučovania, nielen výsledkov.

3. Učebná výkonnosť, školská úspešnosť a neúspešnosť žiakov

a) Učebná výkonnosť žiaka

Na úvod treba povedať, že v odbornej literatúre sa pojmy výkon a výkonnosť nechápu jednotne. Všeobecne sa za výkon označuje výsledok istej na cieľ zameranej činnosti v istých podmienkach. No obsah tohto pojmu sa vysvetľuje rozlične. Napr. J. Hubáč (In: J. Daniel, J. Pikala, 1976), vychádzajúc z fyzikálnej definície výkonu pokladá množstvo práce vykonanej za časovú jednotku, kým pracovnou výkonnosťou sa rozumie skutočný výkon človeka. Tento výkon, ktorý človek vkladá do pracovnej činnosti, nazývame výkonnou pohotovosťou. Ostatné sú výkonové rezervy, ktoré si pracovník ponecháva na realizovanie svojich mimopracovných aktivít.

Všeobecne sa výkon pokladal za výsledok schopností a motivácie (výkon = schopnosti x motivácia). Vzťahy medzi výkonom, výkonnosťou a výkonovou pohotovosťou bližšie spracováva Schmidtke (podľa J. Daniela a J. Pikalu, tamže). Pracovný výkon je podľa neho podmienený vecnými (technické a organizačné podmienky) a ľudskými predpokladmi výkonu, ktoré sú zahrnuté vo výkonnosti. Výkonnosť sa potom skladá z individuálnych faktorov výkonu (fyziológická a psychologická kapacita) a z výkonovej pohotovosti, ktorá zahŕňa fyziológickú a psychologickú výkonovú pohotovosť. Kým fyziológická výkonová pohotovosť závisí od periodicity biorytmov a úzko súvisí s procesmi centrálnych aktivizačných mechanizmov mozgu, psychologická výkonová pohotovosť závisí najmä od výkonovej a pracovnej motivácie. Pravda, istým nedostatkom tejto teórie je, že pri pracovnej

výkonnosti neprihliada na vydávanie energie, teda ani na únavu, príp. iné stavy, ktoré pôsobia na výkonnosť.

Aj keď na školskú učebnú prácu nemožno mechanicky aplikovať všetky poznatky psychológie a fyziológie práce o pracovnej výkonnosti vo výrobnej, resp. ekonomickej praxi, mnohú z nich sú aplikovateľné. Platí to do istej miery aj o determinantoch pracovného výkonu, ako sa uvádzajú v súčasnej psychológii práce. J. Kuruc (In: J. Daniel. J. Pikala, tamže) sa usiluje podrobnejšie rozobrať determinanty pracovného výkonu, resp. profesiového výkonového správania. Určuje základné činitele pracovného výkonu, ktoré podľa nášho názoru možno identifikovať aj v podmienkach školskej práce (pozri schému č. 3).

- a) subjektívne činitele, ktoré sa označujú ako osobné predpoklady (Matoušek, Ružička, 1965), resp. ako ľudský činiteľ, príp. interné prostredie pracovníka (patria sem kapacity: fyzická, odborná, intelektová, výkonnostná, osobnostná a spoločensko-interpersonálna);
- b) technické činitele: pracovné prostredie, pracovné prostriedky, technológia výroby, spôsob a postup práce, poveternostné vplyvy;
- c) sociálno-ekonomické činitele: formálna makro a mikroštruktúra, spôsob a štýl riadenia, formálne a neformálne vzťahy, spôsob hodnotenia a odmeňovania pracovníkov, mimopracovné vplyvy;
- d) činitele, ktoré vyplývajú z časového priebehu činnosti.

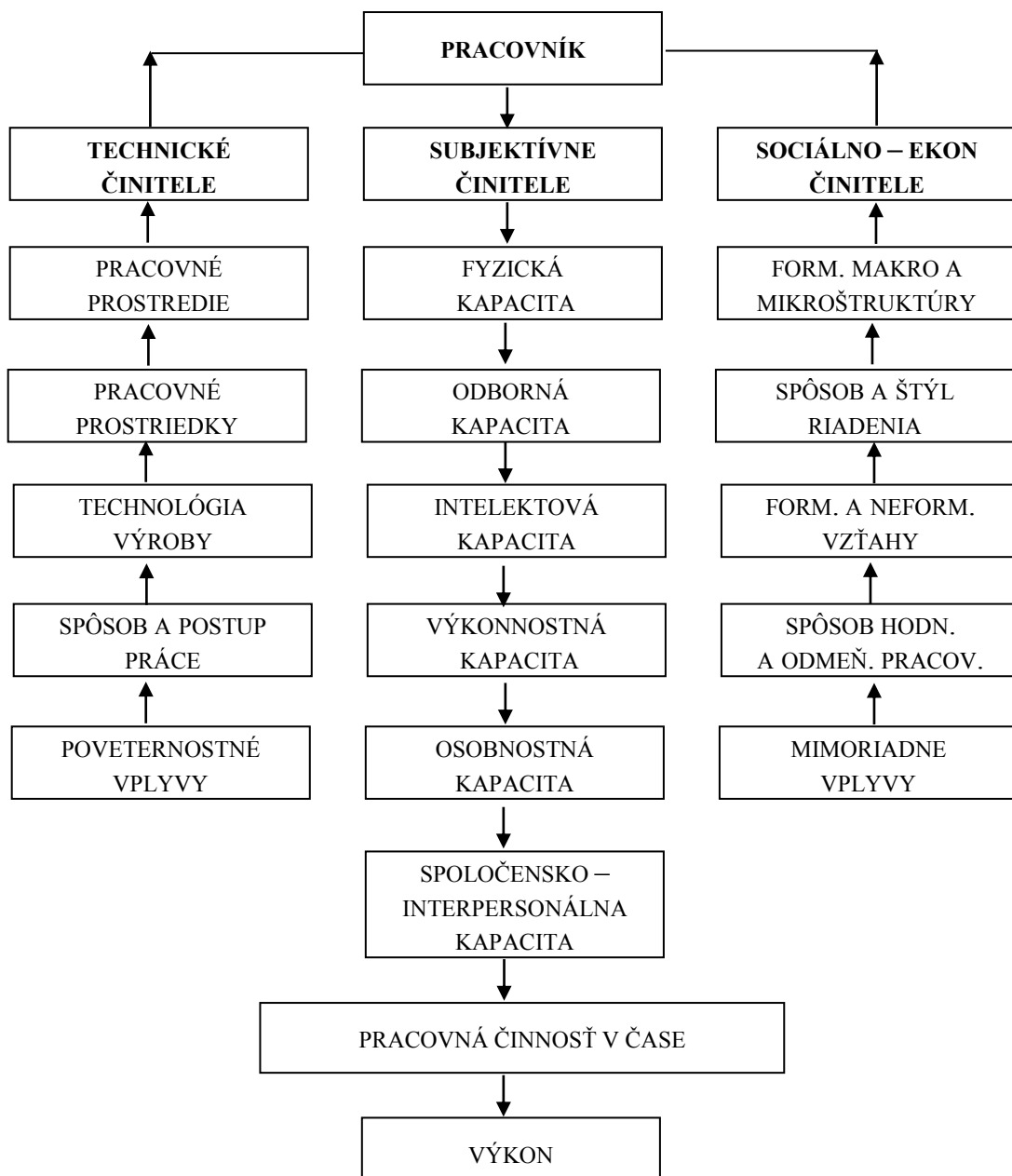
V Kurucovom pokuse vymedziť základné determinanty pracovného výkonu treba osobitne vyzdvihnúť, že autor nezabúda ani na činitele vyplývajúce z priebehu práce, na ktoré veľa ráz iní autori zabúdajú. Pritom má na zreteli:

- činitele zvyšujúce výkonnosť (zácvik, zapracovanie, aktivizácia),
- činitele znižujúce výkonnosť (únava, monotónnosť a pod.).

V učebnej výkonnosti žiakov je mimoriadne významná motivácia. So zvyšovaním motivácie kvalita výkonu stúpa, ale len do istej miery. Ak je privysoká, výkon klesá. Yerkes – Dodsonov zákon potvrdzuje, že pre rozličnú úroveň náročnosti úlohy je optimálna iná úroveň motivácie. Jednotlivec pri riešení akejkoľvek úlohy mobilizuje svoje úsilie podľa toho, ako emočne prežíva danú situáciu a nielen v závislosti od náročnosti úlohy. To plne platí aj pre školu. Priveľa emocionálneho napätia v školskej atmosfére neutvára v škole priaznivé podmienky na optimálny výkon žiakov.

Schéma 3

Schéma determinánt pracovného výkonu.



Pri školskej výkonnosti žiaka sa uvádzajú tieto najčastejšie metódy: poznávacie potreby, sociálne potreby a potreby úspešného výkonu (V. Hrabal ml., 1978). G. I. Ščukinová (1979) konštatuje, že poznávací záujem ako motív učenia u dospievajúcej mládeže je „najosobnostnejší“; ním sa žiak neriadi len perspektívne, ale priamo každý deň. J. Skalková (1971) hovorí, že vyučovanie, ktoré neaktivizuje poznávacie potreby žiakov, vedie zväčša k núde a k nezájmu, pravda, ak kompenzačne nepôsobia aj iné motívy.

Dôležitou skupinou učebných výkonových motívov žiakov sú sociálne potreby. Najčastejšie sa v tomto smere uvádza potreba pozitívneho vzťahu (afiliácia) a potreba prestíže (dominancia). Sociálna motivácia síce vplyv na výkon v učení, no nesúvisí to so záujmom o úlohu, ale s tým, aký dopad má splnenie úlohy na sociálne vzťahy. Napríklad pre žiakov s touto motiváciou býva školský výkon prostriedkom na získanie náklonnosti učiteľa, rodičov alebo spolužiakov.

Tretiu skupinu najčastejších učebných motívov tvoria motívy súvisiace s potrebou úspešného výkonu a s potrebou vyhýbania sa neúspechu. Vývoj potreby úspešného výkonu závisí najmä od osobnej skúsenosti žiaka s odmenou, pochvalou alebo trestom v škole. U žiaka s prevažujúcou potrebou prestíže je výkon prostriedkom na získanie a udržanie vysokého sociálneho statusu. Ukazuje sa, že optimálna sociálna motivácia v triede sa môže dosiahnuť vyvolaním zdravej pracovnej atmosféry.

Neslobodno však zabúdať ani na ďalší faktor, ktorý môže pozitívne alebo negatívne ovplyvniť pracovný výkon, v škole učebný výkon – na priebeh a výsledok práce.

V našej odbornej literatúre problematiku učebnej výkonnosti žiaka inštruktívne rozpracoval L. Ďurič vo svojej monografii *Výkonnosť žiakov vo vyučovacom procese* (1975). Treba vyzdvihnúť najmä Ďuričovu komplexnú koncepciu psychologických faktorov pracovnej výkonnosti žiaka, ako aj *komplexnú analýzu činiteľov pôsobiacich na výkonnosť žiakov na vyučovaní počas školského dňa, týždňa a roka*. Nájdeme tu aj prehľadné pedagogicko-psychologické spracovanie otázky školskej preťaženia žiakov, ako aj analýzu vplyvu hygieny školského prostredia na výkonnosť žiakov vo vyučovaní a spracovanie otázky psychohygieny učiteľovej osobnosti.

b) Školská úspešnosť a neúspešnosť žiakov ako výraz produktívnosti osobnostného rozvoja žiakov

Otázka školskej úspešnosti žiaka je v súčasnej škole mimoriadne aktuálna, a to nielen preto, že škola v úsilí demokratizovať vzdelávanie má záujem o úspešné školovanie všetkých detí a všetkej mládeže primerane ich schopnostiam, ale aj preto, lebo z hľadiska náročnejších

výchovno-vzdelávacích cieľov sa novo rozpracúva chápanie školskej úspešnosti. Preto sa v tejto podkapitole pokúsime stručne analyzovať stav tejto problematiky.

Úspešnosť alebo neúspešnosť všeobecne vyjadruje vzťah jednotlivca k istej činnosti podľa toho, ako sa v nej uplatňuje. V tomto zmysle sa školská úspešnosť chápala ako miera uplatnenia žiaka v školskej učebnej práci. O školskej úspešnosti potom hovoríme vtedy, ak žiakov školský výkon, resp. jeho správanie, zodpovedá požiadavkám školy a učebným rolám, ktoré pre príslušný postupný ročník určuje školský klasifikačný poriadok. O neúspešnosti hovoríme vtedy, ak výkonnosť, resp. správanie žiaka nezodpovedá týmto požiadavkám, resp. ak nezodpovedá jeho možnostiam a schopnostiam. V bežnej pedagogickej praxi sa v tom istom význame používa aj termín úspech alebo neúspech. No nie sú to pojmy ekvivalentné. Z psychologického hľadiska úspech alebo neúspech chápeme ako psychický zážitok súvisiaci s činnosťou subjektu, ktorý má vždy istý dynamicko-motivačný a emočný vplyv na činnosť subjektu. Z tohto hľadiska možno školskú úspešnosť (neúspešnosť) pokladať za komplexný pedagogicko-psychologický a sociálny jav, ktorý možno charakterizovať ako súhrn a jednotu dosiahnutých výkonov a na ne sa viažucich úspechov, ktoré sa prežívajú subjektívne a akceptujú sa sociálne (porovnaj Ľ. Fábryová, 1975 a M. Machalová, 1982).

Z čisto psychologického hľadiska sa niekedy sa úspešnosť a neúspešnosť chápu aj ako vlastnosti osobnosti, ktoré jednotlivec nadobúda pri integrovaní psychických zážitkových stavov úspechu a neúspechu. V tom zmysle hovoríme o úspešnom, resp. neúspešnom žiakovi, pričom mu túto vlastnosť prisudzujeme ako typickú na základe trvalejšie dosahovaných školských úspechov alebo neúspechov.

Pravda, školský úspech alebo neúspech, tak ako úspech v ktorejkoľvek činnosti, úzko súvisí s ašpiráciou a výkonovou motiváciou. Z hľadiska úrovne ašpirácie ho určuje rozdiel medzi skutočným učebným výkonom a pôvodnou úrovňou ašpirácie. Školský prospech je doteraz jedným zo základných ukazovateľov školskej úspešnosti žiaka. V pedagogickej praxi škôl rozlišujeme niekoľko foriem neúspešnosti:

- globálnu čiže absolútnu (zlyhanie v škole),
- čiastočnú (len z niektorého predmetu),
- relatívnu (žiak prospieva, ale dosahuje prospech pod hranice svojich možností),
- epizodickú (vynára sa len situačne).

Školská úspešnosť (neúspešnosť) je zložitý jav. Je podmienený celým komplexom činiteľov vnútorných, subjektívnych, biologických, biopsychologických a vonkajších, vrátane výchovy. Tieto činitele sa navzájom prekrývajú a ovplyvňujú. V škole nepodceňujeme ani jeden z nich. Nepripúšťame fatálnu determinovanosť školskej úspešnosti žiaka jediným činiteľom a plne oceňujeme zástoj výchovno-vzdelávacieho procesu školy aj aktívny podiel

žiaka na vyučovaní. Na tom sa v škole zakladá aj pedagogický optimizmus v pohľade na žiaka a na možnosť jeho úspešného učenia. V tomto zmysle sa školská úspešnosť v podmienkach školy najnovšie chápe aj ako súčasť širšieho procesu pedagogickej optimalizácie. Pritom pedagogická optimalizácia sa chápe ako zladžovanie výchovno-vzdelávacieho systému školy s požiadavkami spoločnosti; má svoju rozšírenú socializačnú reprodukciu osobnosti (Z. Helus a kol., 1978).

Ako vidieť, otázka školskej úspešnosti sa v súlade s cieľmi školy dostáva do celkom nového svetla. Teória školskej úspešnosti upúšťa od príúzkého chápania tejto otázky, ako to bolo bežné v starej, tradičnej škole a čo do veľkej miery pretrváva aj dodnes.

Nový prístup k problému treba vidieť predovšetkým v prekonávaní redukcionizmu, neprípustného zužovania tohto pojmu. Školská úspešnosť sa totiž takmer výlučne dávala do súvislosti len so žiakovým učebným výkonom, najmä dosiahnutými vedomosťami, zručnosťami a návykmi, ktorých obsah a rozsah určovali školské učebné plány, učebné osnovy a učebnice. Úspešný žiak bol ten, ktorý splnil požiadavky stanovené školským klasifikačným poriadkom, a to úmerne svojim schopnostiam. Nová koncepcia školskej úspešnosti chápe žiaka školy ako jednotlivca, ktorý nielen prijíma a osvojuje si nové poznatky, ale ktorý v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi školy rozvíja aj vlastnú osobnosť. Mohlo by sa povedať, že je to miera, ktorú určila spoločnosť a ktorou sa škola zúčastňuje na rozvoji žiakovej osobnosti ako na súčasti výchovno-vzdelávacej práce školy. *Teda osobnostný rozvoj a jeho určenosť programom pedagogickej optimalizácie sa stáva vedúcou kategóriou, ktorá novo vymedzuje pojem aj obsah školskej úspešnosti, resp. neúspešnosti.*

Z tohto hľadiska treba o školskej úspešnosti hovoriť ako o prejave produktívnosti osobnostného rozvoja žiaka v škole. Teóriu školskej úspešnosti podmienenú optimálnym výchovno-vzdelávacím procesom vypracoval u nás Z. Helus (1982). Hovorí o tzv. rozvojovej dispozičnej základni žiakovej osobnosti, ako aj o tzv. rozvojovo aktívnych a rozvojovo útlmových dispoziáciách pre školu, ktoré ovplyvňujú školskú úspešnosť a rozvoj žiaka od začiatku školskej dochádzky. *O syndróme neúspešnosti žiaka hovorí ako o zovšeobecnenej rozvojovej útlmovej dispoziícii* a právom upozorňuje na nebezpečenstvo, že s pretrvávajúcich školských neúspechov sa uňho môže rozvinúť „syndróm neúspešnej osobnosti, ktorý je už vysokým stupňom ohrozenia rozvoja osobnosti“ (Z. Helus, tamže, s. 160). *Podstatu tohto syndrómu tvorí podľa Helusa istý „zážitkovo – postojevý komplex“, ktorý vyplýva z predchádzajúcich skúseností jednotlivca s neúspechom* (Z. Helus, tamže, s. 160). Tento komplex sa môže v osobnosti žiaka upevniť ako neželateľná črta, ktorá ako vnútorný psychický faktor môže ovplyvniť konanie žiaka i v budúcnosti, najmä v podobných záťažových situáciách.

Vznik tohto zážitkového komplexu vidí Helus najmä v istom pretrvávajúcom štýle výchovno-vzdelávacej práce so žiakom. Treba len dodať, že ide o štýl málo „chápajúci“ a ešte mene povzbudzujúci (porovnaj aj J. Hvozdík, 1965). Netreba osobitne zdôrazňovať, že tento málo chápaný a málo povzbudzujúci štýl je v rozpore s optimistickým charakterom práce školy.

Možnosť prekonať neúspech žiaka v škole potom treba vidieť predovšetkým v „pretváraní rozvojovo inhibičných črt žiakovej osobnosti na črty rozvojovo aktívne“ (Z. Helus, tamže, s. 163).

Preto je veľmi dôležité, aby sa škola usilovala oveľa účinnejšie ako dosiaľ utvárať psychické predpoklady všetkým žiakom tak, aby boli v škole úspešní. Ak škola v tomto smere nevyvíja dostatok úsilia, vystavuje sa nebezpečenstvu, že v dôsledku neprekonaného syndrómu neúspešnej osobnosti, resp. ďalšieho pôsobenia rozvojovo útlmových dispozícií sa u žiaka nevyužijú jeho predpoklady, psychické rezervy, ba neraz vznikne istý osobnostný deficit, ktorý ohrozuje žiakove výhľady na úspech a veľmi nepriaznivo pribrzdzuje možnosť využitia jeho učebných možností. Školská prax i novšie výskumy ukazujú, že je to bežná situácia u žiakov, ktorí sa učia pod svoje možnosti, tzv. podvýkonových žiakov, ako o tom píše J. Hvozdík (1973, 1981). Rezervy možno u týchto žiakov využiť najmä prostredníctvom rehabilitácie a rozvíjania ich osobnosti v motivačno – afektívnej sfére realizovaním programov riadeného úspešného učenia.

Aj z toho vyplýva, že školskú úspešnosť nemožno posudzovať len podľa výkonu, ale aj podľa vzťahu k vlastným psychickým rezervám a rozvojotvorným možnostiam, ktoré prináša výchovno-vzdelávací systém; je vyjadrením produktívneho osobnostného rozvoja v konkrétnych podmienkach školy, školskej triedy (Z. Helus, tamže, s. 172).

Preto v prevencii školskej neúspešnosti žiakov bude potrebné predovšetkým účinnejšie pracovať s psychickými predpokladmi i s psychickými rezervami všetkých žiakov. Dôsledne treba venovať pozornosť utváraniu rozvojovo aktívnych dispozícií v osobnosti žiaka, a to tak, že sa vyzbroja kladnými postojmi k učeniu, kladnými záujmami a potrebou usilovne pracovať, vhodným štýlom práce a dobrými charakterovými vlastnosťami.

Ako vidieť, ide o náročnú prácu, ktorá vyžaduje individuálny, ale zároveň komplexný prístup k žiakovej osobnosti. Treba klásť dôraz aj na činitele, ktoré ovplyvňujú subjektívne prežívanie učebných výkonov žiakov. *Možno povedať, že príčiny školskej neúspešnosti sa u nás z oblasti nedostatočných vedomostí presúvajú do oblasti nedostatočne rozvinutých vlastností osobnosti a nedostatočne rozvinutej schopnosti učiť sa.* „V tomto ohľade sa školský neúspech javí skutočne ako symptóm nesprávne, chybné vyvinutej osobnosti.“ (J. Hvozdík, 1973, s. 240). Na analogickú situáciu v bývalej sovietskej škole poukazuje D. Tollingerová

v článku Odporúčanie MŠ RSFSR k predchádzaniu neprospechu v týchto školách (1977 – 78, s. 447). Vyzdvihuje v ňom, že ťažiskom boja proti školskej neúspešnosti je profylaxia, predchádzanie školským neúspechom, čo zahŕňa opatrenia vzťahujúce sa na školu, triedu a konkrétne na jednotlivého žiaka (údaj má historickú hodnotu. Jeho sociálny a humánny aspekt znižuje fakt, že popri tom, každý kto mal iný názor bol diskriminovaný vo svojich možnostiach).

c) Preťažovanie žiakov školskou prácou a jeho predchádzanie

Často sa hovorí o preťažení žiakov. Keďže ide o jav, ktorý sa pri stúpajúcich nárokoch modernej školy na žiaka vyskytuje čoraz častejšie, treba mu venovať náležitú pozornosť i z hľadiska školskej psychológie. Najskôr niekoľko poznámok k vymedzeniu pojmu záťaž.

V súvislosti s nárokmi a požiadavkami, ktoré sa kladú na život človeka, čoraz častejšie sa hovorí o zaťažení, o jeho vplyve na osobnosť jednotlivca. Hovorí sa o zaťažení človeka prudkým tempom civilizácie, o záťaži fyzickej, psychickej i nervovej a v ostatnom čase aj o školskej zaťažení učiteľov. Jestvuje veľa teórií záťaží (pozri u nás napr. J. Daniel, 1971, 1984). Moderná psychologická veda záťaž najčastejšie vysvetľuje pomocou interakčnej teórie osobnosti. U nás túto teóriu rozvoja osobnosti rozpracoval O. Mikšík (1969). Psychickú záťaž chápe ako rozpory medzi požiadavkami, ktoré kladú situačné premenné na interakcie človeka, a tendenciami či možnosťami človeka s týmito požiadavkami sa adekvátne (na istej integrovanej úrovni) vyrovnávať. O. Mikšík rozlišuje v podstate tri druhy záťaže:

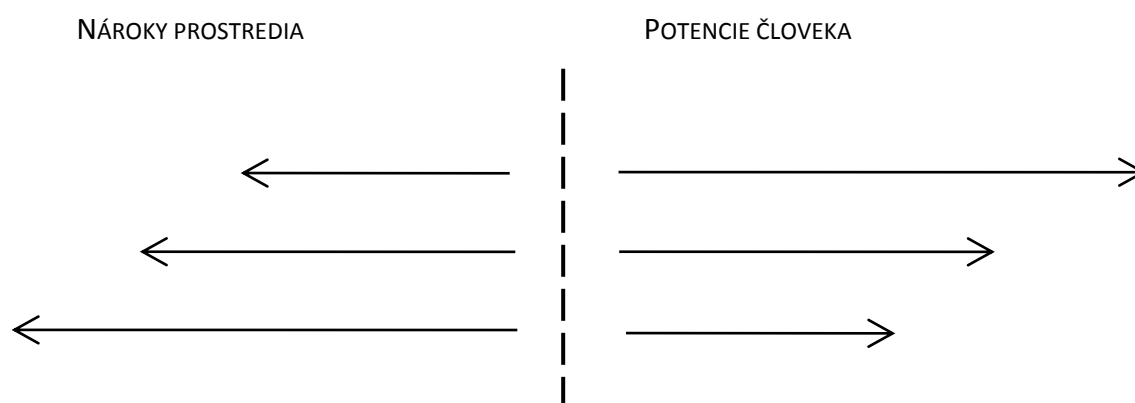
- telesnú – nad telesné sily jednotlivca,
- fyziologickú – nápor na biologické funkcie a nervovú sústavu,
- psychickú – nápor na jednotlivca ako subjekt.

Interakčná koncepcia psychickej záťaže predpokladá, že istá záťaž je nevyhnutnou podmienkou vnútorného rozvoja človeka. No iná situácia je, ak zaťaženie prerastá možnosti subjektu. O zvýšenej záťaži hovoríme, ak napätie medzi subjektom a jeho prostredím je i pri zvýšených nárokoch riešiteľné, t.j. končí sa zvládnutím situácie. Človek ju zvládne tým, že si osvojí nové činnosti, nové schémy interakcie s prostredím. O hraničnej záťaži hovoríme, keď rozpor medzi subjektívnymi predpokladmi a objektívnymi požiadavkami na interakciu je už akútnejší. Na vyrovnanie s veľkou náročnosťou, napr. pracovných situácií, je už potrebné mimoriadne vypätie psychických síl. *O extrémnej záťaži možno hovoriť, keď jednotlivec už nie je schopný danú situáciu riešiť.* Prerastá jeho možnosti, preto psychicky zlyháva. Vznikajú a rozvíjajú sa uňho maladaptívne formy správania, čo vyvolá oslabovanie psychickej odolnosti jednotlivca. *Tu už hovoríme o preťažení.*

Podľa O. Mikšíka kvalitatívne stupne záťaže možno znázorniť protikladným vzťahom siločiar miery záťažových vplyvov a potencie človeka vyrovnáť sa s nimi (O. Mikšík, 1969), pozri schému 4. Tento autor podľa charakteru a špecifickosti motivácie ľudského správania rozlišuje päť typov príčin psychickej záťaže:

- a) neprimerané úlohy a požiadavky, pritom nielen požiadavky nad sily jednotlivca, ale aj neprimerane nízke požiadavky;
- b) problémové situácie (nevyhnutne sa vyžaduje prestavba spôsobu života alebo správania), alebo ide o potrebu tvorivo si osvojiť novú skúsenosť;
- c) prekážky – zabraňujú človeku dosiahnuť cieľ, vzniká frustrácia;
- d) konfliktová situácia – rozhodovanie medzi dvoma motívmi, vylučuje sa ich vzájomné pôsobenie;
- e) stresové situácie – vznikajú vtedy, keď na psychiku jednotlivca pôsobí istá rušivá okolnosť a to natoľko, že nielen narúša jej optimálny priebeh, ale celkom ju marí, znemožňuje.

Schéma 4
Znázornenie rôznych kvalitatívnych stupňov záťaže.



Treba však poznamenať, že záťaž za rovnakých objektívnych podmienok vonkajšieho prostredia je u rôznych ľudí, ale aj u toho istého človeka pri rozdielnom vnútornom stave (únava, ohrozenie, vedomie zodpovednosti, očakávanie niečoho) rôzna. Individuálne rozdielna je aj odolnosť voči záťaži (stresom) a schopnosť obnoviť rovnovážny stav medzi jednotlivcom a životným prostredím. Slovom zvládnutie záťažovej situácie a zvládnutie tzv. špecifických reakcií je rozdielne. Rozdielna je aj aktualizácia istého psychického stavu po záťaži a jeho spätný vplyv na interakciu subjektu s prostredím. Pritom totiž treba prihliadať na to, že aktuálne psychické stavy ovplyvnia v pracovnom procese (cez deň, pracovný týždeň) nielen pracovnú výkonnosť jednotlivca, ale aj jeho reakciu na záťaž a opačne.

S prihliadnutím na interakčnú teóriu osobnosti a z nej vyplývajúcu teóriu záťaže treba postupovať aj pri riešení otázky školskej preťažnosti žiakov. Prirodzene, pritom treba prihliadať na špecifiká školskej, najmä učebnej práce v tom zmysle, ako o nich hovoríme v príslušnej kapitole tejto učebnice. *O preťažnosti žiakov školskou prácou hovoríme vtedy, keď sa na žiaka kladú neprimerane vysoké nároky, ktoré prerastajú jeho učebné možnosti, resp. keď na ne žiak nie je náležite pripravený a s takou situáciou sa vyrovnáva len s mimoriadnym vypätím síl.* Ide o preťaženie v oblasti kognitívnych funkcií. Pri ďalšom trvaní tohto stavu sa žiaci rýchlejšie unavujú, znižuje sa ich psychická odolnosť, nastáva ochranný útlm. V takých prípadoch výkon žiaka v škole nezodpovedá jeho predpokladom. Žiak stráca istotu a bezpečnosť v škole, často dochádza k frustrácii jeho istoty a bezpečnosti, čo negatívne vplyva na zameranie jeho osobnosti a na jeho chuť do učenia (porovnaj J. Marko, 1976). Pravda, za preťaženie nemožno pokladať každý problém a každú ťažkosť žiakov spojenú so školskou prácou. Ani školské zaostávanie, resp. zlý prospech alebo zlyhávajúce žiaka v škole nemusí byť vždy prejavom preťažnosti.

Za prejav priveľkej záťaže žiaka však treba pokladať každý prípad, keď žiak musí na splnenie školských požiadaviek, resp. školskej normy čerpať zo svojich fyzických a psychických rezerv a keď mu príprava na školu zaberie toľko mimoškolského času, že mu nezostáva dostatok voľna na rekreovanie a mimoškolské kultúrne záujmy. Problém školskej preťažnosti žiakov sa stáva veľmi akútnym najmä v ostatnom čase, a to nielen u nás, ale aj v mnohých iných krajinách sveta. Súvisí to najmä s rýchlym narastaním vzdelávacieho materiálu a vedecko-technickým rozvojom. Z našich autorov sa touto otázkou zaoberajú najmä L. Ďurič (1975) a J. Hvozdík (1982). Príčiny preťažovania žiakov treba vidieť vo vlastnej učebnej školskej činnosti. Nejde len o veľké množstvo vzdelávacieho materiálu, ale aj o jeho neprimeranosť a veľkú náročnosť, čo je nad sily a možnosti niektorých žiakov.

Ďalšou príčinou preťažnosti je nedostatočná modernizácia vyučovacej i výchovnej práce v škole, zotrvávanie na tradičných spôsoboch a formách vyučovania, ktoré málo aktivizujú a motivujú žiakov do učenia. No značné rezervy sú v tomto smere aj vo vzťahu učiteľa k žiakom, ktorý neraz nedostatočne diferencuje žiakov učebné možnosti. Prirodzene, mnohé príčiny preťažnosti žiakov súvisia s duševnou hygienou školskej práce - práca sa nedostatočne strieda s odpočinkom, niet času na osvieženie a regeneráciu síl. Preto možno povedať, že aj prevencia preťažnosti školskou prácou bude spočívať predovšetkým v odstraňovaní uvedených príčin v optimalizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.

X. Aktuálne sociálnopsychologické problémy školy ¹

Popri učebnej činnosti na rozvíjanie žiakovej osobnosti rozhodujúco vplýva aj to, ako žiak nadväzuje v škole sociálne kontakty, ako sa vpravuje do školského prostredia. Isté je, že veľká časť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy sa realizuje v priamom kontakte učiteľa so žiakom a má charakter bezprostrednej sociálnej a pedagogickej interakcie. J. Taxová (1981, s. 176) hovorí aj o rovine interpersonálnej, ktorá sa trvale premieta do pedagogického pôsobenia a je zložitejšia. *Pozitívne vzťahy medzi učiteľom a žiakom sa premietajú do celého pedagogického procesu a majú tu úlohu motivačnú, aktivizačnú i hodnotiacu.* Naopak, indiferentné, resp. negatívne vzťahy sa do pedagogickej praxe premietajú negatívne. Pravda, nejde tu o bezprostrednú súvislosť. P. Bavora (1979) pedagogickú komunikáciu zase chápe ako druh sociálnej komunikácie, ktorá sa uskutočňuje medzi učiteľom a žiakmi na formovanie osobnosti žiakov, pričom sa špecifickým spôsobom rozvíja aj osobnosť učiteľa. „Keďže pedagogická komunikácia funguje ako formatívny proces, nevyhnutným predpokladom jej uskutočňovania je komunikačná aktivita obidvoch zúčastnených zložiek, t.j. učiteľa i žiaka“ (P. Bavora, 1979, s. 116).

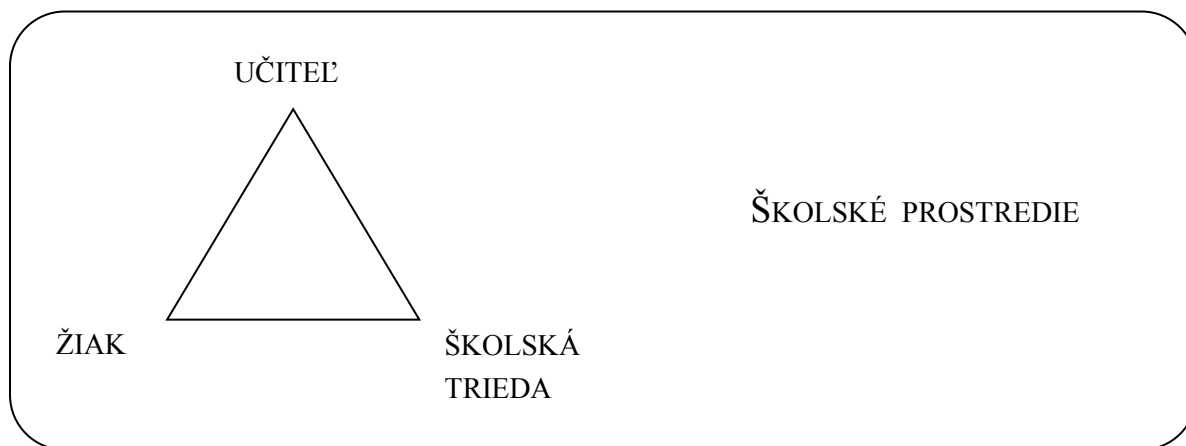
Nemôže byť našou úlohou v učebnici vyčerpávajúco rozobrať sociálno- psychologické problémy školy. Vzhľadom na to, že „riadenie sociálnych vzťahov žiaka a organizácia výchovno-vzdelávacích interakcií je významným zdrojom zvyšovania efektívnosti školskej práce“ (Z. Helus, 1974, s. 501), *pokusíme sa rozobrať niektoré aktuálne sociálnopsychologické problémy spojené s výchovno-vzdelávacím procesom školy.* Prihliadajúc na šírku spomenutej problematiky, chceme sa skôr sústrediť iba na niektoré základné aspekty danej problematiky. Pritom sa pousilujeme čerpať informácie z aktuálnych literárnych prameňov. Náзорne by sme mohli predmet nášho záujmu vyjadriť aj schematicky (schéma 5).

Pôjde nám teda o interakciu uvedených činiteľov s prihliadnutím na vývinový aspekt a zmenu vzájomného pomeru jednotlivých komponentov vzhľadom na vek žiakov.

¹ Pri spracúvaní tejto kapitoly sme sa opierali o materiál zo záverečnej práce postgraduálneho štúdia J. Zacharovského

Schéma 5

Organizácia výchovno-vzdelávacích interakcií



Školské prostredie chápeme ako subštruktúru mikroprostredia, v ktorom sa pohybuje jednotlivec, v našom prípade žiak. Pritom špecifikum mikroprostredia v súlade s Kolominským (1980, s. 19) vidíme v tom, že „dieťa je s ním aktívne v interakcii, čerpá z neho všetky svoje špeciálne skúsenosti a emocionálne prežíva svoje vzťahy k ľuďom, ktorí toto mikroprostredie tvoria“.

1. Vzťah medzi učiteľom a žiakom

Vzťah medzi učiteľom a žiakom vyplýva z podstaty výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, najmä z toho, že žiak sa aktívne zúčastňuje na školskej výchove a vzdelávaní, ktoré riadi učiteľ. To predpokladá dialektickú jednotu ich vzájomného pôsobenia.

V tejto základnej koncepcii, ktorá buduje na dialektike jednoty a vývinu, vzťah medzi učiteľom a žiakom prestáva byť len podmienkou realizovania výchovno-vzdelávacieho procesu, *ale stáva sa osobitným, závažným problémom, od ktorého závisia možnosti a rezervy zvyšovania efektívnosti vyučovania* (Z. Helus, 1981, s. 8). *Možno povedať, že vzťah medzi žiakom a učiteľom, v širšom zmysle slova interakcia učiteľ – žiaci, stáva sa výchovno-vzdelávacím činiteľom.* Preto sa tomuto problému v pedagogickej i psychologickej literatúre

najmä v ostatnom čase venuje zvýšená pozornosť a vypracúvajú sa rôzne koncepcie a východiská na určenie tohto vzťahu. Z. Helus (1981) hovorí o štyroch základných koncepciách.

Prvú nazýva koncepciou „pedagogického vzťahu“. Vzťah učiteľ – žiaci sa tu chápe na základe dynamického vzťahového modelu „ja – ty“. Podstatou pedagogického vzťahu je teda utváranie takých podmienok v interakcii učiteľ – žiak, na základe ktorých vzniká bezprostredný medziľudský vzťah medzi učiteľom a žiakom. Zakladá sa na jednoznačnej úlohe učiteľa tlmočiť žiakovi výchovné a vzdelávacie požiadavky ako niečo, čo je v bytostnom záujme samotného žiaka a na ktoré žiak odpovedá neobmedzenou dôverou. V tejto koncepcii vzťahu medzi učiteľom a žiakom akoby zanikala spoločenská podstata osobnosti, vzťah učiteľ – žiak sa stáva akoby dominantným záujmom, ktorému do istej miery ustupuje aj vyučovanie. Preto sa táto koncepcia pokladá za jednostrannú.

Druhá koncepcia vzťahu medzi učiteľom a žiakom sa odvíja z opačných pozícií, t.j. z kritiky učiteľa ako „slabého článku“ vzdelávacieho procesu, ktorý spravidla presadzuje vo vyučovaní svoju vôľu i praktické činnosti bez ohľadu na žiakovu osobnosť, vnucuje žiakom svoje tempo práce namiesto toho, aby im umožnil zvoliť si vlastné tempo. Učiteľa kritizujú, že nie je schopný včas poskytovať žiakom primerané spätné informácie o priebehu učenia a na základe toho pohotovo zadané úlohy adaptovať na predchádzajúce výsledky učebnej práce žiaka, často od žiaka očakáva nereálne výkony, čím ho neraz zbytočne neurotizuje. Táto druhá koncepcia vzťahu učiteľ – žiak buduje teda na rozvíjaní výučby automatizovanej vyučovacími strojmi riadenými počítačom. Vylučuje učiteľa ako hlavný zdroj zlyhávania žiakov v škole a nahrádza ho distribuujúcimi učebnými programami. Táto koncepcia zabúda, že vylúčenie učiteľa ako ľudského činiteľa z vyučovania a jeho nahradenie nad istú únosnú mieru môže zaviesť špecifické poruchy učebnej činnosti žiaka, ktoré vedú k frustrácii, k deprivácii a majú negatívne dôsledky pre ďalší vývin osobnosti žiaka.

Naproti tomu tretia koncepcia vzťahu učiteľ – žiak žiada prekonať stereotypné interakčné schémy medzi učiteľom a žiakom, ktoré škodlivo vplyvajú na žiakovu učebnú výkonnosť, na utváranie kladných postojov žiaka k učeniu (napr. vplyv očakávania učiteľa na výkon žiaka, vplyv odlišnosti v reakcii učiteľa na úspech či neúspech žiaka, tzv. kauzálna atribúcia, ktorá sa zakladá na tom, že interakcia učiteľ – žiak sa vyvíja podľa toho, ktoré príčiny žiackeho zlyhania sa uvádzajú ako podstatné, a pod.). Takto vznikajú a prehľbujú sa negatívne pôsobiace interakčné okruhy, ktoré prehľbujú deficitný vzťah medzi učiteľom a žiakom.

Pedagogika a psychológia budujú na dialektickej jednote vedúcej úlohy učiteľa na jednej strane a rozvíjajúcej sa samostatnosti a aktivity žiakov na strane druhej. Interakciu

učitelia – žiaci vidia v realizácii zóny najbližšieho perspektívneho vývinu žiakovej osobnosti, resp. túto interakciu upevňujú tak, aby rozvíjala osobnosť žiaka v kolektíve triedy a podporovala kolektivistickú dimenziu jeho žiaka (A. V. Petrovskij, 1978).

Možno povedať, že vzťahy medzi učiteľom a žiakom majú v škole rozmanité podoby. No v každom prípade by mali byť v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania v škole, mali by uľahčovať výchovno-vzdelávací proces. Psychologická a pedagogická veda pomáhajú hľadať činitele utvárajúce optimálny vzťah medzi učiteľom a žiakom a rozpracovať efekt a dôsledky, ku ktorým vedie ten či onen typ vzťahov medzi učiteľom a žiakom.

Okrem sociálnopsychologického hľadiska tu treba rešpektovať a zohľadňovať aj hľadisko morálne a výchovné (A. Turček, 1980). Preto aj otázku interakcie učiteľ – žiak treba vidieť i riešiť z hľadiska modernej psychológie riadeného učenia. V. Kulič (1980) v tomto smere určuje päť týchto typov či modelov, v ktorých sa realizujú interakčné procesy učiteľ – žiak s prihliadnutím na didaktické funkcie, najmä na psychologické charakteristiky tejto interakcie:

- komunikatívny model – učiteľ sprostredkuje učebné informácie zväčša celej skupine žiakov alebo študentov;
- interaktívnodialógový model – komunikácia sa uskutočňuje medzi učiteľom a žiakom, a má prevažne problémovo – diskusný charakter. Učitelia diskutujú s celou skupinou žiakov alebo s jednotlivým žiakom;
- konzultatívno – poradenský model, ktorý je v súlade s princípom samoučenia; aplikuje sa zväčša na vyšších stupňoch školy, najmä na vysokej škole, a má viac – menej individualizovaný ráz;
- imitačno – kooperatívno – monitórny model – zakladá sa najmä na tom, že žiak, učeň alebo študent vykonávajú istú učebnú činnosť, ktorú predtým demonštroval alebo predviedol učiteľ zväčša sám. Učiteľ pritom len radí, dozerá (monitoruje), komentuje, kontroluje a hodnotí. Tento model sa často používa na vysokých školách vo forme cvičení;
- tímovo - kooperatívny model – vo vzdelávaní sa interaktívne procesy realizujú tak, že osvojené vedomosti a zručnosti sa uplatňujú v tímovom riešení úloh, a to v skupinovom vzdelávaní a v príprave odborníkov s rôznou profesiou, ale aj v klinickej praxi v zdravotníckych zariadeniach, vo výrobe a pod.

Prirodzene, široká problematika interakcie učiteľ – žiak ani zďaleka nie je dopracovaná a uzavretá. V. Kulič (1980) pri zohľadňovaní a uplatňovaní regulatívnych kritérií, ktoré zdôrazňuje psychológia riadeného učenia pri výskume interakcie učiteľ – žiak, naznačuje niektoré ďalšie možnosti, a to najmä s prihliadnutím na rozdielne pôsobenie

interaktívnych procesov, ďalej z hľadiska „efektornosti“ t.j. možnosti pôsobiť na žiaka alebo študenta ako na riadený subjekt učenia, vyvolávať uňho nielen procesy učenia, ale aj pozitívne zmeny v osobnostných kvalitách. A tak i keď je zrejmá tendencia podstatne *objektívizovať regulatívnu stránku učiteľovho pôsobenia* (moderná didaktická technika, systémy výučby riadenej samočinnými počítačmi, učebnice, skriptá), *nemožno v interakcii „živý učiteľ – študent, žiak“ nerešpektovať hlavné zásady psychológie riadeného učenia.*

Okrem verbálnych prejavov treba v interakcii učiteľ – žiak prihliadať aj na neverbálne prejavy. J. Křivohlavý (1980, s. 38 a n.) uvádza, že učiteľ sa môže vo vzájomnej komunikácii porozumieť so žiakmi aj týmito neverbálnymi prejavmi. Podľa neho jestvujú najmä tieto stránky vzájomnej komunikácie:

- paralingvistika – ide o takú komunikáciu, v ktorej sa zdôrazňuje najmä spôsob, ktorým sa realizuje, napr. prihliada sa na to, či niekto hovorí rýchlo, alebo pomaly. Patrí sem i hlasitosť slovného prejavu a ďalšie akustické charakteristiky. Myslí sa tu plynulosť rozhovoru, synchronizácia otázok a odpovedí;
- pohľady – myslí sa tým napr. ako učiteľ pohľadom kontroluje situáciu pri skúšaní, resp. ako je zameraný pohľad žiaka pri odpovedi, a pod.;
- mimika a pantomimika – interakcia učiteľ – žiak sa nevyjadruje slovne, ale celou tvárou, jej výrazom, môže prezrádzať veľa emocionálnych vzťahov, a to tak u žiaka, ako aj u učiteľa. No svoje postoje a vzťahy učiteľ i žiak vyjadrujú aj celým telom (pantomimikou). Tu hovoríme o kongruencii alebo nekongruencii postojov dvoch ľudí v interakcii, t.j. o ich súhlasnosti alebo nesúhlasnosti;
- gestikulácia a proksemika – v gestikulácii ide o pohyby, ktoré sú v istej spoločenskej komunikácii akoby „štandardizované“, resp. normalizované. Gestom môže učiteľ v komunikácii vyjadriť svoj súhlas alebo nesúhlas so správaním žiaka, resp. s jeho odpoveďou. Proksemika si vo vzájomnej komunikácii učiteľa a žiaka všíma vzdialenosť, t.j. priblíženie (oddialenie) jedného k druhému.

J. Křivohlavý (1981, s. 42) o význame neverbálnej komunikácie v interakcii učiteľ – žiak okrem iného hovorí: „Nejde teda ani tak o kognitívne (intelektové) oznámenia ako skôr o oznámenia emocionálne (citové). Vzájomný postoj učiteľa a žiaka sa v nich prejavuje aj utvára. Týmito neverbálnymi prejavmi učiteľ dáva najavo žiakovi, či a do akej miery je mu priateľsky naklonený. Podobne žiak týmito spôsobmi oznamuje učiteľovi, aký je a aký chce mať k nemu vzťah (v dimenzii príklonu či odklonu)“.

V ostatných rokoch, najmä v rokoch 1970 – 1980 (porovnaj J. Mareš, 1981, s. 103), badať najmä v súvislosti s aktuálnymi otázkami prestavby našej výchovno-vzdelávacej

sústavy *komplexnejší prístup ku skúmaniu interakcie učiteľ – žiaci*. Tieto interakčné výskumy sa upriamujú na niektoré základné okruhy premenných. Predovšetkým sa skúmajú didaktické premenné, napr. operačné štruktúry učiteľových a žiackych činností pri práci s modernou didaktickou technikou alebo štruktúria, kladenie požiadaviek, odozva, reakcia na odozvu, resp. ako informačné výučbové a hodnotiace činnosti učiteľa aktivizujú výkony žiakov. Sledujú sa aj výchovné premenné, napr. učiteľova zručnosť účinne komunikovať so žiakmi. V iných výskumoch sa autori zameriavajú na pedagogicko – psychologické premenné. Napr. všímajú si obsah a štruktúru učiteľovej činnosti na vyučovacej hodine vo vzťahu k psychickým vlastnostiam jeho osobnosti, resp. učiteľovo reagovanie na žiakov chybný výkon. V ostatnom čase pribúda najmä výskumov zacielených na sociálno – psychologické premenné, ako je vzťah učiteľovho pôsobenia k jeho psychologickým, resp. pedagogickým charakteristikám, k vyučovacím predmetom, školským triedam alebo ako sociálne aspekty vplývajú na učenie študentov pri vyučovanom automate. Predmetom skúmania v interakcii učiteľ – žiak sú napokon aj tzv. logické premenné (napr. logická štruktúra učiteľových otázok, logické operácie učiteľa a žiaka vo vyučovaní a pod.), ako aj psychologicko – lingvistické premenné, ako je napr. členenie a plynulosť reči učiteľa a žiaka, funkčná dôležitosť páuz v reči učiteľa a žiaka (podrobnejšie odkazy na príslušnú literatúru pozri J. Mareš, 1981, s. 105 a n.). Vývin vzťahu medzi učiteľom a žiakom počas školskej dochádzky a psychológiu učiteľovho pedagogického taktu skúma J. Štefanovič (1967, 1974). Autor zisťuje, že väčšina činiteľov zúčastňujúcich sa na utváraní vzťahu žiakov k vyučujúcim sa s postupujúcim vekom žiakov mení, na jednotlivých vekových stupňoch žiakov nemajú rovnaký význam. No na druhej strane „medzi činitele s rovnakou účinnosťou pri utváraní vzťahu skúmaných žiakov všetkých vekových stupňov k vyučujúcim patrila najmä skupina učiteľových kladných a záporných vlastností, ktoré sa prejavili v rovnakom alebo nerovnakom prístupe k všetkým žiakom, ďalej skupina učiteľových kladných vlastností, ktoré skúmaní žiaci vnímali ako prejavenie intímnejšieho vzťahu učiteľa k žiakom, pochopenia, lásky a uznania“ (J. Štefanovič, 1967, s. 323). Štefanovičova knižná monografia prináša hlboký rozbor zdrojov motivácie vzťahov žiakov k učiteľom na jednotlivých stupňoch škôl. Spolu s ďalšou monografiou (J. Štefanovič, 1974) je to *vážny pokus o kvalitatívnu analýzu najmä psychologických a pedagogicko-psychologických aspektov vzťahu medzi učiteľom a žiakom v súčasných podmienkach vývoja jednotnej školy*.

Ukazuje sa, že pre ďalšie zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho procesu školy a pre zlepšenie vzťahu medzi učiteľom a žiakmi bude mať význam nielen dobrá odborná a pedagogicko-psychologická príprava učiteľa, ale aj poznanie osobitostí sociálnej interakcie medzi učiteľom a žiakom a úspešné realizovanie tohto procesu. Preto predmetom skúmania

je aj otázka pripravenosti učiteľa na túto činnosť, a to najmä z hľadiska osobnostných vlastností, ako aj z hľadiska jeho profesiovej pripravenosti. Skúma sa otázka, či existujú nejaké dispozičné osobnostné vlastnosti, resp. osobnostné črty, ktoré uľahčujú pedagogické pôsobenie učiteľa na žiaka, ktoré na vzťah medzi učiteľom a žiakom pôsobia facilitačne. Na prvom mieste s tu uvádza sociabilita (J. Taxová, 1981). Označuje sa ako schopnosť úspešne navodzovať sociálne kontakty, t.j. ako tendencia, sklon byť rád s ľuďmi. Zisťuje sa, že táto schopnosť spolu s úrovňou výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa veľmi výrazne ovplyvňuje efektívnosť jeho výchovno-vzdelávacej práce. Výskumy potvrdili (J. Pelikán, I. Lukš, V. Hrabal, 1977) aj zhodu niektorých sociálno-psychologických vlastností učiteľov a poslucháčov pedagogických fakúlt. Ide najmä o také vlastnosti, ako je spoločnosť, schopnosť nadviazať kontakty a zapájať sa do činnosti druhých, schopnosť mať porozumenie pre iných a vedieť sa vžiť do situácie a problémov, vľúdnosť a otvorenosť k iným a pod.

Zvýšený význam, ktorý sa v súčasnosti pripisuje účinnej interakcii a vzťahu medzi učiteľom a žiakom v súvislosti s ďalším rozvojom výchovno-vzdelávacej sústavy, *nevyhnutne vyžaduje zlepšiť pripravenosť učiteľov, najmä základnej a strednej školy, z hľadiska účinnosti tejto interakcie*. Prakticky to znamená potrebu modernizovať učiteľské vzdelávanie na učiteľských prípravkách, *aby do učiteľskej práce prenikali nové prvky profesiovej prípravy „v podobe štruktúr komunikatívnych zručností“* (F. Horák, 1981, s. 124). F. Horák vo svojej stati K pripravenosti učiteľov základnej školy na účinnú interakciu vo vyučovaní (1981) analyzuje doterajšie pokusy pripraviť súčasných adeptov učiteľského povolania na účinnú interakciu učiteľ – žiak. Zvažuje najmä možnosť na pedagogických a filozofických fakultách zaviesť povinné cvičenia komunikatívnych zručností, a to podľa koncepcie, ktorú vypracovala E. Vyskočilová (1978). Autorka vidí reálnu možnosť touto cestou prispieť k zlepšeniu efektívnosti učiteľskej prípravy, ale za predpokladu, že učelia, študenti, budúci učelia budú ochotní meniť svoje postoje, najmä postoj k učiteľstvu, postoj k mladším generáciám. Za základné postoje učiteľov k deťom, sa pokladajú najmä citové postoje, ako aj postoje k miere požiadaviek, kontrole a riadení (porovnaj J. Čáp, 1980). Veľkým rizikom pre vzťah medzi učiteľom a žiakom sú pochybné postoje k učiteľskému povolaniu, nesprávna motivácia k povolaniu učiteľa. Preto istú rezervu na skvalitnenie vzťahu medzi učiteľom a žiakom treba vidieť aj v zlepšení súčasného systému prípravy učiteľov a vo výbere uchádzačov o túto profesiu.

2. Žiak a školská trieda

Kým sa budeme zaoberať otázkami vzájomnej interakcie žiak – školská trieda, ktorej je členom, resp. možnými dôsledkami tejto interakcie, pokladáme za potrebné vysvetliť niektoré pojmy. Ide najmä o pojmy: sociálna skupina, malá skupina, referenčná skupina, kolektív, vzájomné vzťahy, styk.

Marko (1980, s. 105), vychádzajúc z Kolominského, chápe sociálnu skupinu ako „sociálny celok, systém integrujúcich a vzájomne závislých jednotlivcov, spojených na istý čas spoločným cieľom a emocionálnou jednotou“. Vzhľadom na počet členov skupiny sa rozlišujú veľké a malé skupiny. Kolominskij (1980) pokladá za malú sociálnu skupinu počet 2 – 30 – 40 členov. O školskej triede môžeme teda hovoriť ako o malej sociálnej skupine, ktorú Kolominskij (1984, s. 24) „podľa dĺžky trvania stability personálneho zloženia, časti kontaktov, jednotnosti v činnosti“ zaraďuje medzi formálne malé skupiny. V jej rámci pripúšťa existenciu neformálnych štruktúrnych jednotiek. Aj Marko (1980, s. 104) zaraďuje školskú triedu medzi formálne, oficiálne skupiny, t.j. medzi tie, „ktoré vznikli zámerne, organizovaným spôsobom, majú dosť pevnú organizáciu a sú dlhodobé“. Medzi formálne malé skupiny školskú triedu zaraďuje aj Nakonečný (1970).

Tu sa dostávame aj k pojmu referenčná skupina. Čáp (1980, s. 261) vymedzuje referenčnú skupinu ako takú, „ku ktorej sa jednotlivec hlási, zahŕňa sa do nej, bude skutočne jej členom, alebo túži po tom, aby sa ním stal“. Poznamenávame, že školská trieda sa pre žiaka môže, ale nemusí stať referenčnou skupinou.

Spomedzi našich autorov na význam sociálno-psychologických aspektov medziosobnej interakcie v školskej triede poukazuje napr. J. Ferjenčík (1980, s. 353). Podľa neho „školská trieda nie je skupinou navzájom izolovaných jednotlivcov, ale najmä v období dospievania sa stáva uceleným, vnútorne štrukturovaným systémom medziosobných vzťahov, neraz rozhodujúco determinujúcich nielen charakter samotného výchovno – vzdelávacieho procesu, ale aj účastníkov tohto systému“.

Vyššia vývinová forma sociálnej skupiny sa v psychológii označuje termínom kolektív. U nás Čáp (1980, s. 273 – 274) z psychologického hľadiska charakterizuje kolektív ako „špecifický druh sociálnej skupiny. Je to referenčná skupina, ktorá už dosiahla vyšší vývinový stupeň, vyjadrený úrovňou spoločných cieľov a činnosti, organizovanosti a disciplíny, osobných vzťahov, morálnych a výchovných aspektov“.

Ako znaky kolektívu Čáp (c. d., s. 268) uvádza:

- spoločné ciele, a to ciele spoločensky hodnotné,
- zaradenie kolektívu do širšieho kolektívu,

- spoločná činnosť členov kolektívu pri realizovaní spoločných cieľov,
- istá organizácia, ktorá umožňuje koordinovanú a efektívnu činnosť,
- dobrovoľná disciplinovanosť členov kolektívu,
- špecifické kolektivistické vzťahy medzi členmi kolektívu,
- morálne a výchovné znaky vyplývajúce z predchádzajúcich znakov.

Makarenkov po svojich prácach vymedzuje tri základné stupne vo vývine kolektívu:

- a) prvý stupeň charakterizuje to, že učiteľ, výchovný pracovník organizuje činnosť, nie sú utvorené kolektívne vzťahy;
- b) druhý stupeň – tu je už utvorený aktív zložený z členov, ktorí spolupracujú s výchovným pracovníkom, usilujú sa dosiahnuť vytýčené ciele a v tomto smere pôsobia na ostatných;
- c) tretí stupeň charakterizuje aktívna účasť všetkých členov na dosahovaní spoločných cieľov.

Často sa chybne stáva, že pri označovaní školskej triedy ako sociálnej skupiny termínom „kolektív“ sa nerozlišuje, v ktorom vývinovom štádiu kolektívu sa daná trieda nachádza.

L. A. Levšin (podľa Kričevského, 1979) člení dnešný typický kolektív takto: pedagóg – vedúca osobnosť; žiacky aktív, o ktorý sa pedagóg pri svojej práci opiera; ostatní žiaci, ktorých „aktív“ ťahá za sebou. Žiak sa stretáva so školskou triedou, resp. so žiakmi, ktorí ju tvoria, v procese „styku“. Kolominskij (1980, s. 16) definuje „styk“ ako informačnú a predmetnú interakciu, v „ktorej sa realizujú, prejavujú a formujú medziosobné vzájomné vzťahy“. Ten istý autor uvádza, že „vzájomné vzťahy sú špecifickým druhom vzťahu človeka k človeku, v ktorom je možný bezprostredný (alebo sprostredkovaný technickými prostriedkami) súčasný alebo časovo následný či opätovný vzťah“ (Kolominskij, 1980, s.12). Pritom vzťahy, ktoré vznikajú v tom styku, môžu jednak pôsobiť motivačne (kladne alebo záporne) vzhľadom na opätovnú realizáciu styku, jednak môžu vplývať na charakter toho styku.

V procese interakcie žiaka a školskej triedy sa utvára štruktúra triedy ako malej sociálnej skupiny. V ďalšej časti sa budeme zaoberať štruktúrou školskej triedy, pokúsime objasniť, čo ovplyvňuje postavenie žiaka v tejto štruktúre, a a poukážeme na niektoré dôsledky tohto postavenia a jeho vplyv na konanie, prežívanie. Napokon si všimneme, ako školská trieda ako malá sociálna skupina pôsobí na žiaka.

a) Štruktúra školskej triedy ako malej sociálnej skupiny

V systéme školskej triedy môžeme rozlišovať štruktúru formálnu, v ktorej jednotlivci majú isté oficiálne pridelené postavenie (napr. týždenník), a neformálnu, ktorá je daná sociometrickým statusom jednotlivca. Pritom postavenie jednotlivca vo formálnej štruktúre môže byť jedným z možných činiteľov vplývajúcich na postavenie v neformálnej štruktúre. Vzhľadom na význam neformálnej štruktúry triedy (ktorú chápeme ako výraz vzájomných vzťahov), najmä vo vyšších ročníkoch, na tomto mieste sa budeme zaoberať neformálnou štruktúrou danou sociometrickým statusom, ktorý chápeme v súlade s Kolominským (1980, s. 109) ako jeden zo „základných činiteľov postavenia osobnosti v podsysteme osobných vzťahov, ktorý je charakterizovaný úrovňou emocionálneho uprednostňovania daného jednotlivca v porovnaní s ostatnými členmi skupiny“.

Kolominskij (c. d., s. 113) vyčlenil takúto štruktúru statusov:

- a) hviezdy,
- b) prijatí a uprednostňovaní,
- c) neprijatí,
- d) odmietaní a izolovaní.

Zaujímavé je sledovať počet členov v jednotlivých statusových kategóriách v závislosti od veku. Údaje sú v percentách (tab. 1).

Tabuľka 1.

status	predšk. vek	nižšie triedy	pubescenti	vyššie triedy	učilištia
1	3	9	10	15	13
2	39	30	16	34	28
3	55	43	41	36	41
4	3	19	13	15	18

Kolominskij (c. d., s. 119) zistil, že s vekom stúpa počet skupín s úplnou statusovou štruktúrou (t.j. sú v nej všetky 4 kategórie). Pritom neúplná statusová štruktúra môže vystupovať ako veková osobitosť alebo ako ukazovateľ súvisiaci s kvalitatívnymi osobitosťami.

V súlade s týmito údajmi I. S. Kon (1977, s. 139) konštatuje: „Sociometrický výskum ukázal, že v triedach postupne dochádza k istej polarizácii; z jednej strany sa vyčleňujú najpopulárnejší žiaci a zo strany druhej tí, pre ktorých sa vyslovuje najmenej žiakov. *Pritom tento status, najmä popularita, je veľmi konštantný a často sprevádza žiaka z triedy do triedy*“. Kolominskij (1979, s. 150) používa označenie vodca. Pritom do základnej štruktúry vodcovstva zahrňuje predovšetkým dve veľmi dôležité roly: rolu pracovného vodcu a rolu vodcu emocionálneho (Kolominského „hviezda“). Pracovnými vodcami podľa neho sú tí, za

ktorými sú ostatní ochotní ísť pri riešení akýchkoľvek kolektívnych problémov vznikajúcich v zložitých situáciách v pracovnej činnosti triedy. Rola emocionálneho vodcu je spätá s emocionálnou aktivitou kolektívu. Emocionálny vodca podľa Kričevského viac ako iní prispieva k rozvoju priateľských vzťahov v kolektíve, odstraňuje a urovnáva konflikty, ostatní žiaci mu častejšie zverujú svoje tajomstvá. Kričevskij (c. d., s. 151) ďalej konštatuje, že nezriedka obidve roly (pracovného aj emocionálneho vodcu) má ten istý jednotlivec.

Pokiaľ ide o počet žiakov, ktorí patria do najvyššej statusovej kategórie, Hiebsch (1975, s. 144 - 145) spomína výskum Handela, ktorý zistil, že vo vyšších ročníkoch základnej školy (v 6. - 8.) existuje vodcovská jadrová skupina. Pritom 5 % žiakov uvádzalo jedného vodcu v triede, 20 % dvoch vodcov, 65 % 3 - 5 a 10 % viac ako 5 vodcov.

Strednými pozíciami v statusovej štruktúre triedy sa na tomto mieste nebudeme zaoberať. Ukazuje sa, že *je potrebné väčšiu pozornosť venovať krajným statusovým pozíciám, t.j. „vodcom“ a „odmietaným“ v Kolominského terminológii*, a to pre možné dôsledky vyplývajúce z tohto postavenia pre štruktúru triedy. Pokiaľ ide o počet odmietaných, citovaný Kolominskij uvádza 13 - 19 %. Prekvapujúco je zhodný starší údaj Correla (1967, s. 25), ktorý zistil, že v druhých až deviatych ročníkoch bolo vyše 19 % žiakov, ktorých ostatní odmietali. Alarmujúce je aj zistenie Kotáskovej (1979), ktorá skúmala 33 školských tried (870 žiakov 2. ročníkov ZŠ). Zistila nápadne častú centráciu negatívneho hodnotenia niektorého žiaka (až 80 %).

Koncentrácia pozitívnej voľby bola menšia (obľuba 7 - 31 %, rešpekt 10 - 31 % u jedného žiaka). Zistené údaje zhrňuje (c. d., s. 6): „Utváranie vysokého sociálneho statusu, popularity, resp. vodcovskej roly u istých žiakov je teda významné, nedosahuje však také extrémne hodnoty ako pri negatívnej voľbe a pre jednotlivca neznamená celkom výnimočnú situáciu, ktorá by mohla podstatne ovplyvniť ďalší vývoj osobnosti.“

b) Niektoré činitele ovplyvňujú status žiaka v školskej triede

Linton (podľa Nakonečného, 1970, s. 171) chápe status ako „miesto, ktoré individuum zaberá v istom spoločenskom systéme na základe svojich vrodenných, získaných a pripísaných vlastností“. V školskej triede získava istý status pri styku so spolužiakmi a učiteľom, pričom sa uplatňujú isté kritériá. Kolominskij (1980, s. 175) poznamenáva, že „už na prvých stupňoch školského vyučovania nová hlavná činnosť vnáša nové črty a nové meradlá a stereotypy oceňovania, ktoré determinujú postavenie žiaka v triede“.

Tu treba poukázať aj na istý vývinový aspekt. T. V. Dragunovová (1977, s. 115) v tejto súvislosti uvádza, že „v nižších ročníkoch postavenie v kolektíve podstatne závisí od prospechu, správania a spoločenskej aktivity, t.j. od toho, ako žiak plní požiadavky dospelých.“

U pubescentov nadobúdajú dôležitosť iné hodnoty – vlastnosti kamaráta, priateľa“. *S vekom teda stúpa význam tých osobnostných črt, ktoré sa vzťahujú na mravno – psychickú oblasť.* Kým v 1. ročníku boli podľa Cenciperovej (Kolominskij, 1980, s. 177) pre získanie vysokého statusu najvýznamnejšie osobitosti ako pekný zovňajšok, príslušnosť k triednemu aktívu, ochota rozdeliť sa so svojimi vecami, u pubescenta dosiahnutie vysokého statusu podmieňujú podľa Chromeňka (Kolominskij, 1980, s. 181) predovšetkým emocionálne vlastnosti, na druhom mieste vlastnosti vôľové a tretie v poradí dôležitosti sú vlastnosti intelektuálne.

V súvislosti s postavením žiaka v triede je zaujímavé aj to, či na jeho status viac vplývajú pozitívne alebo negatívne vlastnosti. Cenciperová (podľa Kolominského, c. d., s. 180) poznamenáva, že na to, aby žiak získal priaznivé postavenie medzi rovesníkmi, musí mať viaceré kladné črty. Na to, aby sa stal neoblíbeným a izolovaným často stačí, ak má jednu alebo viaceré záporné črty. Podľa nej u mladších žiakov je to neporiadnosť, nečistotnosť, afektovanosť a namyslenosť. Neskôr ide zvyčajne o kvality vzťahujúce sa na mravné osobnosti. Na významnosť osobnostných charakteristík upozorňuje v tejto súvislosti aj Kolominskij (1980, s. 179): „Ak je vzťah žiaka k učeniu, ako aj to, že je dobrým žiakom, často zdôvodnením výberu, tento motív – kvalita učenia – nie je takmer nikdy dôvodom na odmietnutie. Takýmto uvedomovaným dôvodom sú isté záporné osobnostné črty“.

U nás štruktúru medziosobných vzťahov v školskej triede skúmal J. Ferjenčík (1980). Vzhľadom na dvojrozmernosť výchovno-vzdelávacieho procesu podobnú dvojrozmernosť predpokladá aj v štruktúre medziosobných vzťahov a pozícií v triednom kolektíve. Jeho výskum pomocou faktorovej analýzy ukázal, že kým v kladnej štrukturácii vzťahov možno rozlíšiť oblasť výkonovú (dôraz sa tu kladie na schopnosť a ochotu kooperovať v učebných činnostiach) a sociálno-emocionálnu (týka sa vzťahov, ktoré nie sú spojené priamo s vyučovaním, ale viažu sa na tie oblasti, ktoré súvisia s posilňovaním priateľských kontaktov, citovej intimity, veselosti), odmietanie bolo generalizujúce. Kolominskij (c. d., s. 177) upozorňuje na osobitosť motivácie výberu, ktorá je spoločná pre všetky vekové úrovne: subjekt očakáva od partnera pozitívne akcie častejšie, ako je jeho vlastná pripravenosť na podobné akcie voči partnerovi.

Dosiaľ sme sa zaoberali činiteľmi determinujúcimi status žiaka vzhľadom na ich štruktúru a zmeny spojené s vekom. Teraz poukážeme na to, *ako status žiaka v triede ovplyvňujú niektoré činitele, napr. telesné vlastnosti, postoj učiteľa a pod. vo všeobecnosti.*

Vzhľad. Lachestikov výskum (podľa Kolominského, 1980, s. 203) ukázal, že vplyv na postavenie jednotlivca má aj telesný vzhľad. Medzi odmietanými bolo dvakrát viac osôb s telesnými defektmi ako v kontrolnej skupine. Bolo by potrebné bližšie zistiť, či odmietanie

osôb s telesnými defektmi je primárne reakciou na telesný defekt, alebo sa skôr viaže na osobnostné vlastnosti takto postihnutého jednotlivca.

Schopnosti a prospech. Na postavenie žiaka v triede nesporne vplýva aj prospech a schopnosti. Výskumy Kolominského (1980) ukázali, že spoločnou črtou najuprednostňovanejších žiakov boli dobré schopnosti. Naopak možno predpokladať, že znížené schopnosti budú status žiaka ovplyvňovať negatívne. V tejto súvislosti Kučera (in: Fischer, 1980) konštatuje, že málo obľúbené sú predovšetkým duševne oneskorené deti a deti s hraničným intelektom. Psychológia dosiaľ podrobne nepreskúmala sociálno-psychologický mechanizmus pôsobenia tohto činiteľa.

Zisťovanie, ako školský prospech vplýva na status žiaka, je dostupnejšie. V prvých ročníkoch sa deti orientujú najmä na učiteľa. Predovšetkým sa usilujú, aby splnili požiadavky dospelých. Podobné požiadavky kladú aj na spolužiakov. Hiebsch (1975, s. 114) konštatoval, „že tým, čo predovšetkým určuje stupnicu hodnôt, je školský výkon a schopnosti v škole“. Ak prospech chápeme ako bipolárnu záležitosť (dobrý, zlý), musíme sa zmieniť aj o neprospechu. Viaceré výskumy, u nás najmä výskum J. Hvozdíka, zhodne nasvedčujú, že neprospech v učení celkove znižuje osobnú prestíž žiaka v kolektíve a že veľmi negatívne vplýva aj na jeho sebacit, znižuje jeho sebavedomie a sebaúctu. Podľa Kolominského (1980) postavenie žiakov vo vzájomných vzťahoch členov kolektívu neovplyvňuje ani tak samotný prospech, ako skôr osobné vlastnosti, ktoré sa prejavujú pri jeho dosahovaní. To umožňuje vysvetliť zlé postavenie žiaka, resp. jeho odmietanie ostatnými žiakmi, a to pri veľmi dobrom prospechu.

Významný je aj vplyv postoja učiteľa na status toho-ktorého žiaka. Uvádza sa (Kolominskij, 1980, s. 205), že aj keď jestvuje všeobecný názor, že prospech súvisí so statusom, asi u 25 % skúmaných jednotlivcov je status v porovnaní s prospechom neprimerane nízky. Dáva sa to do súvislosti okrem iného aj s tým, že nepriaznivý vzťah k prospechovo veľmi dobrým žiakom nezriedka svojím konaním zaviní aj učiteľ, ktorý chválením výborne prospievajúcich žiakov neraz spôsobuje, že sa u nich utvárajú nežiaduce vlastnosti (namyslenosť, nadutosť) a súčasne vyvoláva závisť, čo u prospechovo slabších žiakov podnecuje vznik negatívnych citov. Preto sa u nich zvyčajne stretávame so zvýšenou emocionalitou, sklonom k dráždivosti, emocionálnej labilita a nevyváženosti (porovnaj J. Hvozdík, 1973, s. 238). Podobne môže pôsobiť aj rodinné prostredie, ak sa u výborného žiaka pestuje nezdravé sebavedomie.

Nedisciplinovanosť, ťažkovychovateľnosť. Kuľčická (podľa Kolominského, 1980, s. 207 – 208) zistila, že v triede bolo 72,5 % ťažko vychovateľných žiakov „izolovaných“ a k 12,5 % sa stavali indiferentne. Pätnástim percentám prejavovala trieda zjavnú sympatiu.

Vzhľadom na jej výsledky možno tvrdiť, že ak je nedisciplinovanosť spojená s pozitívnym vzťahom k rovesníkom, trieda sa k takýmto jednotlivcom stavia kladne.

Dôsledky statusu v triede pre konanie a prežívanie žiaka

Zaujímajú nás dôsledky príslušnosti ku krajným statusovým kategóriám (vodca, odmietaný, izolovaný jednotlivec). Pozornosť chceme venovať predovšetkým nízkej úrovni statusu. Neúspech v rôznych činnostiach vyvoláva vo väčšej či menšej miere zážitky frustrácie, čo často spätne negatívne vplýva na úroveň žiakovej výkonnosti. Preto je mimoriadne dôležité zaoberať sa jednak činiteľmi, ktoré zaviňujú nízku pozíciu žiaka v triede, jednak tým, ako túto svoju pozíciu vníma žiak, nakoľko a ako ho to ovplyvňuje.

Tu je dôležitá schopnosť žiaka registrovať vzťah rovesníkov k svojej osobe. Možno predpokladať, že táto schopnosť narastá s vekom a zvyšuje sa (v súvislosti s preorientovaním sa z „noriem dospelých“ na „normy rovesníkov“) aj význam, ktorý tomuto vzťahu jednotlivec prisudzuje.

Pokúsme sa uvedené predpoklady podložiť niektorými výsledkami experimentov Kolominského (1980, s. 242). V jeho výskumoch, kde osoba mala „uhádnuť“, kto z priateľov v skupine ho uprednostňuje emocionálne (experiment „výber v činnosti“) alebo emocionálno-pracovne (sociálno-psychologická reflexia sa merala reflexívnym koeficientom uvedomenia podľa vzorca $RKU = \frac{Ro}{R} \cdot 100\%$).

R_o = počet uhádnutých výberov
 R = počet očakávaných výberov

Zistilo sa, že koeficient uvedomovania si vzťahu k sebe narastá úmerne s vekom. Konkrétne: u detí predškolského veku = 23 %; u mladších žiakov = 26 %; u starších žiakov 58 %; u študentov = 53 %. To nasvedčuje, že prípadný negatívny (ale aj pozitívny) postoj spolužiakov si jednotlivec postupne s vekom uvedomuje (postihuje ho) čoraz dokonalejšie. Ukázalo sa teda, že s vekom sa úroveň zisťovania vzťahov zvyšuje, čo je podľa Kolominského (c. d., s. 183) výrazné najmä u „pubescentov, ktorí majú krajné postavenie v systéme vzťahov vnútri kolektívu“.

Podľa neho táto citlivosť má nerovnaký vplyv na správanie pubescentov s vysokým a nízkym statusom. U prvých vedie k primeranej zmene správania, pri nízkom statuse vznikajú neadekvátne afektívno – obranné reakcie, prípadne jednotlivec sa vyhýba styku. Takto sa dostávame k dôsledkom neuspokojivých vzťahov, nízkeho statusu. Významný je

najmä ich vplyv na prežívanie, aktivitu jednotlivca. Pozornosť treba venovať aj kompenzačným mechanizmom.

Marko (1980) uvádza vyjadrenie žiakov, že najneprijemnejšie citové zážitky mali pri frustrácii

- potreby byť úspešným,
- potreby mať partnerov,
- potreby udržiavať priateľské kontakty,
- potreby vyhnúť sa ponižovaniu.

Z tohto prehľadu vidieť, že *pôsobenie neuspokojivých vzťahov, nízkeho statusu je traumatizujúce.*

Kučera (in Fischer, 1980, s. 70) konštatuje, že „nepopularita medzi deťmi je už sama o sebe zvýšenou psychickou záťažou a je spojená so zvýšenou konfliktovosťou a úzkosťou“.

Pokiaľ ide o aktivitu jednotlivca, už Correl (1967, s. 25) poukázal na to, že *sociálna izolovanosť, odmietanie vyvoláva poruchy učenia*. Podľa neho ide o jav, ktorý je aj viac rokov relatívne konštantný. Zacharovová (podľa Kolominského, 1980, s. 183) v tejto súvislosti poznamenáva, že u „nepopulárnych“ sú dôležité vzťahy. Ak ich vzťahy neuspokojujú, činnosť stráca pre nich zmysel a prestávajú s ňou.

Holtzman (podľa Lindgrena, 1972, s. 114) zistil u žiakov, ktorí boli „odmietaní“, že v prvom ročníku ich dávali na miesto s väčšou agresivitou, v 6. ročníku na miesto s menšou sociabilitou. Tieto deti v 6. ročníku taktiež slabšie kontrolovali svoje impulzy. Pritom deti, ktoré ako prváci boli „hviezdami“, v 6. ročníku boli menej agresívne a viac prispôsobivé, ako ich rovesníci. Dittes a Kelley (podľa Nakonečného, 1970, s. 321) zistili, že osoby s príliš nízkym statusom už nemajú kladný vzťah k skupine, čo vedie k tomu, že sa odchyľujú od skupinových noriem viac ako osoby s vyšším statusom. Vzniká nebezpečenstvo porušovania noriem skupiny. Podľa Kolominského (1980, s. 208) „deficit sociálneho uznania a nedostatok sociálnych stykov sa kompenzuje hľadaním mimoškolského okruhu vrstovníkov, ktorých nezriedka charakterizuje protispoločenské správanie“.

To možno pokladať za jeden z podstatných činiteľov, ktoré vedú k vzniku záškoláctva. Treba však uviesť, že nízky status v triede možno kompenzovať aj v pozitívnom smere. Výskum Kislovskej (podľa Kolominského, 1980, s. 139) ukázal, že „vzájomné sympatie skúmaného čo i len s jedným členom triedneho kolektívu, nezávisle od sociometrického statusu, samy o sebe mu už zabezpečujú, že sa emocionálne dobre cíti v kolektíve, čo sa odzrkadľuje aj na jeho pozitívnom vzťahu ku škole, k triede, i na dobrom emocionálnom seba cítení“.

c) Pôsobenie školskej triedy na žiaka

Pri skúmaní pôsobenia triedy na žiaka možno vyčleniť 4 dôležité smery, resp. zdroje vplyvu. Je to pôsobenie:

- uspokojovaním potrieb,
- normatívnou reguláciou správania,
- prostredníctvom statusu žiaka v triede a roly ako spôsobu správania vychádzajúceho zo statusu,
- prostredníctvom mechanizmu napodobňovania, identifikácie.

Najdôležitejšou potrebou väčšiny žiakov 1. – 2. ročníka je potreba byť na úrovni požiadaviek učiteľa a ostatných dospelých ľudí, potreba získať ich schválenie. V 3. – 4. ročníku a neskôr sa základnou potrebou stáva potreba mať isté miesto v školskej triede, v detskom kolektíve a byť na úrovni požiadaviek týchto skupín.

Ide teda o realizáciu tých potrieb, ktoré Pardel (1975, s. 214) charakterizuje ako potreby sociálneho prostredia a sociálnej odozvy, t.j.

- potreby patriť istej skupine,
- potreby mať istú sociálnu rolu,
- potreby mať v skupine postavenie, povest', prestíž, uznanie.

Realizácia týchto potrieb je spätá s pojmami normy, status, rola. Ak žiak chce patriť do istej skupiny, musí dodržiavať jej normy. Skupinové normy, to je súbor požiadaviek, ktoré sa kladú na členov skupiny. Vyjadrujú, aké správanie a postoje sa od nich v tých-ktorých situáciách očakávajú. Ak žiak nedodržiava normy skupiny, do ktorej patrí, v ktorej sa pohybuje, vystavuje sa riziku sankcií. Ide o široké spektrum postihov, ktoré sa pohybujú, ako uvádza Nakonečný (1970, s. 312), „od brutálnych fyzických trestov až po rozličné formy posmechu, pohrdania, dištancovania sa a pod.“ V triede však nepôsobia len oficiálne normy. Často vznikajú aj normy spontánne, neformálne. Možno teda konštatovať, že *školská trieda prostredníctvom sankcií zabezpečuje dodržiavanie noriem, ktoré v nej ako v skupine jestvujú*. Tieto sankcie sú odmenami alebo trestami v psychologickom zmysle. Oľšanskij (podľa Zotovovej, Bobnevovej, 1980, s. 230) konštatuje, že skupina reaguje a vplýva aj na hodnotovú orientáciu jednotlivca – „individuálne odchýlky od systému hodnôt skupiny sa odrážajú v správaní jednotlivca. To určuje vzťah kolektívu k nemu, ktorý v jednotlivých prípadoch vystupuje ako faktor skupinovej kontroly. Tento vzťah však môže fungovať aj ako determinanta, v súlade s ktorou človek mení svoju hodnotovú orientáciu“.

Správanie žiaka v škole spolu s inými činiteľmi ovplyvňuje aj status, ktorý žiak zaberá v štruktúre triedy. Od neho závisí, aký spôsob správania budú od žiaka očakávať spolužiaci.

Podľa Lintona (podľa Nakonečného, 1970, s. 172) „rola takto reprezentuje dynamický aspekt statusu“. Hoci rolu prisudzovanú skupinou možno prijať alebo odmietnuť, pôsobenia školskej triedy na žiaka v súvislosti s jeho statusom nemožno zanedbať.

V spojitosti s vplyvom školskej triedy na žiaka je potrebné zmieniť sa o napodobňovaní. Bandura a Walters (podľa Nakonečného, 1970, s. 142) ho pokladajú za jednu z dvoch základných foriem sociálneho učenia. Žiak vo svojom mikroprostredí upravuje svoje správanie aj podľa vzoru jednotlivcov, ktorí sa v ňom nachádzajú. Za rozhodujúci faktor ovplyvňujúci voľbu napodobňovanej osoby sa často pokladá jej úspešnosť. Žiak zvyčajne napodobňuje tých spolužiakov, ktorí sú úspešní. Zákonite možno očakávať, že to budú osoby s vysokým skupinovým statusom, t.j. vodcovia. Predpokladom napodobňovania je identifikácia, ktorú Secort a Backman (podľa Nakonečného, 1970, s. 162) chápu ako rozhodnutie sa pre istý model. Kričevskij (1979, s. 150 – 151) rozborom viac než 500 experimentálnych prác, v ktorých sa opisovali rozličné faktory identifikácie, zistil, že najčastejšie na kvality objektov identifikácie vplývali žiaci s najvyšším, vodcovským statusom. To nasvedčuje, že vodcovia majú na spolužiakov veľký vplyv.

3. Žiak a školská dochádzka

Povinnosť dochádzať do školy stavia podľa Davydova (1977, s. 69) pred žiaka v prvom období školského života najmä tieto požiadavky:

- a) prispôbiť sa požiadavkám školského poriadku (sem možno zaradiť ranné vstávanie, včasný príchod do školy, pravidelnú prípravu na vyučovanie, dlhodobejšie sústredenie sa na činnosť, ktorá je často menej zaujímavá ako hra). Mohli by sme povedať, že ide o problémy spojené s osvojovaním roly žiaka;
- b) vyrovnať sa s charakterom vzájomných vzťahov, do ktorých vstupuje jednotlivec v role žiaka.

Ak žiak v niektorej z týchto oblastí zlyhá, je veľmi pravdepodobné, že skôr či neskôr bude zanedbávať školskú dochádzku. V súčasnosti jedným zo závažných problémov súvisiacich so školskou dochádzkou je záškoláctvo. Záškoláctvo je podľa Kondáša (1977, s. 235) „jemnejšou formou deviácie, ktorá má charakter vyhýbajúcej reakcie; jeho cieľom je vyhnúť sa nepríjemným školským povinnostiam“. Mohli by sme dodať, že cieľom môže byť aj vyhýbanie sa neuspokojivým vzájomným vzťahom. Situovanie príčin záškoláctva predovšetkým do rodiny a sociálnych podmienok dieťaťa v rodine rozhodne odmieta Ličko (1980, s. 123). Istý prehľad o zástoji neuspokojivých vzájomných vzťahov v etiológii

záškoláctva nám môže poskytnúť zoznam najčastejších príčin záškoláctva. Podľa Kondáša (1977, s. 235) sú to:

- úsilie vyhnúť sa nepríjemným školským povinnostiam,
- strach zo skúšky,
- napodobňovanie,
- odpor k škole vyplývajúci z nedostatočnej adjustácie, počínajúc vstupom do školy,
- špecifické neschopnosti,
- ťažkosti so začlenením sa do školského kolektívu,
- odpor k učiteľovi,
- školská fóbia (dieťa odmieta navštevovať školu preto, lebo má strach opustiť osobu, na ktorú sa silne emocionálne viaže).

Klíma (1978, s. 442) uvádza tieto príčiny záškoláctva.

- školskú maladaptáciu – neurotizovanie spolužiakmi, požiadavkami učiteľa či vlastným prostredím triedy (napr. veľkosťou skupiny); u cigánskych detí frustrácia z nesúladu medzi vyučovaním a materinským jazykom,
- nesprávne výchovné pôsobenie rodičov,
- mentálnu úroveň neadekvátnu typu školy,
- neodhalené poruchy diaľkových analyzátorov,
- dysgrafiú, dyslexiu.

Problémami spojenými so školskou dochádzkou sa zaoberal aj Ličko (1980). Jeho výskum však nebol zameraný na vyhranené kategórie absencie (chorobu, školskú fóbiu, záškoláctvo), ale na vzťah medzi školskou absenciou a premennými, ako sú: sebahodnotenie, inteligencia, neuroticizmus, zdravotné sebaoceňovanie, školský prospech. Zistil, že absencia chlapcov štatisticky veľmi súvisí so školským prospechom a nižšou inteligenciou. Pritom u dievčat tieto vzťahy neprichádzali do úvahy. V literatúre sa poukazuje aj na spojenie absencie s organizačnými opatreniami danými školou. Tak napr. Ďurič (1971, s. 213) uvádza, že sledovanie počtu vymeškaných hodín v MLR (Maďarsko), ukázalo, že žiaci 2. – 7. ročníka pri odpoľudňajšom vyučovaní vymeškávajú školu zo zdravotných dôvodov oveľa viac ako pri predpoludňajšom vyučovaní.

Záverom sa žiada poznamenať, že s vyrovnávaním žiaka so sociálno-psychologickými činiteľmi, ktoré spolupôsobia pri narušovaní školskej dochádzky, by sa malo podľa možnosti začať v zariadeniach predškolskej kolektívnej výchovy.

4. Sociálnopsychologická atmosféra školy

Na utváraní a výslednom charaktere sociálno-psychologickej atmosféry školy sa významne zúčastňujú:

- učiteľ – spôsob, akým realizuje sociálnu interakciu so školskou triedou – sa podľa Helusa (1974, s. 507) „reprodukuje medzi žiakmi ako tzv. sociálna klíma triedy“;
- školské prostredie dané jednak materiálным vybavením (zariadenie školy), jednak fyzickým prostredím (napr. vzduch, teplota, technicko – hygienické zariadenia), jednak personálnym zabezpečením, ako aj organizačným usporiadaním.

Vzťah medzi učiteľom a žiakom pokladá Kulaj za „základný vzťah, ktorý charakterizuje všetky javy výchovy a vzdelávania“ (podľa Helusa, 1974, s. 504). Spomedzi sociálno-interakčných aspektov vzťahu medzi učiteľom a žiakom stavia Helus (1974) do popredia tieto javy:

- a) v nadväznosti na Vygotského ideu zóny perspektívneho vývinu vidí v učiteľovi človeka, ktorý „svojou interakčnou iniciatívou zakladá vývin žiaka“ (c. d., s. 505). Uskutočňuje sa to podľa neho tým, že :
 - žiak sa stotožňuje s učiteľom ako s modelom, ktorý v ňom indikuje podobné vývojové zameranie,
 - žiak vnútorne prijíma učiteľa ako autoritu, ktorá ho motivuje ku konštruktívnemu úsiliu,
 - žiak sa opiera o učiteľovu aktivitu, ktorá vedie k dosahovaniu výsledkov neraz sa nachádzajúcich za hranicami jeho vlastných možností.
- b) Faktorom vplyvu učiteľa na žiaka je očakávanie žiakovho výkonu.
- c) Prostriedkom optimalizácie vyučovania toho-ktorého predmetu je realizácia interakčno-kooperatívnych, činnostných korelátov, ktoré zodpovedajú jeho optimálnej štruktúre.
- d) Sociálna organizácia vyučovania – robili sa pokusy vypracovať sociálno-interakčné modely usporiadania vzťahov v školskej triede:
 - frontálne vyučovanie,
 - vyučovanie dyadické a skupinové,
 - práca osamote,
 - tímová práca,
 - hranie rol, rozhodovacie hry.

- e) Učiteľ je činiteľom, ktorý svojím postojom k žiakom významne prispieva k utváraní sociálnej klímy v triede.

Zástoj učiteľa pri utváraní emocionálnej klímy v triede vyzdvihuje Lindgren (1972, s. 119). Podľa neho emocionálna klíma v triede sa mení v súvislosti so striedaním učiteľov aj počas jedného dňa, čo plne potvrdzuje každodenná prax. *Vzťah žiakov k jednotlivým učebným predmetom a atmosféra vyučovania týchto predmetov podstatne závisia od učiteľovho pôsobenia*. Preto sa učiteľ pokladá za kľúčovú postavu pri utváraní klímy. Kolominskij (1980, s. 176) uvádza, že psychologickú atmosféru triedy určuje vzťah učiteľa k žiakom, ale aj jeho vyučovací štýl. Učiteľ žiakov motivuje predovšetkým poukazovaním na priateľskosť, inokedy využíva motívy spojené s učením a osobitosťami správania na vyučovacej hodine. V triede so záporným vzťahom žiakov k učiteľovi sa zistila veľmi malá účinnosť tých motivácií, ktoré sa spájali s priateľstvom. Prejavom a dôsledkom toho býva strach zo školy, chronická tréma, úzkosť a neistota žiakov (porovnaj O. Kondáš, 1977).

Ako vidieť, sociálno-psychologickú atmosféru v škole podstatne ovplyvňuje aj štýl učiteľovej práce. Kým správanie učiteľa možno chápať ako súhrn jeho jednotlivých prejavov v riadiacej učebnej činnosti (učiteľ organizuje, hodnotí, chváli, trestá, povzbudzuje), štýl možno pokladať za formu jeho činnosti. Ide teda o to, ako riadi výchovno-vzdelávací proces, ako usmerňuje, hodnotí, trestá a pod. Green (1964), vychádzajúc z troch dimenzií, uvádza tieto štýly vyučovania:

- vrúcnosť, porozumenie, priateľskosť verzus povznesenosť, egocentrickosť, obmedzenosť;
- zodpovednosť, systematickosť verzus nudný, nedbanlivý;
- stimulujúci, imaginatívny, surgentný verzus rutinný, tupý, nudný.

Ak chceme zistiť efektívnosť toho – ktorého štýlu učiteľovej práce, musíme vedieť, ako ho využíva v rozmanitých podmienkach. Keďže podmienok je veľa, učiteľ nemôže pre každú z nich použiť osobitný štýl, ale usiluje sa kombinovať viac prvkov z viacerých štýlov. Vo vyučovacej hodine sa podmienky ustavične menia, *preto učiteľ by mal na zmeny pružne reagovať a meniť štýl práce, ak chce, aby jeho vyučovanie bolo efektívne*. Teda aspekt tvorivosti treba pokladať za jedno z najvýznamnejších kritérií primeranosti učiteľovho štýlu práce, ktorý má viesť k optimalizácii vyučovacieho procesu. J. Macíková (1982) pri výskume interakčných vzorcov učiteľovho správania z hľadiska štýlu jeho práce prichádza k záveru, že za efektívne interakčné vzorce vo vyučovaní možno pokladať len tie, v ktorých je veľa motivačných prvkov založených na kladnom hodnotení, povzbudzovaní, zaujímavom

prednesení učiva, kde vyučovanie vychádza z náročnosti úloh, ktoré sú skupinové alebo individuálne, a z tvorivej atmosféry, kde ide o voľné prejavy žiakov, radostnú prácu, dobré medziľudské vzťahy k učiteľovi a pod.

V tomto ohľade treba zistiť aj únosnosť troch základných foriem vzťahov medzi učiteľom a žiakmi (Correll, 1967):

- a) laissez-faire vzťah učiteľa k žiakovi (liberálny štýl),
- b) autoritatívny vzťah učiteľa k žiakom,
- c) demokratický vzťah učiteľa k žiakom.

Najdôležitejšie je, aby učiteľ vždy a za každých okolností prejavoval o žiakov hlboký záujem.

Aj Helus (1974, s. 507) uvádza, že „tzv. *sociálna úroveň učiteľa chápaná ako miera jeho schopnosti vcítiť sa do problémov a ťažkostí svojich žiakov, miera schopnosti riešiť spolu s nimi závažné a sporné problémy, diskutovať, využívať ich námety a pod. nachádza svoj obraz v podobne ladených vzťahoch medzi žiakmi samotnými*“.

Z toho vyplýva, že učiteľ sa zúčastňuje na utváraní sociálno-psychologickej atmosféry školy predovšetkým prostredníctvom svojho pôsobenia na sociálno-psychologickú atmosféru v triede. Širší záber má školské prostredie dané jednak materiálnymi podmienkami, t.j. podmienkami priestorovými, fyzikálnym prostredím, vybavenosťou učebnými pomôckami a pod., ale aj personálnym zabezpečením, najmä primeraným počtom učiteľov s požadovanou kvalifikáciou, ktorí dokážu udržiavať kladné interpersonálne vzťahy v rámci učiteľského zboru aj navonok, ale aj ekopsychologickými predpokladmi. Dosiaľ otvorenou otázkou personálneho zabezpečenia ostáva funkcia školského psychológa. Nemaľý vplyv na sociálno-psychologickú atmosféru školy má aj celková úroveň organizačného zabezpečenia prevádzky školy. Ako vidieť, sociálno-psychologická školská problematika zahŕňa široký okruh javov, ktoré sa dosiaľ v práci škôl nedostatočne zohľadňujú.

XI.možnosť nepriameho a priameho Uplatňovania psychológie v školskej praxi

Pri uvažovaní, ako účinnejšie uplatňovať poznatky psychologických vied pri budovaní školy, treba vychádzať najmä z dvoch principiálnych zásad.

- a) Predovšetkým zo špecifickosti cieľov a úloh školy, z ich odlišnosti od cieľov a úloh školy tradičnej. Je to najmä široká demokratizácia vzdelávania a úsilie poskytnúť všetkej mládeži výchovu a vzdelávanie podľa jej schopností. Z toho vyplýva úloha v súlade s novými cieľmi naplniť pojem rozšírenej výchovnej zodpovednosti za žiaka.
- b) K výchove dieťaťa treba pristupovať z nových teoretických hľadísk psychológie. Z toho vyplýva závažná povinnosť v novom duchu uplatňovať zásadu pedagogického optimizmu, zbaviť ju romantického nádychu, podložiť novou kvalitou práce zameranou na konkretizovanie prijatých predpokladov a téz o vzdelávateľnosti a vychovávateľnosti.

1. Novšie smery nepriameho uplatňovania psychológie v pedagogickej praxi škôl

- a) *Progresívne uplatňovanie psychologických hľadísk v prístupe učiteľov k pedagogickej práci.*

Bežná prax nasvedčuje, že v školách je zaužívaný istý mechanizmus prístupu k plneniu nových úloh školskej politiky, najmä na úseku výchovno-vzdelávacej práce, ktorý by sme mohli zjednodušene označiť schémou: oboznámenie s úlohami, požiadavky kladené na žiaka a ich plnenie. Chýba zvyčajne dôsledné premyslenie a rozpracovanie úloh podľa konkrétnych vnútorných a vonkajších podmienok vývinu žiakovej osobnosti, sociálneho prostredia i špecifickosti učebných predmetov. Uvediem niekoľko príkladov. Je to napr. dosiaľ výchovne nezvládnutý problém školského neprospievania žiakov. Zostáva naďalej otvorený, ale nie preto, že by nebolo dobrej vôle učiteľov riešiť túto otázku, ale najmä preto, že sa k jej riešeniu pristupuje nie z pozície nového pohľadu psychológie, ale často ešte z pozície tradičnej pedagogiky a psychológie. Výsledok je potom taký, že žiaka nútime, aby plnil svoje učebné povinnosti bez ohľadu na špecifickosti jeho vývinu, namiesto toho, aby sme ho vnútorne pozitívne motivovali a povzbudzovali. Ale badať to

aj na iných príkladoch. Ide o pohľad na žiaka a na možnosti vývinu jeho osobnosti. Tu sa škola ešte neraz príliš ľahko zmieruje s kapitulantským konštatovaním o nemeniteľnosti jeho „prirodzeného založenia“ a podstatu výchovného pôsobenia vidí vo verbálnom vplývaní, nedoceňuje zástoj organizácie činnosti žiaka, najmä podiel regulácie jeho vnútornej aktivity na rozvoji vlastnej osobnosti. Zvyčajne dostatočne nevplýva na zameranosť, postoje a hodnotovú orientáciu školákov. Škola v tomto prípade vplýva viac – menej iba na mentálny vývin žiaka. *Často jej uniká zážitkový svet žiaka, to, ako žiak školu a jej úlohy prijíma, ako interiorizuje výchovné pôsobenie učiteľa a ako sa sám vnútorne formuje. Slovom škola sa dostatočne nerealizuje ako socializačný činiteľ.* Zlepšenie výsledkov v tomto smere vyžaduje namiesto frontálneho tlaku na žiaka prevziať plnú zodpovednosť za jeho školovanie a doceniť tézy psychológie a vzájomnej spätosti učenia s rozvojom žiakovej osobnosti, ďalej uplatňovať tézu o spätnoväzbovom pôsobení zážitku úspechu na žiakovu osobnosť, najmä na jeho pohnútkovú reguláciu. Neraz sme svedkami, že namiesto aplikácie nových prístupov v pedagogickej praxi s nasadením veľkej energie i času kumulujeme prežitie, v nových podmienkach našej školy neefektívne praktiky, hromadíme pedagogické akcie. I keď nimi niekedy dosahujeme pozitívne čiastkové výsledky – žiaci si disciplinovanejšie plnia povinnosti, vo väčšine prípadov sa to stáva bez vnútornej pozitívnej zmeny žiakovej osobnosti, bez uvedomelej interiorizácie ideových a mravných noriem školy.

- b) Druhým aktuálnym smerom nepriameho uplatňovania psychologických poznatkov v škole je *modernizovanie pedagogického myslenia učiteľov v súlade s najnovšími poznatkami psychológie i niektorých ďalších príbuzných vedných disciplín.* Je to predovšetkým úloha integrovať psychológiu do pedagogického myslenia učiteľov. Tu je nevyhnutné hlboko si osvojiť známe tézy psychológie o jednote vývinu a výchovy, doceniť základné činitele a podmienky vývinu dieťaťa, ale aj tézu o jednote psychiky, vedomia a činnosti. Konkrétny príklad možno uviesť v otázke formovania vzťahu k učeniu a škole. Rozpor medzi tradičným pohľadom a progresívnym pochopením problému je v tom, že tradičné, ustrnuté pedagogické myslenie vidí vec len jednostranne, t.j. úspech v učení žiaka robí závislým od záujmu žiaka, od jeho schopnosti učiť sa a nedoceňuje opak, t.j. že aj priebeh učebnej činnosti žiaka, najmä kladná skúsenosť v učení, resp. úspechy v školskej práci, pozitívne vplýva na žiakovu chuť do učenia a na formovanie jeho osobnosti. Prejavuje sa to najmä vo sfére motivačno-emocionálnej a postojovej, t.j. vo sfére, v ktorej sa v podmienkach našej školy zisťujú u žiakov značné rezervy. Takto sa škola zbavuje významného prostriedku na

zabezpečenie úspešného učenia aj u slabších žiakov. Nielen to, zbavuje sa aj možnosti účinne optimalizovať a naplno rozvíjať všetkých žiakov, najmä nadaných.

Modernizovať pedagogické myslenie treba aj mnohými novšími poznatkami psychológie o rozvíjaní osobnosti žiaka, najmä na základe niektorých novších teórií o vývine rozumových operácií a poznávacích schopností. Dokazuje to, že téza o stálosti a nemeniteľnosti rozumových schopností dieťaťa je neprijateľná, že je v rozpore s prirodzenými zákonitostami vývinu. Či už je to Vygotského teória „pásma aktuálneho vývinu“ a „zóny najbližšieho vývinu“, alebo Gaľperinova teória vývinu poznávania zvaná „teóriou utvárania rozumových operácií“, ktorú doplnili jeho spolupracovníci – Davydov, Elkonin, Talyzinová, všetky ukazujú ako po novom ovplyvňovať školský vývin detí. Podľa nich učenie je tým účinnejšie, čím viac zasahuje do rozvoja osobnosti žiaka, čím pozitívnejšie mení úroveň jeho psychiky, jeho schopností.

- c) Tretím aktuálnym smerom nepriameho uplatňovania psychologických poznatkov v škole je *plné využívanie a rozvoj psychickej kapacity žiakov a ich hlbšie poznávanie*.

Každodenná pedagogická prax ukazuje, že vzťah jednotná škola – žiak nie je ešte plne naplnený novým obsahom. I keď naša škola urobila veľké pokroky, najmä v sprístupňovaní vzdelania všetkej mládeži podľa schopností a navždy v tomto ohľade odbúrala triedne výsady, dosiaľ neutvorila všetkým žiakom rovnaké podmienky. Tým znevýhodňuje časť žiakov, najmä z výchovne zaostalejšieho, málo kultivovaného prostredia a žiakov s pomalším pracovným tempom. Je napr. paradoxné, že väčšina neprospeievajúcich žiakov základnej školy pri dobrých rozumových schopnostiach neprospeieva veľa ráz len preto, že sme v škole dostatočne neuplatňovali vnútornú diferenciáciu, t.j. nevolili sme vhodný individuálny prístup k žiakovi. Ale nie taký diferencovaný prístup, aby sme dokázali schopnosť jedných a neschopnosť druhých, ale aby sme pre všetkých v podmienkach školského učenia utvorili rovnaké podmienky, v ktorých by sa dosahoval úspech v učení a pozitívne sa formovala osobnosť žiakov. Rovnostársky pedagogický prístup k všetkým značne brzdí napredovanie všetkých, ale najmä žiakov talentovaných, nadaných i slabších.

Racionalizácia a zefektívňovanie pedagogického procesu prostredníctvom využitia psychologických poznatkov povedie najmä dvoma smermi: *dôkladnejším poznaním a diagnostikovaním žiakovej osobnosti* (a to pedagogickým a psychologickým). Po druhé *prekonávaním zaužívaného statického pohľadu na žiaka*, v ktorom sa dostatočne neráta s pozitívnou prognózou jeho ďalšieho vývinu. Ak sa výskumami zistí, že na prekonávaní ťažkostí v učení, resp. školského zlyhávania, sa len málo zúčastňuje škola, nasvedčuje to, že výchovné pôsobenie školy má svoje medzery a rezervy.

d) Štvrtou cestou nepriameho uplatňovania psychológie podľa aktuálnych potrieb školy je *modernizácia riadenia pedagogického procesu*. Ak mikroanalýza vyučovacieho procesu hovorí, že neraz až 80 % času z vyučovacej hodiny pripadá na aktivitu učiteľa a len zvyšok (20 %) na činnosť žiaka, potom azda najväčšie rezervy v pedagogickom pôsobení školy treba vidieť v tejto oblasti. Preto treba voliť také vyučovacie metódy, formy a prostriedky, aby sa čoraz väčšia váha kládla na osobnosť žiaka, na jeho aktívnu účasť na vyučovaní. No nie na nezdravé individualizovanie vyučovania, ale na využívanie aktivizačných prostriedkov, ktorými si žiak pod vedením učiteľa nielenže intenzívnejšie mobilizuje proces poznávania, ale posilní si aj osobnostnú zložku autoregulácie, a to v súlade s ontogenetickými osobitosťami svojho vývinu. To znamená, že treba aplikovať najmä problémové metódy, skupinové vyučovanie, utvárať širšie možnosti a podmienky aj na programované učenie a využitie všetkých foriem špecializovaného vyučovania.

Ale prvoradou úlohou pedagogického procesu pri jeho zefektívňovaní prostredníctvom nepriameho uplatňovania psychológie je upraviť obsah učiva a odstrániť preťaženosť, resp. neúplnú zaťaženosť žiakov. Naše i zahraničné výskumy dokazujú, že žiaka unavuje nielen nápor informácií, ktoré jeho mozog musí obsiahnuť, ale aj zlá organizácia samostatnej učebnej práce, mechanickosť a monotónnosť učenia, ale aj nedostačujúce emocionálne zameranie a slabá motivačná úroveň, ktorou je podložená jeho práca. Bez pomoci psychologických vied by túto rozpornosť asi nebolo možné riešiť.

Ide v podstate o *netradičný, nový zdroj zvyšovania účinnosti výchovno – vzdelávacieho procesu školy*. Tollingerová (1973, s. 703 – 708) zaraďuje do prvej skupiny netradičných spôsobov zvyšovania účinnosti pedagogickej práce „*zdroje zvyšujúce pedagogickú efektívnosť odstraňovaním neproduktívnych, mimovyučovacích a mimoučebných operácií*“, t.j. operácií, ktoré samy osebe nevedú k učeniu, len tento proces navodzujú“. Do druhej skupiny netradičných zdrojov zaraďuje tie, ktoré *zefektívňujú pedagogický proces tým, že ho facilitujú*, resp. že uľahčujú všetky produktívne operácie. Ide o také prostriedky, ktoré zvyšujú produktivitu učebnej činnosti a súčasne znižujú intelektovú i telesnú námahu.

Autorka rozlišuje 5 druhov facilitačných zásahov do ľudského učenia:

- Na prvom mieste je to motivačná facilitácia. Vyvoláva vhodné učebné záujmy, postoje a motívy na stimulovanie učebnej výkonnosti žiaka.
- Druhá je informačná facilitácia. Sem patria najmä všetky pokusy logicky členiť a štrukturovať učebný materiál.

- Tretia je tzv. procedurálna facilitácia. Vzťahuje sa najmä na vlastné subjektívne vnútorné činnosti, pomocou ktorých sa učebný proces realizuje, optimalizuje a objektívne poznatky sa menia na subjektívne vedomosti.
- Ako štvrtú skupinu facilitačných zásahov označuje autorka facilitáciu sociálno-psychologickú. Sem zaraďuje všetky prostriedky intenzifikácie a uľahčovania učebných činností pomocou sociálno-psychologického vplyvu triedneho kolektívu na učebný výkon.
- Napokon ide o tzv. facilitáciu ekologickú, ktorá sa opiera najmä o využívanie vplyvu reálneho prostredia na učebný výkon žiakov, najmä optimalizáciu mikroklimy učebných priestorov, o dosiahnutie primeraných parametrov školského zariadenia a pod.

Prognosticky by podľa autorky bolo možné uvažovať aj o vplyve facilitačných zásahov uplatňovaním tzv. „chemotechník“. Ide o priame farmaceutické alebo chemické ovplyvňovanie pamäti, najmä vlastnosť uchovania a reprodukovania.

Prirodzene, v súvislosti s netradičnými zdrojmi zvyšovania účinnosti výchovno – vzdelávacieho procesu treba v budúcnosti rátať, najmä *pri celoživotnom vzdelávaní, so špecifickým životným prostredím, so špeciálnou mikroklimou, ale i makroklimou, a perspektívne pri riešení učebných priestorov rátať s napojením značnej časti vzdelávacieho procesu bezprostredne na všeobecné informačné zdroje* tak, aby sa učebné informácie pri seba vzdelávaní dostávali k záujemcovi rovnako rýchlo a ľahko ako správy masovokomunikačných prostriedkov.

2. Aktuálne otázky priameho uplatňovania psychológie v škole prostredníctvom psychologickej praxe

Psychológovia v tomto prípade pomáhajú škole a výchove priamo, t.j. prostredníctvom organizovaného odborného vstupu psychológa do pedagogického procesu. Na začiatku 20. storočia malo toto úsilie najrozličnejšie podoby. No všetky pokusy niesli znaky svojej doby, mali triedny charakter vtedajšej spoločnosti, a to pokiaľ ide o obsah tejto odbornej činnosti i jej metódy a formy (pozri 1. časť kap. 1 – 2).

Ale do celkom novej roviny sa odborná psychologická pomoc škole dostáva v podmienkach spoločnosti a školy, ktorá v súlade so zásadami humanizmu a širokej demokratizácie vzdelávania si určuje cieľ všestranne rozvíjať osobnosť každého dieťaťa, žiaka. Už sme uviedli hlavné dôvody, pre ktoré sa v súčasnosti opäť usilujeme zaviesť školské

psychologické služby do praxe školy (pozri prvú časť kap. III). Tu len stručne zrekapitulujeme aspoň niektoré základné dôvody:

- Po prvé je to fakt, že úlohy a požiadavky našej školy sú príliš náročné a zložité, pri ich plnení nemožno vystačiť len s empiriou. Učiteľ je plne zaujatý náročnými didaktickými a pedagogickými úlohami a zosúladovanie náročných cieľov našej školy s individuálnymi možnosťami žiakov nevyhnutne predpokladá aj možnosť pomoci psychologickéj vedy, praktických psychológov. Treba totiž dôkladnejšie diagnostikovať osobnosti žiakov vzhľadom na ich možnosti.
- Po druhé, všestranný vývin žiaka, o ktorý sa škola tak dôsledne usiluje, nie je možný bez regulovania prístupu k formovaniu jednotlivých základných zložiek jeho osobnosti, počnúc jeho zaškolením cez všetky úskalia žiakovho školského vývinu až po jeho profesiové vyústenie a začlenenie. Pomoc odborných psychologických služieb v tomto zložitom a protirečivom procese žiakovho vývinu je neodmysliteľná, najmä ak si predstavíme možné úchylky a výkyvy.
- Po tretie, každodenná prax i najnovšie výskumy potvrdzujú, že formatívny vplyv na žiaka je povážlivo nízky, najmä vo sfére motivačnej, postojovej a emocionálnej. To je v rozpore s veľkými nárokmi spoločnosti. Pokúšať sa posilniť tento vplyv len ďalším vystupňovaním požiadaviek na žiaka, len zintenzívnením pedagogicko – didaktickej angažovanosti pedagóga by znamenalo psychologicky znevýhodniť veľkú časť žiakov. Postupovať možno skôr naopak: rešpektovať a zdôvodňovať psychologické aspekty, doceňovať individuálne vývinové osobitosti žiakov, posilňovať výchovnú funkciu, ktorá buduje na správnej interakcii učiteľ – žiak. Napokon riziko neúspechu žiakov z rôznych sociálnych a výchovných podmienok bude možné prekonať len psychicky podloženou a preventívne zameranou prípravou detí predškolského veku na vstup do školy. Rovnako aj také závažné otázky, ako je formovanie profesiového vývinu a výchovy k správnej voľbe povolania, resp. otázky školského zlyhania a svetonázorového vývinu žiakov, ťažko by bolo možné na vyššej úrovni riešiť bez využitia psychologických služieb.

V tretej časti tejto učebnice podrobnejšie rozoberáme možnosť využiť psychologické služby v konkrétnych situáciách bezprostredne v škole. Tu sa sústredíme len na dosiaľ do dôsledkov nevyriešenú staronovú otázku účasti psychológa na praktickej výchove.

Základným východiskom je tu zásada, že nová ideológia spoločnosti, nové ideové ciele školy by nemohli prijať psychologické služby na starých základoch. Odbornú pomoc psychológie škole treba rozvíjať na nových ideových a metodologických základoch

psychológie. V súčasnej situácii sa o to pokúšame už vyše 20 rokov v našich krajských a dnes už aj okresných pedagogicko-psychologických poradniach. Aj keď ich práca má širšie, najmä poradenské zameranie a len sčasti sa uskutočňuje v školách, v mnohom ohľade pripomína prácu školského psychológa. Úspech realizácie odborných psychologických služieb škole predpokladá splniť viacero úloh (porovnaj diskusiu k týmto otázkam v časopise Voprosy psychologii č. 2, 1982):

- a) Neslobodno budovať taký systém psychologickej praxe v školách, ktorý by bol v rozpore s vedúcou úlohou výchovy pri formovaní osobnosti dieťaťa, ako aj s vedúcou úlohou učiteľa vo výchovnom procese. Naopak, túto vedúcu úlohu výchovy treba rozvíjať, utvárať pre ňu širší priestor.
- b) Psychologické služby v škole musia byť v súlade so základnou tézou psychológie o jednote vývinu a výchovy. Pri posudzovaní psychologického vývinu žiakov treba prihliadať na sociálnu podmienenosť ich schopností a na činitele zložitej vývinovej dynamiky žiakovej osobnosti, vrátane zástoja jeho aktivity a rôznych úrovní regulácie.
- c) Psychologické služby škole musia pokladať výchovu za širokú spoločenskú akciu v prospech dieťaťa a pri tom plne rešpektovať jeho individuálne osobitosti a aktívnu účasť na tomto procese.

Slovom základnou otázkou, pred ktorou stojíme a ktorú treba uvážlivo, ale bez otáľania postupne a dôsledne riešiť, je, *ako uskutočňovať psychologické služby škole, aby sa stali neoddeliteľnou súčasťou výchovného procesu*. Nazdávame sa, že rozhodujúca nie je natoľko ich organizácia, ako skôr metodológia ich realizovania v najširšom zmysle slova. O čo pôjde ?

Predovšetkým o to, aby pedagóg a psychológ rovnako pozerali na dieťa, na možnosť jeho vývinu, ktorý sa uskutočňuje v interakcii vnútorných a vonkajších podmienok. V ňom má významný podiel dynamika detskej aktivity, ktorá je spoločným menovateľom, na ktorom sa pedagóg a psychológ môže úspešne stretnúť, ale aj beznádejne rozchádzať. Každý z nich pristupuje k osobnosti dieťaťa z hľadiska svojich konkrétnych úloh, no stretnú sa v spolupráci, ak v tomto vývine vzniknú problémy, ktoré neraz presahujú možnosti aj kompetenciu pedagóga a je potrebný hlbší psychodiagnostický prieskum osobnosti dieťaťa, na ktorý je oprávnený iba psychológ. *Preto za základný prvok spolupráce psychológa s pedagógom treba pokladať psychologickú diagnostiku* podľa toho, akú funkciu jej pri určovaní psychického vývinu dieťaťa pripisujeme, ako ju realizujeme a ako pritom využívame výsledky, resp. údaje pedagogickej diagnostiky učiteľa, aký je zástoj psychologickej analýzy vývinu osobnosti dieťaťa. Len na základe takéhoto prístupu psychológ formuje svoj odborný

nález a konštruuje záver, resp. radí pri určovaní reedukačných alebo liečebno – nápravných opatrení. Na druhej strane pedagóg by sa mal jednoznačne opierať o psychologické zistenia a navrhnuté opatrenia realizovať. Týmto postupom psychológ obstaráva škole, učiteľovi a rodičovi nevyhnutné vedecké údaje, ktoré umožňujú hlbšie nahliadnuť do etiológie vývinu dieťaťa, najmä jeho porúch. To však pedagóga nijako nezbavuje zodpovednosti ani za realizáciu výchovných opatrení, ani za uplatňovanie bežných psychologických kritérií hodnotenia, bez čoho si ťažko predstaviť akúkoľvek výchovnú činnosť. Je nesporné, že takto chápaná a realizovaná psychologická diagnóza stojí učiteľovi plne k službám, umožňuje mu plniť pedagogické úlohy, resp. dopĺňať a zostavovať pedagogickú diagnózu. Rovnako je však jasné, že takúto psychologickú diagnózu nemôže vykonať pedagóg, lebo predpokladá odbornú profesionálnu činnosť psychológa. *Bežná prax potvrdzuje, že ak sa diagnóza bude na uvedených metodologických základoch, nikdy nemôže medzi pedagógom a psychológom dôjsť k neželateľným kolíziám*, ktorými sa na osude dieťaťa nielenže nič nevyrieši, naopak, jeho vývin sa môže ešte skomplikovať. Pri takto chápanej spolupráci nikdy nemôže nastať spor o prestíž alebo kompetenciu.

Takéto kontakty psychológa s pedagógom v škole pri psychologickom diagnostikovaní budujú mosty potrebné na ich nevyhnutnú spoluprácu aj pri reedukácii, t.j. pri určovaní, akú odbornú psychologickú pomoc žiakovi poskytnúť a ako dosiahnuť, aby pedagógovia prijali psychologické služby ako účinný nástroj zefektívňovania práce. *Takáto spolupráca a odborná pomoc získava pedagóga i psychológa pre prehĺbenejšiu výchovnú činnosť a v systéme výchovy má významný preventívny dosah.*

Pravda, stupeň a forma odbornej pomoci psychológa vo výchove môžu byť rozmanité – od najobyčajnejšieho pohovoru, pri ktorom sa objasňuje a zvažuje daná výchovná situácia bez hlbšej diagnostickej analýzy, cez psychodiagnostickú fázu, pri ktorej sa na základe vykonaných psychologických skúšok prehľbuje obraz vývinu dieťaťa, až po základný klinický prístup, pri ktorom sa pomocou klinickej analýzy dieťa dlhodobejšie sleduje v podmienkach jeho vývinu a pri ktorom psychológ realizuje aj vlastné psychologické praktické zásady. Takto chápaná psychologická pomoc škole sa stane významným nástrojom zvyšovania kvality a efektívnosti výchovného pôsobenia na deti a mládež.

Jedným zo základných predpokladov jej úspechu je, že takto si psychológovia aj učitelia doplnia odbornú prípravu v profesionálnom vzdelaní.

3. Niektoré špecifické charakteristiky a riziká pracovnej činnosti psychológa v škole

Hoci pedagogická a psychologická prax sledujú v škole jeden cieľ – všestranný a harmonický rozvoj osobnosti žiaka ako spoločný produkt výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy, nemožno nepoukázať na niektoré odlišnosti pôsobenia psychológa priamo v teréne školy od pedagogického pôsobenia učiteľa. Uvedomiť si tieto odlišnosti je pre plynulé začlenenie psychologických služieb do života a práce školy a pre dobrú spoluprácu učiteľa a psychológa nevyhnutné.

Prax však ešte nemá dostatok vychodených kanálov, ktoré by uľahčovali túto spoluprácu. Preto dochádza k niektorým kolíziám. Uvedieme aspoň niektoré z týchto citlivých miest a *poukážeme aj na špecifické práce školského psychológa* (porovnaj napr. J. Smilanský, 1982). Predovšetkým sú to rozdiely v sociálnom statuse obidvoch profesií, ako sa premietajú do vzťahu k profesii partnera. Na jednej strane je rozšírená predstava, že psychológovia sú povinní vyriešiť všetky problémy školy akousi „magickou silou“. Kladú sa na nich neprimerané nároky. Pedagóg a škola by nikdy nemali vychádzať z falošnej predstavy, že psychológ je akási „družica“, ktorá sníma pedagogický svet, vidí všetko skryté a kdekomu odovzdá tieto informácie. Skôr by mali dôjsť k záveru, že táto „družica“ je prístupná obidvom, umožňuje podstatne objektivizovať spoločný pohľad na pedagogickú skutočnosť. Rovnako by nemali jestvovať skreslené predstavy o psychológoch ako o žalobníkoch, pred ktorými treba zakrývať problémy a konflikty školy.

Na druhej strane neraz pretrváva názor, že učitelia nesprávne využívajú svoju autoritu voči žiakom a že na disciplinárne pravidlá dbajú viac ako na utváranie pozitívnej psychickej atmosféry pre školskú prácu a hlboké porozumenie pre žiaka. Pravda, istým nedostatkom môže byť, ak školskí psychológovia nemajú dostatok vlastných skúseností z rol učiteľa.

Ďalej je to odlišný pohľad na problémové situácie v škole. Keď sa utvorí problémová situácia, učiteľovou úlohou je rýchle vyvodiť konkrétne situačne orientované závery, ktoré mu umožnia všetko čo najskôr vyriešiť „ad hoc“, vrátiť do normálnych koľají. Školský psychológ sa však koncentruje len na obmedzené množstvo problémových situácií, ale poskytuje hlbšiu analýzu konkrétnych situácií v škole, ktoré vychádzajú z dlhodobých cieľov.

Okrem toho psychológ dosiaľ pracuje v škole zväčša len s „koncovkou“ výchovno-vzdelávacieho procesu, s jeho výstupmi. Do spolupráce s učiteľom vstupuje zvyčajne až vtedy, keď výchovno – vzdelávacie výsledky neuspokojujú, ak sa na ceste k ich dosiahnutiu vyskytnú závažné prekážky. Tu však hrozí, že pedagóg a psychológ budú

nejednotne vidieť konkrétnu školskú krízovú situáciu, nebude jednota vo zvolených postupoch. Napríklad učiteľ vidí klasifikačné známky predovšetkým z hľadiska pedagogických kritérií a predpísaných školských požiadaviek. Psychológ ich posudzuje a hodnotí najmä z hľadiska žiaka, jeho učebných možností, a to zvyčajne až vtedy, keď je pedagogické hodnotenie uzavreté. A najmä v takom prípade je psychológova práca spojená s rizikom, že učitelia nepochopia, ak na základe psychologickou diagnózou podloženej analýzy zaujme vo veci inú pozíciu.

Treba uviesť aj to, že psychológ sa v školskom prostredí stretáva zväčša s náhodnými, viac-menej „rušivými“, negatívnymi javmi. Tu hrozí riziko, že jeho práca v škole sa bude chápať len v súvislosti s negatívnymi stránkami života školy. To by mohlo viesť ku škodlivému eliminovaniu psychologickkej praxe zo základnej problémovej bázy, ktorá zahŕňa fungovanie školy ako celku a pôsobí v smere optimalizácie rozvoja žiakovej osobnosti. Toto nebezpečenstvo hrozí tým viac, že škola nemá dosiaľ vypracovaný dobre fungujúci spätnoväzbový systém a že jej subsystémy sa chápu zväčša izolovane.

Ďalej treba prihliadať aj na to, že psychológ dosiaľ pracuje v škole poväčšine len so sprostredkovanými informáciami, ako sú napríklad výsledky depistáže, sociometrické vysvetlenia takéto sú sčasti aj psychodiagnostické výsledky. Je tu riziko, že v takýchto prípadoch učiteľ nemusí mať pocit, že by školský psychológ mal byť autentickým spoluúčastníkom na utváraní jeho pedagogickej skúsenosti. Preto dôležitou podmienkou úspešnej práce psychológa v škole je, aby jeho účinkovanie malo charakter autentickosti. Má vedieť narábať s autentickosťou udalostí, ovplyvňovať pedagogickú skúsenosť podloženú inštruktívnym pedagogicko-psychologickým obsahom. Jeho úlohou je utvárať schopnosť učiteľa správne zovšeobecňovať skúsenosť napríklad o tom, čo je v školskej práci dobré a čo funguje zle, čo je chybné, aké sú alternatívy riešenia konkrétnych situácií. Postupne treba jeho „odhad“ ako dosiaľ azda najuniverzálnejší a najpoužívanější nástroj riešenia pedagogických problémov v škole nahrádzať zvedčením školskej výchovnej práce, analýzou a racionalizáciou situácií, intenzifikáciou a zefektívňovaním na základe poznania hlavných kauzálnych súvislostí výchovného aktu.

Ďalším špecifikom psychológovho pôsobenia v škole je to, že pracuje takpovediac v mimoemocionálnej oblasti školského života. Škola od neho vyžaduje, aby diagnostikoval, robil prieskumy konkrétnych situácií, zvyčajne problémových, i výskumy hlbších súvislostí, vyžaduje od neho objektívne hodnotenie. Môže sa stať, že školský psychológ svoje zistenia, ktoré reprezentujú výskyt javov a udalostí viac vo všeobecnosti v istých typických školských situáciách, isté modely riešení a postojov prenesie i na konkrétnu školskú situáciu, resp. inú konkrétnu školu, iné konkrétne školské prostredie. To

môže vyvolať negatívnu emocionálnu reakciu u príslušných konkrétnych osôb, učiteľa, vychovávateľa alebo celého kolektívu.

Preto aj keď úsilie psychológa v škole byť objektívnym, vyslovovať všeobecne platné zistenia, hľadať typické javy vyplývajúce zo zákonitých súvislostí pedagogického procesu musí byť i naďalej významným kritériom opodstatnenosti aj odbornej prestíže jeho práce, *nemôže prekračovať limit, za ktorým by sa strácala charakteristika jednotlivých stránok konkrétneho života školy. Tu kdesi je základná miera i priesečník uplatňovania hromadných, resp. skupinových a individuálnych foriem práce.* V opačnom prípade by hrozilo nebezpečenstvo, že škola v záujme intenzifikácie a optimalizácie svojho výchovno – vzdelávacieho pôsobenia prijme vykonštruované, neskutočné schémy a modely. *Preto základ a ťažisko odborného pôsobenia psychológa v škole treba vidieť v individuálnej diagnostickej, resp. poradenskej a psychokorektívnej práci.*

Napokon treba spomenúť ešte jednu špecifickú charakteristiku profesionálnej psychologickkej práce v škole, ktorá súvisí s meraním jej účinnosti.

Aj keď sa výsledky práce školského psychológa ťažko dokazujú, jednako treba priznať, že *jeho práca v škole je veľa ráz vystavená náročnej konfrontácii medzi plánovanými a realizovanými postupmi*, musí vyhodnocovať zmeny dosahované pod ich vplyvom. Ku každej školskej situácii musí pristupovať komplexne, musí zisťovať vplyv vnútorných i vonkajších činiteľov na žiakov, robiť diagnózu, ďalej využívať metódy dynamickej psychodiagnostiky, ako aj psychostimulačné techniky, musí sa vyhýbať jednostrannému pohľadu na prácu školy, *uskutočňovať svoju stratégiu prostredníctvom učiteľov a vychovávateľov.* Ukazuje sa, že to je jediná cesta účinnejšieho pôsobenia psychológa v škole a jeho užšej spolupráce s pedagogickou praxou, s učiteľmi. K tomu môže okrem iného podstatne prispieť lepšia odborná príprava učiteľov i psychológov.

TRETIA ČASŤ

Školská psychológia ako profesia

Úvod

V ďalšej časti sa budeme zaoberať poznatkovým systémom, obsahom školskej psychológie ako psychologickéj profesie, konkrétne náplňou práce školského psychológa v socialistickej škole. Povieme so *o praktických úlohách, ktoré dnes možno úspešne riešiť v škole pomocou odborných psychologických služieb, ako aj to, ktoré aktuálne problémy školy v našich podmienkach možno riešiť psychologickými metódami a prostriedkami*. V odpovedi na túto otázku nemôžeme len kopírovať modely práce školských psychológov, ako ju robia v školskej praxi na západe. Uvedieme len, že okruh problémov a úloh školského psychológa je veľmi široký a značne variabilný, takže v súčasnosti je veľmi aktuálna otázka ako limitovať profesionálnu aktivitu psychológa v škole, aby nepresahovala mieru jeho možností a kompetencie. Preto sa v súčasnosti vypracúvajú rozličné modely práce školského psychológa, z ktorých každý ako ťažiskovú uprednostňuje inú úlohu. Napr. jedni uprednostňujú sociálno-psychologické problémy školy (Reger), iní zdôrazňujú pomoc pri riešení problémov školského učenia (Gray) a ďalší zasa vidia ťažisko v podporovaní mentálno-hygienických aspektov školskej práce (Moch).

Pri vymedzovaní obsahu a náplne práce školského psychológa sa nemôžeme plne oprieť ani o naše domáce modely. Uvedieme len, že táto otázka je v štádiu experimentálneho skúmania, a pokiaľ v našej novšej psychologickéj literatúre nachádzame o tejto otázke zmienku (M. Jurčo, J. Koščo, T. Pardel), pôsobnosť školského psychológa autori vidia v týchto oblastiach: v riešení psychodidaktických problémov a otázok psychohygieny v školskej práci, v oblasti psychodidaktiky, psychoterapie a reedukácie, v poradenskej činnosti a v oblasti preventívnej a výskumnej.

V našich podmienkach musíme plne využiť doterajšie skúsenosti z práce krajských a okresných pedagogicko-psychologických poradenských zariadení. Predovšetkým treba prekonať zaužívaný postup, keď psychológ pristupuje k práci školy parciálne, len z hľadiska jednotlivých problémov, resp. z hľadiska jednotlivých prvkov výchovno-vzdelávacej práce školy. Pri určovaní obsahu činnosti psychológa v škole sa musíme usilovať zachytiť a podporiť činnosť školy, resp. inej výchovno-vzdelávacej inštitúcie, vcelku a s plným rešpektovaním jej základných výchovno-vzdelávacích cieľov zameraných na všestranný rozvoj osobnosti žiaka, nielen na zachytenie negatívnych stránok jeho vývinu.

To sa môže stať len vtedy, keď budeme školu chápať ako systém, pri realizácii ktorého základnou funkciou psychologických služieb bude facilitovať celý zložitý proces pedagogickej komunikácie, najmä vtedy, keď v tomto procese dochádza k dysfunkciám.

XII. ANALÝZA FUNKCIÍ ŠKOLY AKO SYSTÉMU

Škola so svojimi funkciami je zložitým systémom prvkov, procesov a vzťahov. Psychológ v škole a školská psychológia nemôžu pracovať mimo tohto systému, sú jeho súčasťou. Školský psychológ môže efektívnejšie organizovať svoju prácu len vtedy, keď k nej pristupuje systémovo. Špecifikom školského psychológa v porovnaní napr. s poradenským alebo klinickým psychológom je, že v istej etape svojej práce pracuje so systémom školy, s množinou činiteľov, ktoré ovplyvňujú osobnosť žiaka, pracuje s veľkým počtom žiakov. To determinuje aj jeho metodologickú prípravu, ktorá kladie dôraz na dve osobitosti práce školského psychológa:

- na metodológiu identifikácie dysfunkčných prvkov a procesov v systéme školy;
- na aplikáciu rozhodovacej taktiky a stratégie pri výbere hlavných článkov práce.

Klinický a poradenský psychológ pracujúc s klientom, resp. sekundárne s jeho rodinou, teda relatívne s malým okruhom ľudí. Riešia problémy, ktoré pociťuje klient, rodič, lekár či učiteľ; psychológ v klinickej a poradenskej praxi nemá možnosť ako školský psychológ vybrať si problém podľa intenzity a naliehavosti.

Poradenská a klinická psychológia majú takto a priori definovaný a daný problém, klienta. Školský psychológ má možnosť vybrať si a rozhodnúť, ktorý prvok, článok systému bude riešiť. Tento moment pokladáme v práci školského psychológa za dôležitý a svojím spôsobom definujúci jednu zo základných funkcií školskej psychológie.

Absolutizácia uvedeného princípu vedie k tomu, že poradenská i klinickú psychológovia sa dožadujú väčšej autonómie vo výbere klientov a problémov. A naopak, niektorí psychológovia práce môžu prejavíť tendenciu, podobne ako školskí psychológovia, izolovať sa od systémového prístupu.

Tvorivým kompromisom je kooperácia, spolupráca psychológa s vedúcimi pri analýze, stratégii, výbere a zhodnocovaní toho, čo sa má robiť najprv. Takáto spolupráca určuje aj kompetenciu pri riešení problému.

Škola ako systém z hľadiska školskej psychológie

V. Grulich a J. Lukš (1975) definujú systém ako usporiadaný súhrn prvkov a väzieb medzi týmito prvkami a ich atribútmi, ktoré vo vzťahu k okoliu vystupujú ako celok a zároveň

sa stávajú prvkom vyššieho rádu. Systém takto predstavuje relatívne ohraničený, samostatný celok, tvorený prvkami, štruktúrou a funkciou.

Školu možno definovať ako systém, lebo spĺňa podmienky systému. *Zaradujeme ho do spoločenských systémov vyššieho rádu, do organizácie, školstva, do spoločensko-materiálnych vzťahov. Činnosť školského psychológa je silne, ale nie absolútne, limitovaná systémom školy.* Funkcie a organizácia školy sú však odvodené od systémov vyššieho rádu, ktoré v týchto súvislostiach u nás podrobne analyzoval napríklad V. Cirbes (1979), ktorý tiež urobil rozsiahlejší prehľad systémov a ich prvkov.

Práca školského psychológa je teda ohraničená a determinovaná systémom školy; viaže sa na činitele ovplyvňujúce tento systém.

Analýza systému a jeho diferenciácia umožňujú vymedziť aj obsah a postupnosť práce školského psychológa, ktorý ako článok, prvok tohto systému pomáha optimalizovať plnenie funkcií školy.

Školu ako systém môžeme ďalej deliť na:

- subsystemy (podsystemy),
- prvky.

Medzi podsystemy by sme mohli zaradiť napr. triedu, stratégiu a štýl vyučovania, stratégiu a štýl výchovy, učiteľský kolektív, vedenie školy; medzi prvky rátame konkrétnych žiakov, učiteľov, vyučovacie hodiny, úlohy atď.

Je zrejmé, že niet presných hraníc medzi podsystemami a prvkami. Z hľadiska psychológie aj osobnosť žiaka a učiteľa, ale aj istú činnosť (napr. učenie) možno pokladať za systémy, ktoré sa dajú ďalej rozložiť. Možno teda povedať, že hlavným predmetom poradenskej a klinickej psychológie je analýza osobnosti ako systému, jej vzťahov a činnosti v interakcii s prostredím, kým *predmetom školskej psychológie popri analýze osobnosti ako systému je aj analýza a optimalizácia školy ako systému.*

Škola ako štruktúra

Systém sa skladá z prvkov a subsystemov. Vzťahy medzi prvkami a subsystemami tvoria štruktúru. Štruktúra je invariantný aspekt systému. „Štruktúra nevyhnutne predpokladá stálosť, ale nie mŕtvu, stuhnutú, lež meniacu sa, dynamickú stabilitu celostného systému“ (V. G. Afanasiev, 1975, s. 15). Vzťah medzi triedami, vzťah učiteľa k žiakom, vzťah medzi žiakmi navzájom a k učebnej činnosti, k prospechu, k predmetom, k svojej budúcnosti – to všetko sú významné vzťahy medzi prvkami štruktúry, a to či už ide o vzťah prvok – prvok, alebo prvok – subsystem.

Štruktúru možno chápať ako nemennosť, invariantnosť postupov. Ako príklad môže slúžiť vyučovanie, postupnosť hodín, ale aj školský rok, kroky riadenia výchovy a vyučovania. *Táto sekvenčná štruktúra môže zároveň slúžiť ako kritérium obsahu a práce školského psychológa; vyjadruje vzťah prvkov a subsystémov v čase.*

Horizontálna štruktúra sa diferencuje podľa istého znaku tých istých prvkov, napr. horizontálna štruktúra žiakov v závislosti od prospechu v tých istých triedach.

Vertikálna štruktúra je odvodená od hierarchie riadenia školy. Je to napríklad vzťah medzi učiteľom a žiakom, vedením školy a učiteľmi.

Pre optimálne fungovanie systému je dôležité vymedziť vzťahy aj funkcie v systéme vzhľadom na plánované ciele. Vzťah V. Filkorn (1960, s. 371) definuje ako podmnožinu kartézského súčinu. Funkcia je pravidlo vzájomného vzťahu (F. N. Kerlinger, 1972, s. 93). Z toho vyplýva, že všetky funkcie sú vzťahy, ale opačne to neplatí. Každý prvok systému má svoju funkciu (podobne subsystémy a systémy) a konkretizáciou funkcie je úloha.

Úloha je z mnohých aspektov bázovým termínom pre školskú psychológiu. Úloha je totiž regulatívnym mechanizmom. Môžeme ju vymedziť pomocou troch koncepcií (J. Reykowski, 1975, s. 103):

- a) úloha vzniká pri diskrepancii medzi existujúcim stavom (ES) a stavom ideálnym alebo cieľovým (IS);
- b) súčasťou úlohy je potreba poznať prostriedky a vymedziť cieľ;
- c) program dosiahnutia cieľa.

Úloha je prechod z jedného stavu do druhého. Z kybernetického hľadiska zahŕňa vstup – výstup (input – output), spôsob, program prechodu od 1 po 0 a teoretickú bázu, na základe ktorej sa konštruuje program prechodu, zmeny od 1 (input) po 0 (output, výstup).

Úloha je znakovým modelom problémovej situácie (L. M. Fridman, 1977, s. 15).

Psychologická analýza úloh v školskej psychológii sa výrazne uplatňuje v kontexte učebnej činnosti, zvyšovania motivácie a regulácie žiakov, učiteľov, rodičov atď. Človeka môžeme chápať ako realizátora svojich funkcií, úloh a z toho hľadiska nie je zanedbateľné,

- a) aké úlohy človek má (obsah úlohy):
 - primerané a rozvíjajúce osobnosť;
 - neprimerané schopnostiam a osobnosti, a to veľmi ľahké alebo veľmi ťažké;
 - ako sú obsahovo, tematicky zamerané vzhľadom na možnosti človeka čo najviac sa rozvíjať v istých obsahoch a témach;
- b) koľko úloh má (kapacita pre úlohy):
 - hovoríme o kapacite človeka pre úlohy, ide o jeho pracovitosť, angažovanosť a pod.;

c) odkiaľ úlohy má (zdroj úloh):

- či si kladie úlohy sám (úlohy vnútorné);
- či ide o úlohy, ktoré dostáva zvonka a pritom ich
 - prijal za svoje, interiorizoval,
 - je k nim indiferentný, robí ich z povinnosti, ale neutvárajú výraznú afinitu ani averziu v jeho zážitkovom svete,
 - dostáva ich zvonku a pritom ich robí s averziou.

d) progresívnosť, axiologický rozmer úloh.

Ide o to, či sú to úlohy adekvátne z hľadiska spoločnosti, rozvoja osobnosti, plnenia základných funkcií človeka.

Školský psychológ môže vo svojej praxi robiť analýzy , učiteľov, seba samého, a to z hľadiska úloh podľa kritérií, ktoré sme uviedli, môže analyzovať úlohy školy, triedy a vyvinúť aj osobitné postupy či programy usporiadaním úloh istého typu, úloh rozvíjajúcich napr. menej využité psychické funkcie alebo úloh rozvíjajúcich úroveň výchovy. Dôležitým vymedzením nielen pre metodológiu práce školského psychológa, ale aj celkový pohľad na prácu v škole je to, že škola je spoločenským systémom, ktorý patrí do kategórie najzložitejších pravdepodobnostných systémov.

Systémy možno klasifikovať z rozličných hľadísk. S. Beer (1966) rozlišuje systémy

- a) determinované, kde možno na základe ich poznania predvídať ich nasledujúci stav s minimálnym rizikom, chybovosťou,
- b) pravdepodobnostné, kde nemožno s veľkou istotou predvídať.

Škola, a to je východisko aj pre školského psychológa, je pravdepodobnostným, stochastickým systémom, pre ktorý je príznačné to, že má stanovený cieľ. Teda cieľom školy ako spoločenského systému je dosiahnuť cieľavedomé správanie. Plní funkcie, ktoré smerujú k cieľu.

XIII. Funkcie školského psychológa odvodené do funkcií školy

Funkcia, ako sme už uviedli, je pravidlo vzájomného vzťahu. Z toho vyplýva, že vzťah sa môže realizovať na vertikálnej úrovni štruktúry (riaditeľ – učiteľ – žiak), ako aj na úrovni horizontálnej (žiak – žiak), na úrovni sekvencií (žiak na začiatku školského roku, v polroku, na konci roku atď.)

Sekvenčnosť vzťahu uprednostňujeme pred kauzalitou, ako aj pred následnosťou alebo dynamickosťou vzťahu preto, lebo vzťahy a funkcie sa realizujú vo veľmi pravdepodobnostnom systéme, v ktorom jednotlivé prvky patria do rozličných systémov (žiak ako žiak, ako dieťa, ako pionier, ako kamarát atď.), ako aj preto, lebo dynamickosť vzťahov niekedy vedie k diskusiám, či niektoré funkcie sa realizujú v typizovaných alebo jedinečných podobách. Princíp determinizmu, ktorý jestvuje aj v spoločenských systémoch, určuje, že škola ako systém má štruktúru, teda isté nemenné (i keď dynamické) vzťahy, z čoho vyplýva, že miera typizácie existuje a možno ju analyzovať. Niekedy sa stretávame s tým, že škola ako systém sa chápe príliš dynamicky, stierajú sa v ňom štrukturálne znaky a typovo-vzťahové, funkčné vzorce. Domnievame sa, že dosť často sa to stáva najmä pri plnení funkcií vo výchove. Na druhej strane jestvujú aj tendencie chápať školu ako systém dosť prísne determinovaný, kde sa nadhodnocuje kauzalita a neuvažuje sa o procesoch a reakciách, v ktorých je kauzalita redukovaná na spontánnosť, náhodnosť, impulzívnosť, emocionálnosť reakcií a činností.

Okrem horizontálnych, vertikálnych a sekvenčných vzťahov, v ktorých sa realizujú funkcie, dôležitou oblasťou sú nadstavbové vzťahy, t.j. vzťahy medzi prvkami, subsystémami a cieľom.

Veľmi dôležité je formulovať ciele školy, ciele výchovy a vzdelávania, ustavične ich konfrontovať s požiadavkami života, budúcnosti. N. I. Boldyrev (1972) píše, že všestranný harmonický vývin v súčasných podmienkach je nevyhnutnosťou objektívnou, produkovanou rozvojom výroby, vedecko-technickým pokrokom.

Dôležitá je požiadavka inovovať ciele výchovy a vzdelávania v ich konkrétnych podobách, obsahu, metódach a formách. Ustavičná konfrontácia dosahovaných cieľov s tými, ktoré sa majú dosahovať, stimuluje k tomu, aby sa neprestajne hľadali nové formy, metódy, ale aj obsah. *Inovácia metód a foriem práce sa prijíma ako permanentná požiadavka*

rozvoja školstva a v cieľoch výchovy a vzdelávania sa ťažisko presúva na samotný, aktívny, uvedomelý a tvorivý prístup k práci, k sebe a k spoločnosti.

Realizácia cieľov výchovy musí vychádzať zo zásady: modernizovať obsah a metódy práce školy, skvalitniť výchovno-vzdelávací proces, zabezpečiť jeho dôkladné spojenie s výrobnou praxou a životom spoločnosti, vypracovať nové učebné plány, osnovy, učebnice a výchovné programy. *Z tých cieľov sa odvodzujú funkcie školy ako systému, funkcie jednotlivých článkov, a teda aj školského psychológa.* „Na rozdiel od doterajšieho, tradičného vyučovania, zameraného na verbálne osvojovanie a mechanickú reprodukciu učiva, ťažiskom výchovno-vzdelávacej práce základnej školy je sústavný rozvoj aktivity a tvorivej činnosti žiakov“.

Vymenované ciele predstavujú značnú inováciu celej výchovno-vzdelávacej práce v škole. Možno ich dosiahnuť len komplexným pedagogicko-psychologickým pôsobením na žiaka. Úloha psychológa, aplikovaná nielen prostredníctvom učiteľa, ale aj vysoko profesionálne prostredníctvom školského psychológa, je tu nezastupiteľná. Zdôraznenie vnútornej motivácie, od ktorej závisí aktivita, samostatnosť, rozvoj poznávacích potrieb žiakov, vyžaduje hlbokú a dynamickú komplexnú analýzu osobnosti žiaka, jeho činnosti, vzťahov k dosahovaniu cieľov školy a spoločnosti.

Zjednodušene by sa dalo povedať, že *funkciou psychológa je rozvíjať osobnosť (všestranne a harmonicky) prostriedkami a metódami psychologickkej vedy, prostriedkami a metódami, ktoré profesionálne aplikuje psychológ za spolupráce s pedagógmi, rodičmi a inými činiteľmi výchovy v školskej praxi.*

Cieľ školy, výchovy a vzdelávania, ako aj výchovno-psychologického poradenstva a školského psychológa je rovnaký.

Školský psychológ má tieto funkcie:

1. pracovať najmä s prvkami systému, ktoré sú dysfunkčné;
2. hlbšie analyzovať osobnosť, príčiny jej správania, mechanizmy jej činnosti a na základe toho ovplyvňovať, meniť osobnosť;
3. používať špecifické psychologické prostriedky na analýzu osobnosti a na jej progresívnu zmenu.

Školský zákon z roku 1980 určuje meritórne pre poradenskú psychológiu a implicitne pre školského psychológa funkcie podľa delenia v prvom kritériu.

Školský psychológ rieši najmä:

- a) ťažkosti v učení,
- b) ťažkosti v správaní, vrátane osobnostných problémov,
- c) ťažkosti v profesiovej orientácii žiakov.

Zjednodušene a schematicky môžeme funkcie školského psychológa spresniť v tom zmysle, že vzdelávanie a učenie sú funkciou učiteľa a vyučovania; výchova je funkciou učiteľa a vychovávateľa, výchova k uvedomelej voľbe povolania je funkciou učiteľa a výchovného poradcu vo všeobecnosti. Ak jestvujú ťažkosti, odklony od priemerného rozvoja osobnosti alebo prvku systému, začína sa zosilňovať funkcia školského psychológa.

Je zrejmé, že výchova, vyučovanie a rozvoj osobnosti tvoria jednotu v celku, že akékoľvek delenie a špecifikácie sú odvodené od všeobecného cieľa a celku, špecifikujú tieto ciele a celky na úseky, i keď niekedy hrozí nebezpečenstvo partikularizácie. Ciele však treba definovať nielen všeobecne, ale túto všeobecnosť treba premeniť na konkrétnejšie, štrukturálne celky. Treba určiť ciele, aby tým jasnejšie vystúpili do popredia funkcie jednotlivých prvkov systému.

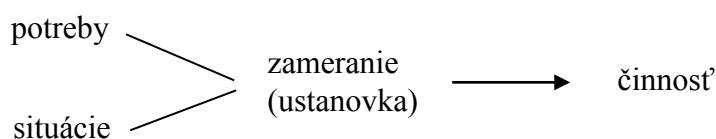
Aj spomínané tri okruhy možných dysfunkcií v práci školy ako systému možno a je nevyhnutné ďalej deliť, konkretizovať až na úroveň každodennej náplne práce, úloh a cieľov jednotlivých najmenších organizačných jednotiek, ako je vyučovacia hodina, zamestnanie v školskej družine, individuálne stretnutie so žiakom a pod.

Sekundárne za funkcie školského psychológa z hľadiska cieľov, ktoré má škola plniť, pokladáme riešenie dysfunkčných prvkov analýzou:

- a) vzťahu učiteľ – žiak,
- b) vyučovacích metód, stratégií, štýlu,
- c) vyučovacích pomôcok, učebníc, materiálov, úloh,
- d) mimovyučovacích činností podľa ich funkčnosti,
- e) rodinného prostredia.

Úlohou školského psychológa, ako sme to už naznačili, nie je pracovať len s dysfunkčnými prvkami, ale aj na zlepšení globálnej práce so všetkými prvkami, činiteľmi výchovy, vyhodnotiť ich efektívnosť v psychologických dimenziách a psychologickými prostriedkami.

Dysfunkcia, ako vyplýva z uvedeného, má veľký význam pri vymedzovaní práce školského psychológa. Dysfunkciu zapríčiňuje zmena dynamickej štruktúry osobnosti a narušenie spätoväzbových vzťahov medzi potrebami a situáciami. Podľa Nadirašviliho (1974) prvú úroveň psychickej aktivity človeka možno charakterizovať touto štruktúrou:



Rozpory medzi situáciou a potrebami, človekom a prostredím, jeho úlohami a možnosťami možno riešiť spôsobom, v ktorom môžeme rozlíšiť:

progres - ako pohyb smerom k určitému smeru,

digres - ako odchýlku od určitého smeru,

regres - ako zabrzdenie, spomalenie alebo úpadok pohybu smerom k cieľu.

O transgrese môžeme hovoriť, keď sa pohyb smerom k cieľu urýchljuje. Z hľadiska obsahu funkcií jedno z delení akcentuje prispôsobivosť:

- a) biologickú, vtedy hovoríme o adaptácii,
- b) sociálnu, vtedy hovoríme o socializácii,
- c) psychickú, vtedy hovoríme o adjustácii.

Potom činnosť vzťahujúca sa na biologické hodnoty sa viaže na adaptáciu, na sociálne hodnoty – socializáciu; činnosť, ktorá sa vzťahuje na psychické ciele a hodnoty, viaže sa na adjustačné procesy. Úlohou psychológie profesionálne aplikovanej v škole je sledovať adaptačné, socializačné a adjustačné procesy a mechanizmy. Tieto funkcie sú v istej oblasti bezproblémové, kým v inej oblasti problémové, dysfunkčné. *V školskej praxi dysfunkčné odchýlky označujeme pojmami problémy, ťažkosti.*

Podľa cieľa – rozvíjať všestranne a harmonicky rozvinuté osobnosti – ide o skúmanie procesualnosti rozvoja osobnosti v školských podmienkach.

Diferenciačným kritériom funkcií nie je cieľ alebo funkcia a funkčnosť aktivity vzhľadom na finálny efekt, ale kritériom adaptácie, socializácie a adjustácie je aj ich funkcia, aby sa uspokojili jedinečné potreby subjektu.

Ako hovorí Leontiev (1979), moderná psychológia musí prekonať zjednodušený názor na biologickú alebo sociálnu determináciu ľudskej činnosti a otázku teórie osobnosti vidieť v inom, netradičnom svetle, ako otázku, ak to možno povedať, využitia vrodenných individuálnych vlastností a schopností samou osobnosťou (s. 17). Základná schéma študovania človeka, osobitne žiaka v škole a pri učení, musí vychádzať zo skúmania cyklu činnosť – potreba – činnosť (Leontiev, 1979, s. 146).

Základnou funkciou školského psychológa vo všeobecnosti je rozvíjať osobnosti v súlade s cieľmi, ktoré na jednej strane realizujú človeka ako subjekt a na strane druhej realizujú človeka ako objekt spoločenského vývoja a podmienok. Tieto funkcie nemôžu konvergovať bez objasnenia základných téz teórie osobnosti, ktorá buduje na činnosti, zameranosti osobnosti, na rozvoji, kde *„osobnosť sa nemôže rozvíjať v rámci spotreby, jej rozvoj nevyhnutne predpokladá presun potrieb na tvorbu, ktorá jediná nepozná hranice“* (Leontiev, 1979, s. 170).

Človek prostredníctvom plnenia výchovného systému formuje človeka na rozličných úrovniach. Na biologickej úrovni človek vystupuje ako telesná, prírodná bytosť, na sociálnej úrovni sa človek prejavuje ako bytosť, ktorá realizuje objektívne spoločenské vzťahy, spoločensko-historický proces a na psychologickej úrovni človek vystupuje ako subjekt psychickej činnosti. „Jestvujúca vyššia úroveň je vždy vedúcou, ale môže sa realizovať iba pomocou nižších úrovní a v závislosti od nich“ (Leontiev, 1979, s. 174 – 175). Psychológ v škole musí teda do svojho základného poslania začleniť medziúrovňové prechody. Formovanie osobnosti je nepretržitý proces, skladá sa z viacerých štádií. Rozvíjanie osobnosti sa zakladá na usporadúvaní vzťahov medzi motívmi, niektoré dominujú, iné postupne strácajú význam, alebo dokonca nemajú zmysel.

Z toho vyplýva, že formovanie osobnosti je vlastne viac-menej utváraním motivačných línií a úrovní, formovaním životného cieľa, hľadaním zmyslu života. Cieľom tohto úsilia je potom umožniť človeku takú autoreguláciu, pomocou ktorej by sa tvorila hodnotná osobnosť, ale zároveň by táto osobnosť vystupovala ako spoločensky progresívna jednotka. Hodnotová orientácia človeka nadobúda význam. Zmysel činnosti v jednotlivých vekových obdobiach, ako aj v dospelosti, nadväzuje na motivačné línie a ciele, začleňuje sa do zamerania osobnosti. Nie je ľahostajné, aké varianty činnosti si vyberie. To potom určuje jeho hodnotu.

Na záver tejto kapitoly možno zhrnúť: školský psychológ aktívne rieši problémy školy, zúčastňuje sa na inovácii výchovy a vzdelávania, na rozvíjaní školy ako systému. Pod pojmom aktívne myslíme to, že rozoberá školu ako systém podľa toho, ako plní svoju funkciu, vyberá a aplikuje rozhodnutia, aby sa zmenil, zlepšil jej existujúci stav.

XIV. Sekvenčný model činnosti školského psychológa a jeho pracovná náplň

Sekvenčný model vychádza z krokov, ktoré psychológ v časovej a logickej postupnosti robí pri riešení problémov a spĺňaní svojich úloh.

Školský psychológ vo svojej práci zohľadňuje celý systém, no jeho práca sa musí špecializovať na subsystém A (eufunkčnú oblasť) a na subsystém B (dysfunkčnú oblasť). V logickej sekvencii práce rozoznávame tieto kroky:

1. identifikáciu systému – identifikáciu žiakov, učiteľov, výchovno-vzdelávacieho procesu, mimoškolskej činnosti, rodičov, riadenia procesov a pod.;
2. diferenciaciu systému na
 - eufunkčne fungujúci podsystém – tvorí ho väčšina žiakov, učiteľov, rodičov a iných činiteľov, ktoré si plnia svoje povinnosti, pracujú eufunkčne v intenciách systému;
 - dysfunkčne fungujúci subsystém – tvoria ho žiaci, učitelia, rodičia, vychovávatelia, faktory prostredia, vyučovacie a výchovné metódy, vedúci krúžkov, ktorých činnosť nie je celkom adekvátne,
 - subsystém možností a rezerv systému – tvoria ho ľudia, možnosti, prostriedky, capacity, ktoré možno využiť na zlepšenie jeho funkčnosti;
3. etapu rozmyšľania, alternatív, rozhodovania a stratégií na zlepšenie systému.

Školský psychológ v tejto etape v spolupráci s vedením školy zváži tieto okolnosti:

- a) ktoré problémy sú riešiteľné;
- b) ktoré problémy sú riešiteľné v istých podmienkach (časových, personálnych, organizačných, finančných a pod.),
- c) ktoré problémy sú neriešiteľné.

V spolupráci s vedením školy urobí zoznam základných riešiteľných problémov školy a usporiada ich. Zároveň navrhne kompetenciu pri riešení problémov. Riešenie problémov môže rozdeliť aj z časového hľadiska na *jednorazové opatrenia, intervencie, na stredne dlhé* (1 – 3 mesiace) *alebo dlhodobé riešenia problémov* (nad 1 rok). V tejto etape práce navrhuje aj možnosti zisťovania efektívnosti rozhodnutí, intervencií, opatrení i plánov.

Konečné rozhodnutie o taktike práce s jednotlivými subsystémami a článkami školy školský psychológ prednesie na pedagogickej porade celého učiteľského kolektívu, kde sa plán práce schváli a presne sa vymedzí podiel školského psychológa

4. etapu implementácie rozhodnutí.

Nazdávame sa, že predchádzajúce etapy by sa mali realizovať hneď na začiatku školského roku, a diferencované, systematické a koordinované pôsobenie by sa uskutočňovalo počas celého školského roku a každý by podľa určenej kompetencie a plánu práce pracoval na problémoch.

Školský psychológ vychádza z povahy, množstva a intenzity konkrétnych problémov, ktoré sa zistili v identifikačnej etape práce, ale necháva si časovú rezervu aj na riešenie problémov, ktoré sa vyskytujú neplánovite v školskom roku. V tejto časti školský psychológ realizuje najmä svoje odborné, profesiové aktivity.

5. etapu zhodnotenia.

Spätné informácie o zmenách a výsledkoch, ktoré sú merateľné, zužitkujú sa v budúcom plánovaní zmien, vo výchovno-vzdelávacom procese a v činnosti psychológa. Dôležité je, aby sa efektívnosť práce, psychologického pôsobenia, intervencie, ako aj efektívnosť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia zisťoval čo najpresnejšie a najefektívnejšie, aby sa dosiahli validné spätné informácie.

Kvantifikácia je pri zisťovaní efektu práce dôležitá, ale vyhodnocovanie sa nemôže redukovať len na kvantitatívne ukazovatele. Kvantitatívnymi ukazovateľmi zmeny môžu byť výsledky testov, skúšok, dotazníkov, môžu nimi byť aj údaje o sociometrických štruktúrach, subjektívne pocity, stavy a sebahodnotenie žiakov, učiteľov, rodičov, ale aj školský prospech, počet priestupkov proti školskému poriadku, dochádzka do školy a pod. Sekvenčný model práce školského psychológa sa teda skladá z týchto etáp:

1. z identifikácie systému,
2. z diferenciacie systému,
3. z tvorenia alternatív riešenia problémov,
4. z implementácie rozhodnutí,
5. zo spätnej väzby, hodnotenia efektívnosti.

Model sa realizuje jeden školský rok, ale podobne možno postupovať aj pri riešení problémov, ktoré sú časovo kratšie alebo dlhšie.

Pracovná náplň školského psychológa

Prezentovaný model práce naznačuje, čo všetko má psychológ v škole robiť a riešiť, ako pristupovať k zefektívneniu výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.

Nemožno určiť podrobnú náplň práce školského psychológa, lebo mnohé činnosti sú špecifické, nevyskytujú sa systematicky. Zhruba ide o tieto aktivity (podľa I. Kamenského, 1979):

- a) diagnostikuje systém ako celok, pripravuje metodiky a techniky, robí prieskum systému, spolu s učiteľmi a výchovným poradcom robí screeningové a depistážne vyšetrenia a prácu koordinuje s prácou vedenia školy;
- b) skupinovo a individuálne pracuje s problémovými žiakmi, t.j. so žiakmi maladjustovanými, so ZPS, sociálnymi prípadmi, so žiakmi, ktorí majú ťažkosti v učení a správaní, zúčastňuje sa na profesiovej orientácii;
- c) diagnostikuje žiakov z hľadiska profesiovej orientácie, najmä žiakov problémových (nerozhodných, neangažovaných na voľbe povolania, s nereálnou voľbou, s možnosťou voľby prioritných povolání a pod.), pomáha výchovnému poradcovi pri určovaní a realizácii programu výchovy k voľbe povolania. Pomáha zhodnocovať efektívnosť zlepšovania v tejto oblasti činnosti;
- d) pomáha vyučujúcim a vychovávateľom pri osobnej adjustácii, pri hľadaní efektívnych prostriedkov budovania pozitívnych vzťahov ku škole, pri zlepšovaní učebnej motivácie, v prevencii proti únave, neuroticizmu, nadmernej záťaži a rigidite v myslení;
- e) v spolupráci so zástupcom alebo riaditeľom z psychologického hľadiska diagnostikuje didaktický proces, aktívne predkladá návrhy na zlepšenie didaktického procesu z psychologického hľadiska, pomáha analyzovať osobnosť žiakov pri učení, používa vyučovací experiment, aby odhalil rezervy žiakov a pomohol vyučujúcim. V spolupráci s vedením školy pomáha odstraňovať nedostatky vo výchovnej a vyučovacej práci učiteľov a výchovných pracovníkov;
- f) školský psychológ na stredných školách okrem toho sleduje identifikáciu žiakov so školou, učebným odborom, povoláním, na ktoré sa žiak pripravuje, spolupracuje s vychovávateľmi v internátoch a domovoch mládeže, s majstrami odbornej výchovy;
- g) v spolupráci s vedením školy sa školský psychológ zúčastňuje na ďalšom odbornom raste pedagogických pracovníkov. Pravidelne informuje o nových psychologických poznatkoch, ktoré by mohli pomôcť zefektívniť prácu v škole, podporuje pedagogickú tvorivosť pracovníkov školy;
- h) diagnostikuje a pomáha zlepšovať mimovyučovaciu činnosť žiakov, pomáha záujmovým krúžkom, vedúcim týchto krúžkov, školskej družine, prípadne v krúžkoch mimo školy intervenuje pri usmerňovaní a formovaní osobností žiakov, najmä žiakov problémových alebo s nevyužitými psychickými možnosťami;
- i) diagnostikuje a spolu s rodičmi pomáha riešiť problémy žiakov, robí s rodičmi pohovory, prípadne ich navštevuje doma, aby poznal a zmenil výchovu a vzťahy

v rodine tak, aby sa optimalizoval rozvoj osobnosti žiaka, pomáha pri profesiovej výchove a voľbe povolania i pri špeciálnych akciách a programoch ZRPŠ;

- j) pri poruchách a ťažkostiach v učení, ako aj pri nadaní diagnostikuje schopnosti žiakov a spolupracuje na taktike práce s týmito žiakmi; pomáha pri tvorení špeciálnych programov na akceleráciu vedomostí a motiváciu učiacich sa žiakov, pomáha využiť mentálne kapacity a rozvíjať ich najmä u nadaných, talentovaných a tvorivých žiakov;
- k) usiluje sa odhaliť rezervy žiakov, učiteľov a vychovávateľov, rezervy v organizácii a náplni dňa vo vyučovanom a výchovnom procese a pomáha pri určovaní programov na využitie a rozvoj možností systému;
- l) vyšetruje žiakov; ktorí sa majú preradiť do osobitných škôl (diferencovane do typov osobitných škôl), pripravuje podklady, vyšetruje žiakov pri preraďovaní do špeciálnych a vyrovnávacích tried, zúčastňuje sa na sledovaní ich pokroku a znovuzaradení do pôvodných tried; spolupracuje pri sledovaní žiakov so zmenenou pracovnou schopnosťou;
- m) dôležitou úlohou školského psychológa je skúmať motiváciu žiakov k učeniu, konkrétne úroveň motivácie, jej štruktúru, zastúpenie vnútornej motivácie, ale aj vzťah k jednotlivým učebným predmetom. Poznanie motivácie je východiskom na implementáciu opatrení, intervencií, programov na rozvoj motivácie žiakov.

Po psychologickej časti práce školského psychológa nastupuje ovplyvňovanie, menenie, intervencie. Poradenská, konzultatívna činnosť školského psychológa sa neupriamuje len na žiakov, ale aj na učiteľov, rodičov, vychovávateľov, vedúcich krúžkov, majstrov odbornej výchovy a iných výchovných pracovníkov.

Osobitnú kategóriu tvoria žiaci, ktorí pri screeningovom vyšetrovaní žiadajú psychológa o pomoc pri riešení vlastných problémov.

Špecifikom práce školského psychológa je, že môže opakovane prichádzať do kontaktu so žiakmi sám, alebo ich ovplyvňovať prostredníctvom učiteľov.

Toto špecifikum – možnosť dlhšie sledovať a pôsobiť na žiaka – umožňuje psychológom aplikovať dlhodobejšie programy zacielené na rozvoj osobnosti, katamnesticky sledovať žiakov nielen pri návšteve školy, ale aj po skončení vyučovania, aby získali informácie o efektívnosti pôsobenia aj za dlhšie časové úseky. Ďalej možno ukladať žiakom úlohy, prostredníctvom ktorých žiak rozvíja svoju osobnosť a rieši problémy. Pritom nestačí len vymyslieť, prevziať a zozbierať množstvo úloh, ale treba:

- a) usporiadať úlohy podľa stupňa náročnosti,
- b) prispôbiť ich veku a osobitostiam žiakov,

- c) zostaviť a predkladať ich tak, aby boli pre žiakov príťažlivé, zaujímavé, aby ich motivovali,
- d) naučiť žiakov autoregulácii pri rozvíjaní danej funkcie (sebainštrukčné programy, algoritmy a heuristické schémy, rozbor chýb, atribúty úspechov a neúspechov a pod.),
- e) myslieť na transferové účinky – zadávať úlohy, ktoré sú generalizovateľné, zadávať analogické úlohy, analógie stupňovať,
- f) zadávať úlohy z praktického každodenného života. Cenné sú najmä úlohy z bežnej praxe žiakov,
- g) úlohy by mali byť zostavené tak, aby rozvíjali čo najväčšie množstvo psychických funkcií.

Pri úlohách sa školský psychológ stretáva s pedagógom, preto je nevyhnutná spolupráca v tejto oblasti, ako aj pri tvorbe úloh a aplikácii úloh z učebníc.

Pracovnú náplň tvoria aj tieto aktivity školského psychológa:

1. odborné poznávanie školy ako systému, psychologická analýza výchovno-vzdelávacieho procesu, diagnostikovanie žiakov, rodičov, vzťahov v triede, vzťahov učiteľ – žiak a na požiadanie aj konzultácie pre učiteľov, vychovávateľov a majstrov odbornej výchovy;
2. odborné menenie, ovplyvňovanie a rozvíjanie školy ako systému, jeho optimalizovanie pri plnení úloh, intervencie do prostredia, riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, ovplyvňovanie osobností žiakov, učiteľov, rodičov, ich rozvíjanie v intenciách celospoločenských aj osobnostných cieľov;
3. prieskumná, analytická, hodnotiaca a výskumná činnosť školského psychológa je nezastupiteľná. S tým súvisí aj vypracúvanie a aplikovanie metodologických postupov, ktoré by poskytovali validné odpovede na efektívnosť zmien výchovy a vzdelávania z aspektu psychológie;
4. administratívna práca, ktorá zabezpečuje systém, poriadok, exaktnosť a celosť prístupov, ako aj tok informácií na všetky strany, t.j. smerom k vedeniu školy, smerom mimo nej, k rodičom, smerom na OPP a pod.;
5. nevyhnutnou súčasťou práce školského psychológa je osvetová a preventívna činnosť zameraná na žiakov, rodičov a učiteľov. Táto činnosť sa môže uskutočňovať prednáškami, besedami, skrinkami na otázky pre psychológa, prednáškami pre ZRPŠ, pomocou školského rozhlasu, školských časopisov, pedagogických porád, školení atď. Dôležitá je najmä prevencia preťažovania žiakov, únavy a neurotizácie učiteľov, škodlivých vplyvov z prostredia, fajčenia, požívania alkoholu atď.

Náplň práce školského psychológa tvorí rutinná diagnostická a poradensko-konzultačná činnosť, ale aj samotná tvorivá práca, tvorivé riešenie najrozličnejších problémov v škole, ako sú napr. spory a konflikty medzi učiteľmi, medzi učiteľmi a rodičmi. Dôležitou súčasťou práce školského psychológa je jeho ustavičné sebazdokonaľovanie v odbore, v teórii aj praxi pomocou sebavzdelávania, experimentovania, vedeckej odbornej práce a postgraduálneho celoživotného vzdelávania.

XV. Identifikácia problémov žiakov v učení

Z hľadiska predchádzajúceho rozdelenia školy ako systému, plnenia jej funkcií vo formálnych rozmeroch progresu, regresu a digresu a z hľadiska biologických, sociálnych a psychologických subsystémov môžeme problémy žiakov v učení klasifikovať takto:

1. problémy s nadanými, tvorivými žiakmi (oblasť transgresívneho rozvoja);
2. problémy so žiakmi s relatívnou ireverzibilitou ich neschopností (oblasť regresu);
3. ťažkosti žiakov v učení preto, lebo majú slabší školský prospech (oblasť digresu). Ide o reverzibilné problémy a ťažkosti.

Uvedený klasifikačný systém zlučuje kritériá pedagogické s psychologickými, sčasti zahŕňa kritériá rozvoja. Psychologické triedenie buduje na normálnom rozložení schopnosti človeka, ktoré vyjadruje nasledujúca tabuľka.

Distribúcia a klasifikácia schopností pomocou IQ

IQ	%	Klasifikácia
160 – 169	0,03	vysoko
150 – 159	0,20	superiórna
140 – 149	1,10	inteligencia
130 – 139	3,10	superiórna
120 – 129	8,20	inteligencia
110 – 119	18,10	nadpriemerná inteligencia
100 – 109	23,50	priemerná
90 – 99	23,00	inteligencia
80 – 89	14,50	podpriemerná inteligencia
70 – 79	5,60	hraničná inteligencia
60 – 69	2,00	
50 – 59	0,40	mentálny defekt
40 – 49	0,20	
30 – 39	0,03	

Práca psychológa zahŕňa celú populáciu žiakov školy alebo škôl, v ktorých pracuje. Individuálna, špecifická práca školského psychológa sa v identifikačnej fáze sústreďuje najmä na: a) identifikáciu žiakov s ťažkosťami v učení (výučbové problémy),
b) identifikáciu žiakov nadaných, tvorivých.

1. Identifikácia žiakov s ťažkosťami v učení

Označenie žiakov, ktorí majú problémy v učení, nie je jednotné. Vyhláška č. 99 MŠ SSR, § 4, odsek d, hovorí o riešení výchovných a výučbových ťažkostí a porúch. Ten istý zákon určuje, že poskytuje (v tomto kontexte poradňa prostredníctvom svojich pracovníkov) individuálne konzultácie a rady pri prijímaní žiakov do vyrovnávacích špecializovaných tried a do tried pre nadaných a talentovaných žiakov (§ 3, odsek 2, písmeno e), pritom sa zákon odvoláva na špecifické zákony. U nadaných a talentovaných žiakov je to § 30 zákona č. 63/1978 Zb. a u špecializovaných a vyrovnávacích tried sú to § 2 a 3 vyhlášky MŠ SSR č. 129/1978 a smernice MŠ SSR z 1.8.1979, č. 4702/79. *

W. Correll (1976) hovorí o poruchách učenia, S. Langer (1969) zasa o duševnej oneskorenosti a osobitne o výučbovej zanedbanosti, Švancara a kol. (1971) o výchovných a výučbových ťažkostiach. Často sa v tejto súvislosti používa pojem neprospech žiakov, školská neúspešnosť. Odborný časopis *Journal of Learning Disabilities* používa pojmy učebná neschopnosť alebo voľnejšie učebné ťažkosti – ťažkosti v učení. Podobne sa termín „learning disabilities“ často používa v časopise *Journal of School Psychology*, ale nachádzame tu aj pojem deti s problémami v učení a správaní. Okrem týchto pojmov sa v literatúre i praxi používajú aj mnohé iné označenia žiakov, ktorí majú problémy s učením.

Už z výpočtu rozmanitých pojmov na označenie problémov žiakov s učením vyplýva, že sa zdôrazňujú rozličné aspekty. Predovšetkým ide o delenie podľa príčin ťažkostí s učením, ale aj o delenie, ktoré viac akcentuje prístup vied, najmä psychológie a pedagogiky, ale vidieť aj delenia podľa prejavov a podľa možností riešenia problémov s učením v školskej práci.

Po analýze rozličných prístupov a definícií pokladáme za relatívne najadekvátnejšie označenie toho, čo školský psychológ rieši z hľadiska učenia, že ide o problém v učení, o žiakov s problémami v učení.

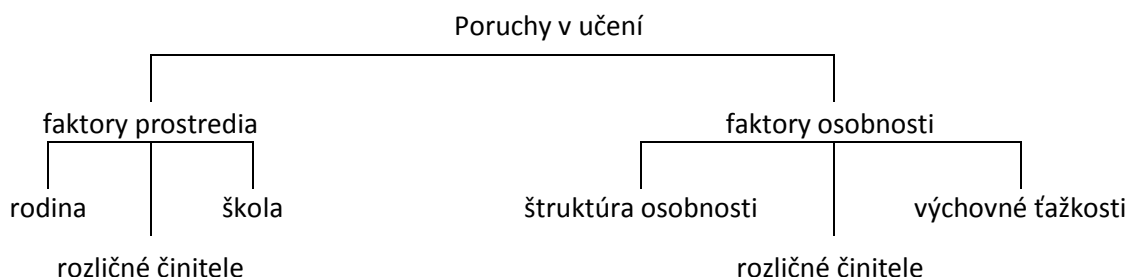
Pojem „problém“ má v kontexte s učením niekoľko výhod. Je najvšeobecnejším vyjadrením miery dysfunkčnosti z hľadiska školy, spoločnosti aj z hľadiska osobnosti, jednotlivca. Implicitne zahrňuje aj pojem úloha, lebo, ako hovorí Fridman (1977), úloha je znakovým modelom problémovej situácie – teda aj pre školského psychológa označenie

*Vývoj zákonných noriem regulujúcich výkon profesie treba chápať ako jedno z periodizačných kritérií vo vývoji psychológie a jej profesii. Zákony sa novelizovali. V súčasnosti možno uviesť zákon č. 279/1993, ktorý rozpoznáva inštitút školského psychológa. Pracovnú pozíciu školského psychológa v prostredí školy. Dizertačná práca G. Leskovjanskej (2005) zisťuje priamu úmeru medzi dĺžkou času pobytu psychológa v škole a jeho kladným hodnotením zo strany učiteľov a vedenia školy. To potvrdzuje objednávku školy smerom ku školskej psychológii.

„problém“ procesuálne indikuje koncepciu „úlohy“, čo je, ako sme už na to poukázali, v súlade s koncepciou regulácie ľudskej činnosti a jej motivácie prostredníctvom úloh.

Je pomerne veľa delení príčin neprospechu (pozri J. Hvozdík, 1973, W. Correll, 1967, S. Langer, 1969 a iní). Z hľadiska vyrovnávania sa žiakov s problémami v učení pokladáme za adekvátnejší taký prístup, ktorý sa sústreďuje na prejavy problémov v učení, symptómy.

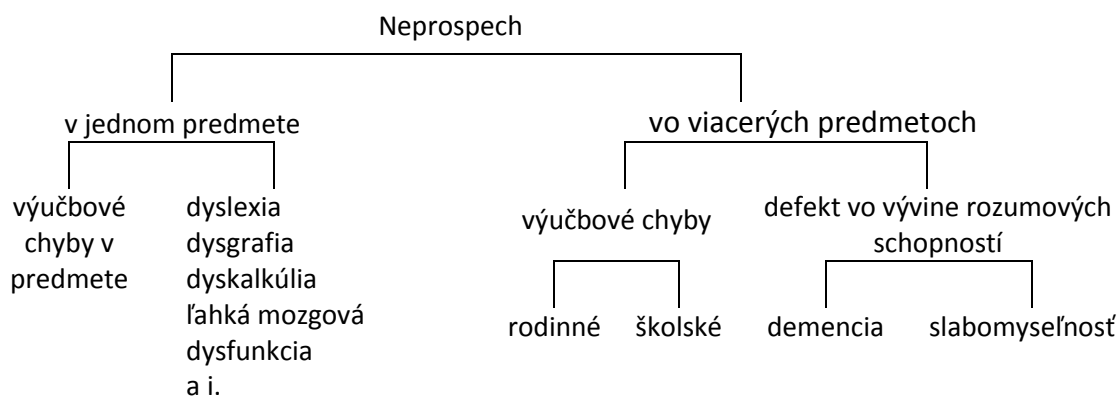
Jedno z možných kauzálnych delení problémov v učení znázorňuje W. Correll takto:



Na najzložitejší kauzálny rad poukazuje S. Langer (1969). Pre prax školského psychológa je z kauzálneho delenia S. Langer významné to, že rozlišuje:

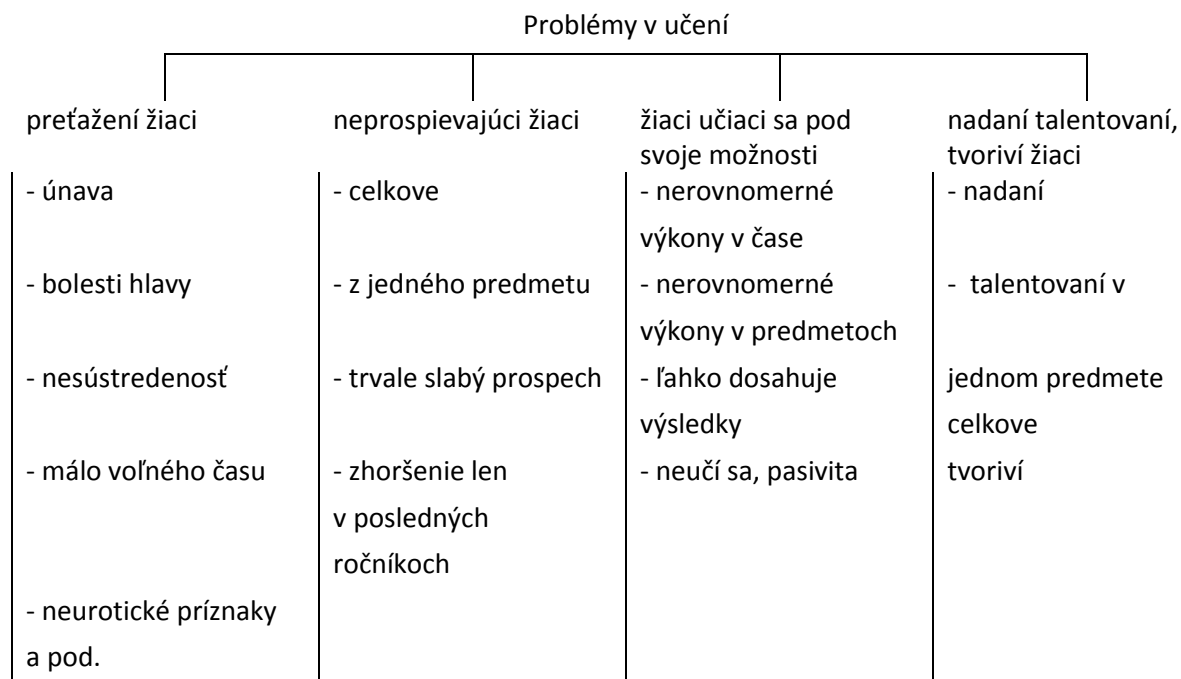
- a) duševnú oneskorenosť, ktorou skôr rozumie prechodný stav,
- b) výučbovú zanedbanosť – ide najmä o nápadné nedostatky vo vedomostiach žiakov.

Kauzálny stav neprospechu potom podľa neho vyzerá takto:



Pri delení problémov v učení vychádzame z toho, že v praxi identifikácie týchto žiakov problémy v učení posudzuje pri depistážnej identifikácii učiteľ, alebo sa môže zachytiť pomocou seba posúdenia alebo posúdenia spolužiakmi a rodičmi. Teda posudzovatelia nemajú k dispozícii podrobné nástroje na diskrimináciu rozličných prejavov a príčin, nemajú teóriu, ktorá by tvorila východisko. Aj z týchto príčin navrhujeme toto rozdelenie problémov v učení – pozri schéma.

Schéma:

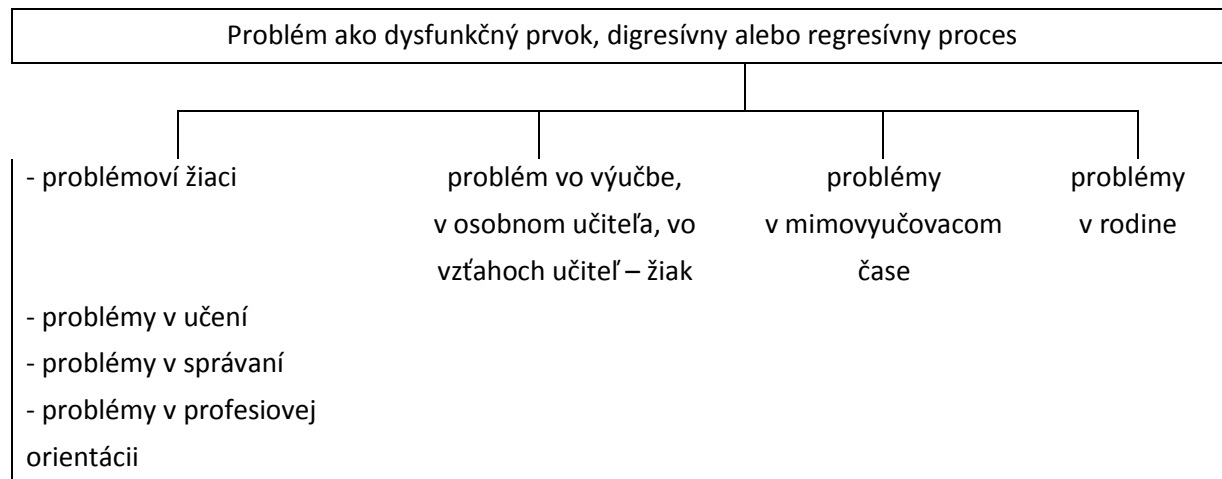


Delenie je založené na symptomatickom prístupe, takže ho možno aplikovať na veľký vekový rozsah žiakov.

Identifikovanie problémových žiakov všeobecne, a teda aj žiakov problémových z hľadiska učenia je mnohoúrovňové, pokiaľ ide o možnosti, čas, počet žiakov, ktorý pripadá na školského psychológa. Pri identifikácii predpokladáme trojúrovňovosť, a to:

1. identifikačné hárky,
2. identifikačné dotazníky,
3. psychologické vyšetrenia.

Vo všeobecnosti môžeme navrhnúť schému:



Problémom je divergencia cieľov a javov vo výchovno – vzdelávacom procese a v osobnostnom vývoji. Ide o dimenziu, nie o dichotómnú skutočnosť typu áno – nie, nie je to vyjadrenie istej postupnosti kvantity a kvality.

Školský psychológ sa opiera o problémy pociťované vo vedení školy, medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi. Po dohode s vedením môže odporúčať identifikačné techniky len napr. učiteľom, alebo identifikáciu môže spresniť tak, že použije špecifické identifikačné hárky aj na sebaposúdenie žiakov, prípadne aj posúdenie spolužiakov. V istom zmysle môžeme hovoriť o inkrementálnej validite identifikačného postupu, keď porovnávame hodnotenie učiteľmi so sebaposúdením a posúdením spolužiakov.

Aplikácia screeningových identifikačných techník má tri praktické ciele:

1. „zmapovať“ problémy žiakov triedy a školy, utvoriť východiskovú pozíciu poznatkov pre tvorbu plánov a stratégií na zmenu, výchovu, ovplyvnenie týchto žiakov, na intervenčné zásahy do ich prostredia a do vonkajších faktorov, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť ich rozvoj;
2. identifikačné postupy pomôžu pri určovaní, ktoré problémy sú najvýraznejšie, ktoré treba riešiť primárne. Metóda hlavného článku aj kvantifikuje intenzitu problémov a problémových žiakov;
3. tretím praktickým cieľom identifikačných depistážnych techník je v rámci školy alebo triedy určiť najvýraznejšie problémy. Ak v druhom praktickom celi išlo o identifikáciu najvýraznejších problémových žiakov, táto analýza sa nevzťahuje na žiaka ako problém, ale na obsah problému.

Pre školského psychológa sú relevantné najmä odpovede žiakov na otázku, či by sa chceli porozprávať s psychológom o svojich problémoch, ako aj odpovede učiteľov, pri ktorých žiakoch pokladajú poradenstvo psychológa za nevyhnutné.

Identifikácia problémov žiakov v učení má tri úrovne:

1. depistážno – screeningová úroveň zachycuje viac – menej prospech problémových žiakov;
2. špecifikácia problémov v učení na základe dotazníkov, rozboru vzťahu k predmetom, špecifických ťažkostí, napr. v čítaní, písaní a pod., didaktické testy;
3. psychologické vyšetrenie pomocou testov na analýzu úrovne a štruktúry osobnosti, ako aj na analýzu interfunkčných vzťahov schopností k ostatným charakteristikám osobnosti.

Mnohé ťažkosti v komunikácii o schopnostiach, učení a inteligencii detí medzi učiteľmi a rodičmi a psychológmi môžu vzniknúť z toho, že každý komunikatívny člen používa iné východiskové poznatky, iné skóre a jazyk. Tým sa narúša ochota kooperovať vzťah medzi jednotlivými činiteľmi, ktoré majú spolupracovať, vedie to k nežiadúcej izolácii a nepochopeniu. Konkrétnym prejavom sú napr. takéto vyhlásenia učiteľa: „Ako mohlo vyjsť, že je inteligentný, keď sa zle učí ?“, alebo vyhlásenie rodiča: „Ako to, že môj syn dostáva zlé známky a doma všetko vie ?“, alebo výrok psychológa: „Dieťa má kapacity v oblasti schopností, ale nedosahuje dobré školské výkony pre oslabenú motiváciu“ a pod. Princíp výchovnej, formatívnej kooperácie učiteľa, rodiča a psychológa vyžaduje, aby nedošlo k obviňovaniu za nevyužitie možností, ale aby sa našla spoločná reč na riešenie optimalizácie rozvoja osobnosti žiaka. To je aj jeden zo strategických princípov posudzovania užitočnosti a potrebnosti školského psychológa v škole.

Rozdelenie identifikácie na tri úrovne má minimalizovať možné komunikačné chyby medzi žiakom a učiteľom, rodičom a učiteľom, učiteľom a psychológom atď.

Prvá úroveň odzrkadľuje najmä výkon žiaka v jednotlivých predmetoch vyjadrený prostredníctvom školského prospechu. O mnohých otázkach okolo školského prospechu sa diskutuje. Spomenieme len napr. to, že žiak dostáva známku aj za iné veci ako za mentálny výkon, napr. za to, že si nenapísal úlohu, že má nepekné písmo, že vyrušuje a pod. Znamka popri svojej funkcii hodnotiť výkon dostáva funkciu, kde dominantný je výchovný moment, najmä trest, lebo menej často sa stretávame s tým, že by za disciplínu, ochotu, dobrý čin dostal žiak jednotku. Túto výchovnú funkciu známky niektorí učitelia rozlične využívajú a známku odlišujú napr. farebne, alebo ju dopĺňajú značkami, ktoré „neberú“ do úvahy pri hodnotení mentálneho výkonu, vedomostí. Okrem toho výskumy dokázali, že známka má aj svoj sociálny gradient. Dievčatá totiž v priemere majú lepšie známky, lebo prospech s vekom klesá a známka sa v priemere menej mení ako skutočné vedomosti žiaka. Znamku ďalej v niektorých ročníkoch ovplyvňuje tlak napr. na to, aby sa žiakovi „nepokazilo vyznamenanie“, aby „žiak neprepadol“ a pod., čo spriemerňuje známky a oslabuje ich diskriminačnú silu. Všetky okolnosti treba pri hodnotení problémov v učení na prvej úrovni zvážiť.

Prax školského psychológa vyvinula rozličné stratégie na prekonávanie metakomunikácie, ako aj na optimalizovanie vyhľadávania problémových žiakov a tvorenie nápravných programov.

Poradenská stratégia pozná niekoľko postupov identifikácie žiakov s problémami v učení:

- A. normatívny prístup. Zakladá sa na tom, že sa posudzuje kvantitatívne skóre rozličných premenných v oblasti schopností a vedomostí, zahrňuje aj kvantifikované posudky učiteľov a toto skóre sa porovnáva s priemermi a štandardnými odchýlkami (mierami variácie) napr. v triede, v škole alebo v širšej populácii;
- B. ipsatívny prístup. Zakladá sa na tom, že posudok o dieťati sa skôr buduje na tom, že posudzovatelia osobne poznajú deti a zvyčajne nemajú k dispozícii kvantitatívne údaje, profily skóre rozličných schopností a vlastností. Hodnotí sa zvyčajne na základe pozorovania alebo rozhovoru so žiakom;
- C. možné sú aj také poradenské postupy, pri ktorých sa využívajú normatívne a ipsatívne prístupy, kde sa posudzovatelia okrem toho, že deti poznajú, dostávajú aj skóre ich charakteristík alebo profily osobností, schopností, mentálneho veku a pod.

Poradenskú situáciu z učiteľského pohľadu charakterizuje skôr ipsatívna stratégia, situácia poradenského psychológa a školského psychológa, normatívna stratégia; optimálna kooperácia pri riešení problémov utvára podmienky na kombinovaný typ poradenskej stratégie.

V ďalšom kroku možno korelovať posudky rozličných posudzovateľov pri ťažkostiach a problémoch žiakov, a tak spätne rozhodnúť, akú psychodiagnostickú stratégiu pri posudzovaní používali.

J. R. Beatty (1975, 1977, 1979) hovorí, že väčšina autorov, ktorí používajú na identifikáciu učebných ťažkostí screeningovú metódu, faktorovou analýzou dospela k tomu, že učebné ťažkosti nezahrňajú len faktory schopností. Tento autor vyvinul metódu CSI (classroom screening inventory), pomocou ktorej dokázal validitu a reliabilitu i to, že metóda pomocou posudkov učiteľov dobre zachytáva deti s ťažkosťami a problémami v učení.

V súlade s koncepciou rozvíjajúceho sa poradenstva za dôležitú oblasť identifikácie žiakov pokladáme *vyhľadávanie tvorivých, nadaných a talentovaných žiakov*. Na identifikáciu, psychognostickú etapu práce s týmito žiakmi nadväzujú programy, pomocou ktorých sa zisťuje rozvoj všeobecných schopností, ako aj špecifický rozvoj, zameranie nadania, talentu, tvorivosti.

Nadanie, to sú veľké schopnosti sčasti vrodené, ktoré sa prejavujú alebo všeobecne, alebo v špecifickej oblasti. Svoju úlohu tu má aj tvorivosť a osobnostné vlastnosti podporujúce narastanie schopností. Nadaním označujeme napr. nadanie pre matematiku, fyziku, jazyky, techniku a pod., ide teda prevažne o nadanie v oblasti vedy. Silne ho sýtia kognitívne komponenty pri mimoriadnych výkonoch.

Talentom sú veľmi rozvinuté výkony, založené na veľkých schopnostiach, ktoré sú sčasti vrodené, ale veľkú úlohu tu majú aj osobnostné vlastnosti. Talent sa prejavuje najmä v umeleckých a športových oblastiach.

Genialita je vysoký stupeň nadania alebo talentu. Diferenčným kritériom geniality je skôr kvantita schopností a ich prejavov ako kvalita, oblasť, téma prejavovania.

Tvorivosť je produkcia nezvyčajných, ale spoločensky prijateľných nápadov, myšlienok a riešení. Nezvyčajnosť sa zisťuje prostredníctvom štatistickej infrekvencie nápadov v rámci populačných noriem. Spoločenskú prijateľnosť určuje užitočnosť nápadu, riešenia; pritom užitočnosť môže mať rozmery ekonomické, estetické, informačné a pod.

2. Identifikácia tvorivých, nadaných a talentovaných žiakov

Staré prístupy zisťovali inteligenciu pomocou testov inteligencie. Dnes sa zdôrazňuje a presadzuje komplexnejší a dynamickejší prístup.

Tvorivých, nadaných a talentovaných žiakov možno identifikovať na viacerých úrovniach. Prvou a základnou úrovňou je:

- a) posúdenie tvorivosti, nadania a talentu učiteľmi, spolužiakmi, seba posúdenie na základe identifikačných screeningových alebo depistážnych hárkov. Tieto hárky zvyčajne obsahujú:
 - posúdenie inteligencie žiaka,
 - posúdenie tvorivosti,
 - posúdenie školských výkonov, známok, prác, výsledkov v záujmovej činnosti atď.,
 - posúdenie motivácie, vzťahu k činnosti, osobnostných vlastností;
- b) posúdenie pomocou psychologického vyšetrenia, ktorým sa zisťuje úroveň a štruktúra schopností, motivácie, tvorivosti, osobnostných vlastností, socializácie a pod.;
- c) tretím postupom je dynamická psychodiagnostika, ktorá poznáva žiakov nadaných, tvorivých a talentovaných v ich konkrétnej činnosti. To v praxi znamená, že najhlbšou psychodiagnostikou je poznanie žiakov napr. v špecializovanej triede pre matematicky nadaných žiakov, na sústreďení športovcov a pod., kde psychológ vyšetruje komplexne (podobne ako na druhej úrovni), ale robí aj dynamické vyšetrenie, lebo má možnosť opakovane sledovať úroveň a štruktúru psychiky žiakov, má možnosť sledovať ich konkrétnu činnosť, ktorá je dôležitá z hľadiska nadania, tvorivosti či talentu.

V praxi sa usilujeme presadzovať psychodiagnostiku tretej úrovne, ktorá by mala vychádzať z predchádzajúcich postupov, teda zo screeningovej a z psychologickkej analýzy osobnosti. Identifikácia žiakov s výbornými výsledkami v matematike (matematicky nadaných žiakov, žiakov určených na preradenie do špeciálnych matematických tried, na výber do krúžkov, olympiád a pod.).

Školské predpisy a nariadenia koncepcia, ako aj školský zákon vymedzujú starostlivosť o nadaných a talentovaných žiakov a zdôrazňujú význam vyhľadávania takýchto žiakov a práce s nimi. Nadané, talentované a tvorivé deti sú kapitálom našej spoločnosti a zároveň záväzkom pre pedagogických pracovníkov a výchovnú starostlivosť v tom zmysle, aby tento potenciál premenili na činnosť, prácu pre spoločnosť.

Definovali sme pojmy nadanie a talent. Školské zvesti v treťom zošite z roku 1977 vymedzujú tieto pojmy jednoduchšie:

nadanie – vrodený predpoklad nadpriemerných schopností,

talent – nadanie na mimoriadne vysokej úrovni v špecifickej oblasti činnosti.

Uvedené vymedzenia sú v niektorých častiach v rozpore s psychologickými vymedzeniami týchto pojmov, ktoré sme uviedli my. Uvádzame ich preto, aby sa pri komunikácii objasnili rozličné významy a aby medzi učiteľom a psychológom nedošlo k pseudokomunikácii.

Identifikácia matematicky nadaných žiakov v škole má dva ciele, podobne ako identifikácia jazykovo a inak nadaných žiakov (napr. technicky):

1. identifikovať nadaných žiakov preto, aby sa rozvíjalo ich nadanie v bežnom vyučovacom procese a v mimoškolskej činnosti;
2. identifikovať nadaných žiakov preto, aby sa mohli navrhnuť na preradenie do tried so špeciálnou starostlivosťou pre tieto deti.

Pri vyhľadávaní nadaných žiakov a pri práci s nimi možno podľa Školských zvestí (roč. 1977, zoš. 3) a s niektorými našimi úpravami postupovať takto:

1. krok: Nadaných žiakov vytipujú, identifikujú triedni učitelia (učitelia odborných predmetov), spolužiaci a sami žiaci podľa školských výsledkov a s použitím rozličných posudzovacích hárkov, dotazníkov, škál.
2. krok: Nadaných, talentovaných a tvorivých žiakov eviduje výchovný poradca, ktorý k 15.11. predloží pedagogickej rade na posúdenie program rozvoja nadaných žiakov.
3. krok: Realizovanie programov rozvíjajúcich nadaných, talentovaných a tvorivých žiakov.

Programy zvyčajne obsahujú:

- a) individuálny prístup k žiakom na vyučovaní, diferencované úlohy a domáce úlohy,

- b) krúžkovú činnosť,
- c) súťaže, olympiády, pytagoriády, prehliadky prác a pod.,
- d) konferencie, semináre, odbornú činnosť, publikačnú činnosť,
- e) kluby zlepšovateľov, vynálezcov, mladých tvorcov a pod.
- f) prázdninové sústredenia, resp. mladých matematikov a technikov,
- g) špeciálne výcvikové programy,
- h) priebežnú poradenskú prácu pre týchto žiakov a i.

4. krok: Zhodnotenie účinnosti programov na konci školského roku so žiakmi, ktorí odchádzajú zo školy, prerokovanie ich ďalšieho rastu.

5. krok: Spätné informácie na zlepšenie identifikácie aj rozvíjajúcich programov.

Aj keď priama náplň je vecou najmä výchovného poradcu v školách, účasť školského psychológa na týchto aktivitách je evidentná.

Literatúra uvádza, že nadaných, talentovaných a (vysoko) tvorivých žiakov je v populácii 2,4 %, teda na triedu pripadajú v priemere 1 – 3 žiaci. Žiakov s výrazne lepšími výsledkami v niektorej oblasti je podľa štatistiky približne 20 % populácie, to znamená, že na triedu pri počte 35 – 40 žiakov pripadá 5 – 7 žiakov s mimoriadnymi schopnosťami napr. v matematike, slovenčine, v technických disciplínach, umení a pod.

Výskumy i prax ukazujú, že obsah nadania tvoria:

- a) vedomosti, informácie z danej oblasti nadania, talentu či tvorivosti;
- b) tvorivosť, t.j. schopnosť samostatne, aktívne riešiť problémy za použitia divergentných princípov myslenia;
- c) motivácia, t.j. vzťah k predmetu nadania, napr. k matematike, technike, maľovaniu alebo k športu; zahŕňa aj také charakteristiky ako je vytrvalosť, pozornosť alebo húževnatosť;
- d) iné podmienky ako psychické a fyzické zdravie žiaka podporujú prostredie, ostatné osobnostné vlastnosti atď.

Metódy identifikácie nadania:

1. Vedomosti odhadujeme pomocou
 - a) známok,
 - b) písomných prác, výtvorov,
 - c) didaktických testov,
 - d) posudzovacích škál, dotazníkov,
 - e) testov schopnosti (posudzuje psychológ).
2. Tvorivosť
 - a) posudzuje učiteľ podľa činnosti žiaka v triede,

- b) posudzuje psychológ na základe testov na zisťovanie špeciálnych schopností, ako je napr. tvorivosť matematická, verbálna, behaviorálna a figurálna,
- c) posudzuje učiteľ, výchovný poradca a školský psychológ na základe posudzovacích škál a dotazníkov, ktoré zachytávajú vlastnosti a charakteristiky tvorivej osobnosti.

3. Motivácia

- a) učiteľ hodnotí aktivitu žiaka na vyučovaní, pri činnosti vzťahujúcej sa na obsah nadania,
- b) posudzovanie motivácie pomocou posudzovacích škál a dotazníkov v spolupráci s VP a ŠP,
- c) psychologické vyšetrenia všeobecnej a špecifickej motivácie.

Kvantifikácia nadania

Prax ukazuje, že treba ešte presnejšie určiť stupeň nadania žiakov, a preto odporúčame tento systém:

Symbolom A označujeme mimoriadne nadaných žiakov, napr. takých, ktorí vyhrali okresné, krajské, slovenské kolá v rozličných súťažiach (olympiády matematické, fyzikálne a i., literárne, športové, technické súťaže).

Symbolom B odporúčame označovať nadaných žiakov, t.j. 2 – 4 % žiakov v ročníku, ktorí tvoria podstatu nadaných žiakov.

Symbolom C označujeme žiakov, ktorí patria medzi 20 % žiakov s vysokou úrovňou vedomostí, schopností v danej oblasti nadania alebo talentu. Týchto žiakov by bolo možné pokladať za potenciálne nadaných, keby sa zvýšila motivácia, regulácia.

Úrovne identifikácie

Podobne ako pri identifikácii žiakov slabo učiacich sa aj tu rozlišujeme tri úrovne:

- a) identifikácia na základe pozorovania a poznania žiakov, podľa známok a činnosti,
- b) identifikáciu na základe posudzovacích hárkov, dotazníkov, škál,
- c) identifikáciu nadaných žiakov na základe psychologického komplexného vyšetrenia schopností a osobností žiaka.

Prvé dve úrovne sú depistážno – screeningovými postupmi.

Pri posudzovaní jazykového nadania (nadania učiť sa cudzie jazyky, na rozdiel od nadania spisovateľského) ide predovšetkým o posudzovanie štyroch skupín jazykových schopností:

- a) zvukových (fonetických) – ide o schopnosť primerane sluchovo vnímať a rozlišovať slová v cudzom jazyku a správne rečovo reprodukovať ich intonáciu,

- b) slovníkových – ide o pamäťové dispozície rýchle a trvale si osvojiť slová a slovné spojenia v cudzom jazyku,
- c) gramatických – je to schopnosť rozlišovať slová podľa morfológických (tvaroslovných) a etymologických zákonitostí, meniť tvar slova podľa gramatických pravidiel a schopnosť osvojiť si gramatické návyky,
- d) štylistických – je to pripravenosť zovšeobecňovať gramatické a slovníkové osobitosti do istého zmysluplného štýlu. Jazykové nadanie možno odhadnúť napr. zisťovaním:
 - o spojenia zvuk – symbol,
 - o súčasnej slovníkovej kapacity,
 - o pamäti pre slová – učenie neznámych slov,
 - o flexibility práce so slovom – ide o manipuláciu so slovami,
 - o kombinačné schopnosti – ide o tvorenie viet a väčších kompozičných celkov.

Osobitnú metodiku odhadu talentu vyžadujú športovo talentovaní žiaci. Veľa závisí od veku, v ktorom sa talent odhaduje. V našej praxi sa osvedčilo odhadovanie na základe:

- a) posudku trénerov, a to z funkčných pohybových skúšok, učenlivosti, indexu narastania schopností a zručností počas tréningu, odhadu ich motivácie a vzťahu a pod.,
- b) posudku psychológov, ktorí v spolupráci so školským psychológom vyšetrujú psychomotorické charakteristiky, inteligenciu, motiváciu, osobnostné vlastnosti, resp. zistia postoje rodičov a pod.

Dôležitá je spolupráca trénera so psychológom športu alebo školským pri modelovaní skúšok na zisťovanie rýchlosti reakcií a koordinácie, a spolupráca pri sledovaní neurolability, impulzivnosti, trénovateľnosti, unaviteľnosti a podobných charakteristík, ktoré majú veľký význam pre rozvoj talentovaného športovca.

V školách pre športovo nadaných žiakov musí školský psychológ spolupracovať s trénermi. Princípy tejto spolupráce rozpracúva najmä psychológia športu.

3. Osobitosti, princípy a východiská psychodiagnostiky školského psychológa

Školská psychológia tak ako každá disciplína, ktorá aplikuje poznatky psychologických vied v praxi, aplikuje vo svojej práci všeobecné princípy a zásady psychodiagnostikovania a psychognostiky, ako aj princípy metodológie poznávania a skúmania človeka v jeho rozvoji a vývine. Nadväzuje na všeobecnú metodológiu vied (pozri napr. V. Filkorn), na metodológiu

poznávania v psychológii a pedagogike (pozri napr. Kerlinger), ako aj na psychodiagnostiku (Švancara, Schmidt a i.). V teórii vychádza z ruskej psychológie, teórie osobnosti, z princípov skúmania človeka v činnosti (Leontiev), z princípov skúmania človeka v jeho rozvoji (Ancyferová a i.) a z funkcií človeka pri budovaní rozvinutej spoločnosti ako istej historickej etapy, ktorou je determinovaný človek v tejto spoločnosti, a v ktorej sú imanentne zahrnuté ciele a modely formovania človeka.

Ide o to, aby sa žiak nielen obohatil vedomosťami a informáciami, ale aby získal aj predpoklady na sebarozvíjanie, na ustavičné sebavzdelávanie. To znamená, že treba naučiť žiaka vyhľadávať, spracúvať a využívať informácie i vedomosti, teda naučiť ho metodológiu poznávania a dať mu motivačný základ, životnú „filozofiu“, orientáciu a zameranie (ustanovku) na biodromálne sebarozvíjanie. Nezastupiteľnú úlohu tu majú zručnosti a schopnosti, vedomosti z oblasti tvorivého riešenia problémov a heuristických postupov aplikovateľných na informačné problémové a pragmatické situácie.

Moderná psychodiagnostika a psychognostika však musia v diagnostickej fáze poradenského procesu uplatňovať aj niektoré nové princípy. Psychológia (v druhej polovici osemdesiatych rokov v Rusku, Estónsku a ďalších krajinách, ktorí žili v podmienkach Sovietskeho sväzu) ukazuje principiálne novú cestu rozvíjania psychodiagnostiky, a to najmä aplikáciu činnostného prístupu oproti diagnostike, ktorá konštatuje už len hotový výsledok poznávacej činnosti.

Špecifiká diagnostiky v škole v estónskej psychológii zdôrazňujú napr. Ch. Lijmets a J. Syerd (pozri ich vystúpenie na sympóziu o psychodiagnostike a škole v Talline 26. a 27. marca 1980), ktorí hovoria, že psychologická služba škole môže byť efektívna len vtedy, keď psychológ bude vybavený adekvátnymi psychodiagnostickými prostriedkami. Ch. Lijmets na tomto sympóziu vystúpil s príspevkom o práci školského psychológa, ktorého činnosť navrhli estónski psychológovia a schválilo ju Kolégium Ministra školstva Estónska, v tom čase ešte ako súčasť ZSSR.

Ako na to vo svojich prácach poukazuje Elkonin, Bogojavlenskaja, Fridman, Ancyferová, cieľom progresívne zameranej psychodiagnostiky v Rusku nie je selekcia ľudí, ale profylaxia, rozvíjanie osobnosti. D. B. Bogojavlenskaja poukazuje na to, že tvorivú osobnosť treba diagnostikovať už v ranom detstve. Poukazuje aj na možnosť pedagogicky formovať tvorivosť detí. Dôležité je diagnostikovanie dominantných motívov, osobitne dominantných motívov poznávacej činnosti detí.

Diagnosticke psychologické prostriedky majú podľa názoru týchto psychológov slúžiť:

- a) na diagnostikovanie psychického rozvoja osobnosti,
- b) na diagnostikovanie anomálií v psychickom rozvoji dieťaťa,

- c) na vzájomné porovnávanie rozličných systémov a metód učenia a výchovy podľa psychodiagnostických kritérií.

Medzi základné úlohy potom psychodiagnostika tejto provincie, zaraďuje napr. úlohu pri jednotlivých národných psychologických spoločnostiach utvoriť sekcie psychodiagnostiky, rozpracovať teoretické východiská na tvorbu psychodiagnostických pomôcok na skúmanie vzťahov testov rozvoja k testom úspešnosti (výkonov).

Východiská psychológie pri poznávaní žiaka školským psychológom platia pre všetky tri etapy psychodiagnostického činnosti, t.j.

- a) pre etapu depistážneho a screeningového skúmania školy ako systému, kde sa na prvé zachytenie a selekciu problémov používajú najjednoduchšie, ale najexaktnejšie metódy a techniky,
- b) pre etapu prehĺbenejšieho poznávania dysfunkčných prvkov, ako aj školy ako systému, pomocou pedagogickej diagnózy, pozorovania a pod.,
- c) pre etapu psychodiagnostického poznávania problémov a žiakov, v ktorom sa na poznávanie používajú špecifické testy, postupy a metódy.

Psychodiagnostická činnosť školského psychológa sa od klasických postupov v poradenskej alebo klinickej psychológii líši prinajmenšom dvoma dôležitými prístupmi, činnosťami:

- a) psychodiagnostikou školy ako systému, t.j.
 - používa screeningové a depistážne metódy a postupy,
 - opakovane meria systém, aby sa zachytila dynamika jeho rozvoja,
 - diagnostikuje také oblasti, ako sú: voľný čas detí a mládeže, vyučovanie a výchova;
- b) psychodiagnostikou potencialít školy ako systému potencialít žiakov a učiteľov pri dosahovaní cieľov školy. Základné oblasti potencialít človeka možno hľadať v týchto sférach:
 - v motivácii,
 - v tvorivosti,
 - v regulácii,
 - v mravnom rozvoji človeka – psychologickým ekvivalentom etického rozvoja je hodnotové myslenie.

Poznávanie potencialít v oblasti motivácie

Ide o vývoj, prevzatie a rozpracovanie metód a techník na diagnostikovanie úrovne motivácie, a to ako motivácie všeobecnej, tak aj motivácie špecifickej – k učeniu, prípadne ešte špecifickejšie – k učebným predmetom, resp. učebným činnostiam.

Základnými prístupmi sú:

- pozorovanie činnosti, voľba aktivít žiakov a učiteľov v učebnej činnosti,
- použitie sebazaškrtávacích posudzovacích škál,
- použitie dotazníkov a testov na zisťovanie motivácie,
- využitie projektívnych testov a skúšok,
- použitie výkonových experimentálnych skúšok na zisťovanie motivácie, ašpiračnej úrovne, subjektívnej istoty a pod.

Pri zisťovaní úrovne motivácie ide o zistenie, či človek je pasívnym používateľom alebo aktívnym tvorcom, či jeho vzťah k práci, učeniu je aktívny alebo pasívny, atď.

Pri diagnostikovaní motivácie ide ďalej o štruktúru motivácie, t.j. o zistenie, aké je zloženie motívov, ako sa motívy zoskupujú do vyšších celkov, subsystémov, napr. podľa účasti vonkajších a vnútorných motívov, podľa toho, či sa žiak učí pre rodičov, učiteľov, pre známku, aby sa zdokonaľoval, aby interiorizoval spoločenské normy a pod. Pri zisťovaní štruktúry motivácie ide aj o skúmanie štruktúry potrieb, o skúmanie dominujúcich potrieb, ďalej o analýzu záujmov a dominujúcich záujmov.

Treťou dôležitou úlohou školského psychológa je zistiť dynamiku motivácie, a to alebo intervalovými skúškami (keď čas opakovania tej istej skúšky alebo ekvivalentnej alternatívnej skúšky je relatívne krátky – deň, týždeň), alebo opakovanými meraniami po dlhšom čase, napr. po mesiaci, polroku, roku.

Psychodiagnostická etapa nie je samoučelná. Je východiskom, základom pre informovanie

- vedenia školy,
- vyučujúcich,
- rodičov, vedúcich krúžkov a pod.,
- školského psychológa ako východisko použitia poradenských metód na zefektívnenie motivácie.

Na zisťovanie úrovne, štruktúry a dynamiky motivácie sa používajú tieto metódy a techniky:

- a) pozorovanie interakcie učiteľa so žiakom na vyučovaní (TPIS), analýza aktivít žiakov na vyučovaní pomocou pozorovacieho hárka, analýza otázok a verbálnych aktivít učiteľa a žiaka na vyučovaní, a pod.;

- b) zaškrťavacie hárky, najmä na preferenciu rozličných hodnôt, záujmov a činností. Sem rátame napr. Katalóg kníh (Jurčo) a podobné skúšky;
- c) dotazníky a testy na zistenie motivácie. Za najdokonalejšie možno pokladať Cettelove dotazníky motivácie (MAT, CMAT, SMAT). Zameraný na motiváciu k jednotlivým učebným predmetom je dotazník Mathewsa, na zisťovanie úrovne a štruktúry motivácie k učeniu zasa dotazník B. Kozékiho. Ďalej jestvujú dotazníky a testy na zisťovanie hodnotových orientácií, napr. Allportov – Vernonov – Lindzeyov dotazník. Morrisova skúška hodnôt pomocou životných ciest, ktorú upravil Choynowski, skúška Matuszewiczova a iné. Sem patria dotazníky o záujmoch, a to všeobecné – zisťujú množstvo, stálosť, dominanciu záujmov, alebo špecifické, ktorými sa zisťuje, o čo konkrétne má žiak záujem a aká je intenzita tohto záujmu. Využívajú sa najmä pri výchove k voľbe povolania;
- d) spomedzi projektívnych skúšok a testov možno na skúmanie motivácie využiť napr. TAT, CAT a Rosenzweigove frustračné testy, kresbové skúšky, ale aj nedokončené vety, skúšky asociácií, Heckhausenov test, atď.;
- e) z experimentálnych výkonových skúšok sa na zisťovaní úrovne, štruktúry a priebehu motivácie používajú experimentálne výkonové skúšky, ktoré pri riešení kognitívnych úloh využívajú podávanie spätných informácií (systémy posilňovania, ale aj frustrovania) a ich vplyv na výkon; ďalej sem patria skúšky výkonov pri rozličnej motivácii, ktoré sa niekedy uvádzajú ako najčistejšie skúšky potencialít. Sem patria aj skúšky s ašpiračnou úrovňou a subjektívnou istotou pri riešení rozličných úloh; zaujímavým prístupom sú experimenty, ktoré budujú na nerolovom správaní, najmä výber činností subjektu v nerolovej situácii.

Porovnávanie potencialít v oblasti tvorivosti a schopnosti:

Pri diagnostikovaní schopností a tvorivosti treba poznávať:

- úroveň schopností a tvorivosti,
- štruktúru schopností a tvorivosti,
- dynamiku schopností a tvorivosti.

Schopnosti žiakov sa komplexne poznávajú podľa modelu, v ktorom sa zisťujú:

- a) verbálne a neverbálne komponenty schopností a tvorivosti,
- b) špecifické a všeobecné schopnosti,
- c) reproduktívne a produktívne, tvorivé schopnosti.

Z hľadiska potencialít osobnosti je dôležité poznávať výkony žiakov v kryštalickej a fluidnej inteligencii alebo v oblastiach, ktoré sú reverzibilné a ktoré majú sklon k ireverzibilite.

Rubinštejn do modelu schopností zahrňuje aj procesuálnosť poznávania, riešenia problémov. Z toho vyplýva požiadavka skúmať proces riešenia úloh, proces učenia žiakov.

Jedným z mnohých prístupov je Poliakovova skúška učenlivosti (bližšie o nej pozri 2. časť kap. IX/3).

Vrcholom diagnostiky, poznávania schopností žiakov je rozvíjajúci prirodzený experiment, v ktorom ide o pozorovanie žiaka dlhší čas. Schopnosti sa merajú na začiatku experimentu, potom v priebehu a na konci experimentu.

V ostatných rokoch diagnostická prax, najmä v oblasti školskej psychológie, ukázala, že jednou z dôležitých potencialít človeka je tvorivosť.

Prvá etapa zisťovania tvorivosti sa obmedzovala na diagnostikovanie tvorivých schopností, zvyčajne pomocou série figurálnych a verbálnych testov, ako to bolo napr. v Mednickových testoch, v Meierových skúškach, v batérii skúšok tvorivého myslenia E. P. Torancea alebo v skúškach Guilforda a iných. Úlohou skúšok tvorivých schopností bolo sledovať vzdialenosti asociácií alebo divergentné schopnosti. Zvyčajne sa zisťovali tieto komponenty tvorivých schopností:

- a) fluencia – množstvo vyprodukovaných nápadov, myšlienok, riešení;
- b) flexibilita – rôznorodosť nápadov a riešení;
- c) originalita – jedinečnosť nápadov a riešení, ich infrekvencia;
- d) elaborácia – schopnosť rozpracovať myšlienky, nápad, riešenie.

Druhá etapa zisťovania tvorivosti sa nesústreďovala len na schopnosti, ale začali sa zisťovať črty osobnosti, ktoré sú typické pre tvorivú osobnosť. Tento pokrok podmienili výskumy identifikujúce črty, ktoré častejšie a vo väčšej intenzite nachádzame u tvorivých ľudí. Začali sa používať rozličné zaškrtávacie hárky adjektív alebo vlastností, napr. Goughov zoznam, Dominova úprava, Yarnelov zoznam a pod. Vyvinuli sa dotazníky na zisťovanie celkovej tvorivosti alebo jej niektorých dôležitých stránok, B. I. O. S. sa veľa ďalších (pozri v tejto súvislosti vyčerpávajúci prehľad v knihe Hlavsa – Jurčová: Metódy zisťovania tvorivosti. Bratislava, Psychodiagnostika 1980).

Tretiu diagnostickú etapu tvorivosti charakterizujú dve tendencie:

- a) okrem tvorivých schopností a vlastností tvorivej osobnosti sa záujem začína sústreďovať na sledovanie podmienok tvorivosti, čo úzko súvisí s problémom zisťovania a odhadovania motivácie tvorivosti;

- b) badať syntetizujúce prístupy v tom zmysle, že sa autori pokúšajú vymedziť štruktúru a účinnosť jednotlivých komponentov. Dôležitým problémom je tu predikcia, zisťovanie potencialít a skúmanie bariér, prečo človek neprejavuje (alebo nie vo väčšej miere) tvorivosť v konkrétnej činnosti.

Dôležité zistenie, že každý človek môže byť tvorivý, ako aj to, že tvorivosť je trénovateľná, že ju možno rozvíjať, spätne rozvinuli aj diagnostiku prirodzeného rozvíjajúceho experimentu a v rámci neho procesuálne, dynamické a komplexné zisťovanie a odhadovanie všetkých zložiek tvorivosti, t.j.

- a) tvorivých schopností,
- b) vlastností tvorivej osobnosti,
- c) motivácie k tvorivosti, vrátane analýzy vonkajších podmienok facilitujúcich alebo brzdiacich prejavenie tvorivosti v konkrétnej činnosti.

Okrem uvedených postupov sa používajú aj rozličné škály na posudzovanie tvorivosti s pomocou učiteľov a spolužiakov.

Tvorivosť treba skúmať v celom komplexe nielen osobnosti, ale aj jej činnosti, lebo, ako hovorí J. A. Panomarev (1976), tvorivý štýl života zasahuje ako sila rozvoja osobnosti, ale zároveň je pre ňu charakteristické, že ovplyvňuje, rozvíja aj prostredie, v ktorom človek žije a pracuje.

Činnostný smer v modernej psychodiagnostike je jedným z princípov, ktorý sa usiluje eliminovať chyby a nedostatky tradičnej psychometrie a psychometrického prístupu k človeku. Okrem tvorivého myslenia, motivácie k tvorivosti a tvorivých vlastností si treba všimnúť aj konkrétnu činnosť žiaka alebo študenta v oblasti tvorivosti, keď ju chceme poznávať, diagnostikovať.

4. Poznávanie možností v oblasti regulácie, pozornosti a vôle

Psychodiagnostika a psychognostika školského psychológa musia v praxi vychádzať z aplikácie poznatkov o regulácii správania osobnosti a osobnosťou.

„Psychické javy plnia u človeka najvyššiu poznávaciu funkciu organizmu, a tým súčasne vykonávajú najzložitejšiu funkciu regulácie jeho správania ... Na poznávaciu funkciu psychických javov logicky nadväzuje ich regulačná funkcia. Obidve tvoria nerozlučnú jednotu, keďže psychický odraz je imanentne aktívny. Z hľadiska základných druhov správania možno realizovať tri úrovne regulácie:

- a) reakcie – primárne ich regulujú psychické stavy (aktivácie, emócie a pod.),
- b) odpovede – regulujú ich psychické procesy (vnímanie, pamätanie, myslenie a i.),
- c) konanie – regulujú ho psychické vlastnosti, t.j. osobnostné črty.

Keďže základným poslaním psychických funkcií je regulovať správanie smerom k optimálnemu prispôsobeniu organizmu prostrediu, predmetom psychologického bádania je psychickými funkciami regulované správanie“ (D. Kováč, 1975).

Princíp regulácie a interfunkčného prepojenia je potrebné premietnuť aj do psychodiagnostickej (a nielen do nej) práce psychológa v škole.

Analýza učebnej činnosti, učebného výkonu (J. Hvozdík, 1974) ukazuje, že neprospievajúci žiaci zvyčajne zlyhávajú nie pre slabé schopnosti a vedomosti, ale preto, že si látku osvojujú nesystematicky, nesústredene, že zlyháva ich vôľa, pozornosť a koncentrácia na učenie. Osobitnú pozornosť si zasluhuje psychodiagnostika pozornosti žiaka a vôle v spojení s motivačno-regulačnými systémami. *Nové možnosti poskytuje Gaľperinova teória pozornosti, v ktorej sa pozornosť chápe ako skrátенý, zautomatizovaný úkon kontroly.* Gaľperin vo svojej kritickej analýze doterajších psychologických teórií pozornosti poukazuje na to, že príčinou neúspechov pedagógov pri rozvíjaní zámernej pozornosti žiakov sú isté nedostatky a nejasnosti v teórii pozornosti. Za základný nedostatok doterajšej teórie pozornosti pokladá to, že pozornosť sa nikdy nechápala ako samostatná forma psychickej činnosti, ale že sa stotožňovala s inými psychickými funkciami, resp. definovala sa fenomenologicky niektorou stránkou či charakteristikou psychickej činnosti, ako je napr. zameranosť, koncentrácia. Rozvíjajúce vyučovanie (El'konin, Davydov, Zankov a i.) sa sústreďuje aj na rozvoj úmyselnej pozornosti, najmä prostredníctvom rozvíjania kontroly výkonu. Motivuje sa činnosťou žiaka, jeho činnosť sa spája s hodnotením. Preto školský psychológ by mal diagnostikovať stav i proces pozornosti v spojení s učebnou činnosťou, rozvoj pozornosti ako samostatný proces a psychický jav, formu činnosti.

Číselný obdĺžnik. Bourdonov test, subtesty z Army beta, Wechslera, KT test a mnohé ďalšie skúšky na zisťovanie pozornosti sú zamerané zväčša na symbolický materiál. Druhou, doplňujúcou možnosťou je skonštruovať skúšky pozornosti na didaktickom materiáli, napr. urobiť kontrolu písania, počítania, chápania zmyslu viet a údajov z učebnej látky zo zemepisu atď. Dôležité je skúmať pozornosť v záťažových, frustračných a stresových podmienkach. Vôľové procesy, ktoré možno zisťovať pomocou výkonových skúšok za sťažených podmienok, poukazujú na typy vyrovnania sa subjektu so záťažovou situáciou, na priebeh a úroveň pozornosti v záťažových podmienkach.

Pritom rozvoj vôle a pozornosti má byť úzko spätý s rozvojom poznávacích a myšlienkových operácií i s náročnosťou v tejto oblasti, nie s bezduchým rozšírením učebnej látky alebo opakovaním prebytočných informácií.

Poznávanie úrovne a priebehu mravného rozvoja žiaka

Je to ďalšia oblasť diagnostickej práce školského psychológa, ktorá je netradičná a umožňuje poznať potenciality. Mravný rozvoj žiaka je filozoficko-etická kategória. Z psychologického aspektu ide o reguláciu správania psychickými funkciami, kde dôležitú úlohu zohráva rozhodovanie, skúmanie informácií, vedomostí žiaka o tom, čo je dobré a čo zlé, skúmanie jeho preferencie hodnôt a napokon skúmanie iných činiteľov, ktoré vyvolávajú neprimerané správanie. Psychodiagnostika v tejto oblasti má možnosť skúmať:

- a) kognitívny aspekt mravného správania, t.j. informovať sa o vedomostiach a ich použití,
- b) preferenčný aspekt, procesy rozhodovania, výberu správania z viacerých alternatív, výber menšieho zla, preferenciu hodnôt, realizácia potrieb a pod.,
- c) konatívny aspekt, t.j. analyzovať incidenty, prípady konkrétneho správania v dilematických mravných situáciách. Výskumy aj prax dokazujú, že problém mravných kapacít človeka nie je centrálnym problémom v oblasti poznatkovej, ale skôr v oblasti emocionálno-motivačnej. Cieľom je diagnostikovať rizikové faktory osobnosti vyvolávajúce nesprávne (delikventné, amorálne, nespoločenské) konanie. Objaviť ich skôr, kým sa zafixuje neprimerané správanie, je dôležité pre formovanie osobnosti. Je to upozornenie na potrebu sebarozvoja, seba výchovy. Školský psychológ môže diagnostikovaním rizikových faktorov, ktoré potencionálne často vedú k neprimeranému správaniu žiaka, utvoriť skupiny žiakov s týmito rizikovými faktormi a aplikovať pre nich osobitný program.

Psychodiagnostika

Predovšetkým ide o analyzovanie konkrétnej činnosti žiaka, jeho správania, z ktorého možno usudzovať na mravný rozvoj, orientáciu, úroveň. Diagnostickú hodnotu majú ďalej reakcie žiaka v inscenovaných situáciách, „v prípadoch“, ktoré necháme žiakovi imaginárne riešiť. Treťou možnosťou je predložiť žiakovi skúšky, situácie, z ktorých si má vybrať niektoré správanie, reakciu, odpoveď. Sú to napr. spomínané skúšky na preferenciu hodnôt.

Štvrtou možnosťou je z psychologického hľadiska analyzovať črty osobnosti a porovnať ich s hypotetickým vzorcom črt, ktoré vyvolávajú neadekvátne správanie. Hypotetickým modelom rizikových charakteristík pre neadekvátne sociálne správanie môže

byť napr. Eysenckov model, ktorý použil pri skúške PEN. Eysenckova skúška PEN má empirickú a predikačnú validitu a ukazuje sa, že aj v našich podmienkach možno pomocou nej diskriminovať preddelikvenčné správanie.

XVI. Identifikácia problémov v správaní žiakov

Problémy v správaní spadajú do oblasti identifikácie dysfunkčného prvku systému. Podľa depistážno-symptomatologickej klasifikácie sa delia:

1. na zdravotné problémy žiakov,
2. na adjustačné problémy,
3. na problémy v sociálnych vzťahoch, v socializácii.

Delenie vychádza z jednoty troch komponentov osobnosti, a to:

- z biologického dozrievania a rastu človeka,
- z psychologického rozvoja,
- zo sociálneho začleňovania, správania.

Možno vychádzať aj z toho, že problémy biologického vývinu sú problémami maladaptácie, čo je organickým prispôbením. Ide teda o problémy zdravotno-biologické. Problémy vo vnútornom, psychickom rozvoji môžeme označiť pojmom maladjustácia a napokon problémy vo vonkajšom sociálnom správaní zasa pojmom malsocializácie.

Okrem problémov v správaní dve ďalšie, rozhodujúce globálne kategórie tvoria problémy v učení.

Popri zdravotných problémoch pre klasifikáciu ťažkostí v správaní má význam najmä rozlíšenie druhej a tretej kategórie ťažkostí v správaní, t.j. problémy v osobnej adjustácii a problémy v socializácii. Pri tomto delení prijímame ako východisko delenie Eysencka, ktorý hovorí o vyústení týchto problémov do dvoch veľkých kategórií ťažkostí, a to tak, že osobnostná maladjustácia vo svojej krajnej podobe vedie človeka na psychiatrické liečenie a krajná podoba malsocializácie zasa ku kriminalite a do väzenia. Z toho je zrejmé, že jestvujú aj kombinácie týchto dvoch problémových okruhov a že jedna nemusí vylučovať druhú.

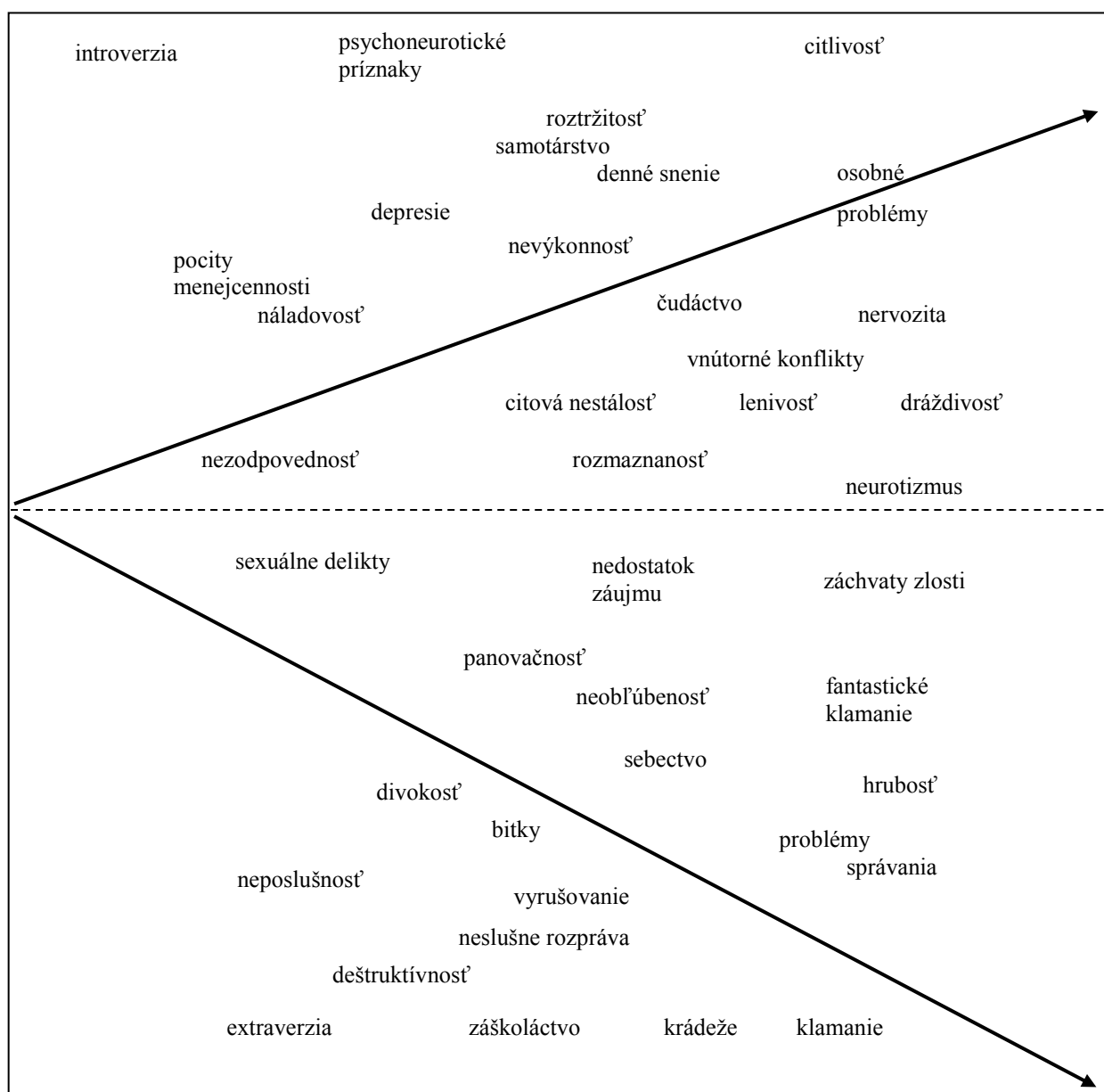
Žiakov s problémami v správaní v pedagogickej praxi niekedy označujeme ako žiakov s výchovnými ťažkosťami. Výchovné ťažkosti môžu byť endogénne alebo exogénne. O jedných z možných endogénnych príčin a mechanizmov píše P. Říčan (1972) takto: „Labilný jednotlivec sa usiluje prispôbiť sa a za priaznivých okolností to dosahuje. Za nepriaznivých okolností sa problémy hromadia a dôsledky neurofyzologickej vlastnosti – hyperaktívnosti autonómneho systému – vykryštalizujú do vzorcov správania a prežívania, ktoré sa čoraz viac upevňujú. Aké odchýlky od normy sa u labilných jednotlivcov objavujú, závisí nielen od stupňa lability, ale aj od toho, aké postavenie má jednotlivec na kontinuu extravertizácie – introvertizácie. Pri prevahe introverzie pozorujeme pokusy riešiť situáciu „na vlastný účet“, čo vedie k tomu, že človek trpí svojím vnútorným stavom, svojím prežívaním. A naopak, pri prevahe

extraverzie sa labilita prejavuje skôr v správaní na úkor druhých, za istých okolností až antisociálnym (protispoločenským) správaním. Zjednodušene povedané, labilný introvert sa skôr dostane na psychiatrickú ordináciu, labilný extravert má bližšie „na šibenicu“. Tento dvojaký variant sa prejavuje už v problémoch, ktoré majú s deťmi rodičia a učitelia“.

Uvedené charakteristiky osobnosti by mohli byť východiskom aj pri identifikovaní problémov v správaní žiakov. No táto schéma nevyčerpáva všetky problémy správania na všetkých úrovniach. Okrem endogénnych vzorcov pôsobia ďalšie príčiny a dôležitú úlohu zohrávajú aj vonkajšie, exogénne vplyvy.

Nasledujúca schéma umožňuje pojmovo aj symptomatologicky rozlíšiť dve kategórie problémov správania, ktoré ako veľké kategórie všeobecného charakteru prichádzajú do úvahy pri identifikovaní žiakov.

Výsledky Eysenckovej faktorovej analýzy problémov žiakov:



Školský psychológ musí venovať veľkú pozornosť včasnému vyhľadávaniu žiakov so sklonom k problémom v správaní, so sklonom k psychickým ochoreniam alebo so sklonmi ku kriminálnemu, delikventnému správaniu.

Delikventné správanie nevzniká zrazu, len pod vplyvom jedného impulzu, podnetu. Je výsledkom vývoja osobnosti, osvojovania noriem, hodnôt, schopnosti dieťaťa prispôbovať sa spoločenským normám. Nápravnovýchovná práca s mladistvými delikventmi je náročná, lebo ich vzorce správania, myslenia, prežívania sú značne fixované, rigidné, odolné proti zmene a ovplyvneniu. Z tohto pohľadu nadobúda dôležitosť skorá depistáž, zachytenie už prvých sklonov, náznakov na delikventné správanie alebo na psychické ochorenie. Problémy v správaní žiakov v škole môžu byť indikátorom neskorších závažných problémov, náznakom kriminálneho správania alebo psychického ochorenia.

Diagnostická etapa je východiskom na zostavenie plánu stratégie formovania osobnosti. Poznanie vnútorných a vonkajších činiteľov, ktoré viedli k problémom osobnosti, umožňuje školskému psychológovi v spolupráci s triednym učiteľom určiť postup pri formovaní osobnosti. Ak významnú úlohu zohrávajú aj vonkajšie činitele (neadekvátne rodinné vzťahy, „parta“ a pod.), treba spolupracovať aj s odborními sociálnych vecí – oddeleniami starostlivosti o deti a mládež, mládežníckych organizácii atď. Ak významnejšiu úlohu zohrávajú vnútorné, psychické vlastnosti osobnosti, problémy riešia vychovávatelia, učitelia, školský psychológ, poradenské služby.

Prvé prejavy problémov v správaní možno zachytiť už v mladšom veku (v 1. – 4. ročníku ZŠ). Až u 90 % budúcich delikventov sa prejavovali problémy v správaní už v treťom ročníku základnej školy.

Žiaci sociálne neprispôsobení sú zvyčajne aj neúspešní v učení, najmä pre zhoršenú motiváciu, nechúť učiť sa, čo sa prejavuje klamaním, záškoláctvom, odporom k disciplíne a autoritám.

Žiakov s náznakmi problémov v správaní aj delikvencie treba začať identifikovať v 1. – 2. ročníku ZŠ a pokračovať treba v ďalších ročníkoch. Pri opakovanom, každoročnom screeningovom vyšetrovaní sa môžu „objaviť“ noví žiaci s problémami v správaní.

1. Metódy na identifikovanie žiakov s problémami v správaní

Podobne ako v predchádzajúcej časti môžeme tieto metódy rozdeliť na screeningové, depistážne a na metódy odborno – psychologické. Z toho vyplýva, že školský psychológ môže na rýchle vyhľadávanie žiakov s problémami v správaní použiť

Eysenckove dotazníky. U stredoškólkov a vysokoškólkov môže použiť dotazník PEN, resp. EOD, u žiakov staršieho školského veku J. E. P. I., kde si osobitne všíma hodnoty extrémnych žiakov, ako na to poukazuje schéma 8.

Postup pri screeningových metódach vypracoval J. Skřivánek (1973). Zahrňuje tri relatívne samostatné metódy:

- prvá skúma sociálne zázemie rodiny,
- druhá sociálnu prispôsobivosť žiakov,
- treťou je upravený sociometrický postup na vyhľadávanie sociálne izolovaných a odmietaných žiakov.

Ďalšou možnou metódou na identifikovanie sociálne zle prispôsobených žiakov je sociometria. Keďže o probléme jestvuje monografická literatúra, len pripomenieme, že školského psychológa zaujímajú v tomto kontexte najmä žiaci s negatívnymi voľbami a žiaci izolovaní. Opakované podávanie sociometrie v triede by malo poukazovať aj na dynamiku vzťahov a na zmeny pod vplyvom výchovného pôsobenia.

Inou depistážnou metódou identifikácie žiakov s ťažkosťami v správaní je depistážny dotazník pre učiteľov, ktorý vypracoval S. Fila (1978). Obsahuje 11 otázok z desiatich oblastí. Sú to:

1. psychické tenzie a neurotické tendencie,
2. psychomotorická instabilita,
3. psychosociálna nezrelosť,
4. disociálny vývin,
5. deficity intrapunitívneho zamerania,
6. disharmonický vývin osobnosti,
7. parciálne nedostatky v poznávacích procesoch a motorike,
8. poruchy lokomócie a praxie,
9. sociálna zanedbanosť,
10. subnorma intelektových schopností.

Toto delenie je veľmi široké a okrem problémov v správaní zahrňuje aj posudzovanie schopností, teda zachytáva problémy komplexnejšie. Tento postup je náročnejší na čas. Autor vypracoval prevod na percentily, takže štruktúru problémov žiaka možno graficky znázorniť. Je vypracovaný pre žiakov základnej školy.

Delenia a vymedzenia problémov žiakov v správaní nie sú jednotné. Naznačili sme Eysenckovo delenie. A. A. Attwell (1972) uvádza 21 základných kategórií problémov žiakov v správaní. M. Rutter (1975) hovorí:

- a) o malsocializácii,

- b) o emočných problémoch.
- c) o agresii (1977), zvýšenej aktivite a delikvencii.

J. R. Beatty (1977) si všíma hyperaktivitu a agresiu na jednej strane a na strane druhej neaktivitu ako problém žiaka. Maďarský psychológ B. Kozéki (1974) si vo svojej učebnici školskej psychológie pri problémoch správania všíma:

- a) neurotické deviácie, ktoré ohrozujú harmonický vývin,
- b) problémy osobnosti,
- c) kriminálne sklony, ktoré ohrozujú harmonický vývin.

Na základe zhodnotenia týchto delení a teórií, ako aj požiadaviek školskej praxe, problémy žiakov v správaní rozdeľujeme takto:

Problémy správania		
zdravotné problémy	osobnostné problémy	socializačné problémy
- ZPS	- neurotické (tiky, zajakávanie, pomočovanie, obhryzávanie nechťov a pod.)	- afekty, výbuchy zlosti, impulzivnosť, zúrivosť, neovláda svoje správanie, „šaškuje“
- hypochondria	- pasivita, nesamostatnosť, uzatvorenosť, denné snenie, nedostatok záujmov, nesmelosť	- agresívne správanie, drzosť, nedisciplinovanosť, bitky, neplní príkazy, škriepi sa, ničí veci, vysmieva sa iným
- ľavorukosť	- precitlivosť, plačlivosť, rozmazanosť	- sexuálne problémy, promiskuita, oplzlé reči, príživníctvo
- senzorické ťažkosti	- tréma, strach, úzkosť, červenanie	- klamanie, falšuje podpisy, je nezodpovedný, neplní sľuby
- bolesti hlavy a pod.	- hyperaktivita, veľmi živý, táravý, nadmerná fantázia	- fajčenie, alkohol, toxikománia
	- svetonázorové problémy, preferencia hodnôt, zmysel života, rezignácia	- krádeže
	- nepozornosť, nevytrvalosť, nesústrdenosť, slabá vôľa, problémy sebaregulácie	- záškoláctvo, úteky, túlanie sa

Okrem spomínaných metód a techník, ktoré môžeme modifikovane chápať ako screeningové postupy, školský psychológ pri identifikácii žiakov s problémami v správaní naráža na skresľovanie výpovedí, strach pri sociometrických postupoch a i. Jedným

z postupov, ktorý čiastočne eliminuje tieto nedostatky screeningových postupov pri identifikácii žiakov s problémami v správaní, je anonymná sociometria.

XVII. Identifikácia žiakov s problémami v profesiovej orientácii

1. Zrelosť pre voľbu školy a povolania

Termín zrelosť pre voľbu školy a povolania označuje komplex problémov okolo správnej voľby školy a povolania. Zvyšuje sa s vekom žiaka, vyjadruje aj jeho sebapoznanie, poznanie sveta škôl a práce, požiadaviek spoločnosti. Optimálne zladenie individuálnych predpokladov s ponukou profesií a škôl, maximálne zapojenie človeka do práce tak, že profituje spoločnosť i človek, sú potom konkrétnym prejavom, vyjadrením zrelosti pre voľbu školy a povolania.

Poradenstvo pre voľbu povolania prešlo rozličnými etapami, ktoré kládli na zrelosť človeka pre voľbu povolania isté požiadavky. V prvej etape pionierskych rokov profesiovej orientácie sa pod zrelosťou myslelo, najmä v praxi, posúdenie individuálnych predpokladov (schopností, zručností, záujmov, vlastností osobnosti) s požiadavkami istej alebo istých profesií, ktoré vyjadrovali najmä profesiografy a profesiogramy rozličných povolaní a škôl.

V druhej etape vývoja pojmu zrelosť pre voľbu povolania a školy (niekedy skrátené označovaný ako profesiová zrelosť) sa prišlo na to, že je relatívne veľa prác, povolaní a škôl, ktoré človeku vyhovujú, kde sa môžu splniť jeho predstavy o práci a o zapojení do práce pre spoločnosť, a že teda spokojnosť závisí najmä od rozhodovania, od kvality rozhodovacieho procesu.

Tretia etapa vývoja pojmu o koncepcii profesiovej zrelosti zahŕňa problém adaptácie, prispôsobovanie človeka každej práci a jeho sebarealizáciu prostredníctvom aktivity a tvorivosti v rozličných prácach. V tejto etape sa kládol dôraz na výchovu vzťahu k práci, na formovanie aktivity, správneho vzťahu k sebarozvoju a pod. Polytechnizácia našej školy buduje na tretej koncepcii, ale už z povedaného je zrejmé, že nejde o striktne oddelené koncepcie. Už druhá etapa s dôrazom na rozhodovanie zahŕňala aj prvú, t.j. poznanie seba a sveta práce, a tretia etapa – výchova vzťahu k práci – má svoje konkrétne vyjadrenie v poznaní sveta, sveta škôl a práce, v kvalitnom rozhodovaní.

Pojem profesiová zrelosť alebo zrelosť pre voľbu školy a povolania musí vychádzať z poznania vzťahu človeka k práci vôbec. Rozliční autori v úsilí zistiť stupeň zrelosti pre voľbu povolania konkretizovali ho do psychometrických pojmov. No každá konkretizácia ochudobňuje tento pojem o koncepciu, redukuje ho.

Prax výchovného poradenstva a školskej psychológie v súlade s vymedzením svojho prístupu ku škole a k žiakom ako k systému, ktorý pracuje eufunkčne, umožňuje aj v oblasti profesiovej zrelosti aplikovať systémový prístup.

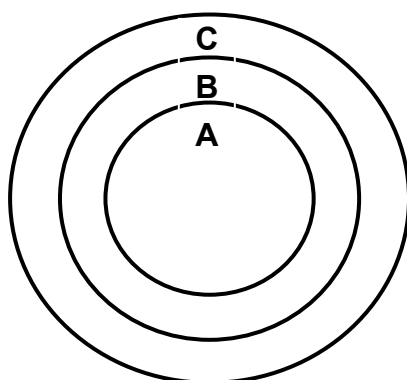
Zrelosť pre voľbu školy a povolania je determinovaná vekom žiakov. Treba zistiť, čo by mal žiak na tom-ktorom vekovom stupni vedieť zo sveta práce škôl, ako by mal poznávať seba, aký by mal mať vzťah k práci, k rozhodovaniu atď. niektoré špecifické programy, ako o tom budeme hovoriť neskôr, pokúšajú sa vymedziť tieto vedomosti, zručnosti a motivačno-osobnostné kvality. Robí sa to dvojako:

- a) Poznatky, návyky a vzťahy potrebné na vymedzenie zrelosti sa odvodzujú od učebných osnov, predpísaných poznatkov. Môžeme hovoriť, že porovnávacím kritériom zrelosti sú školou predpísané vedomosti, poznatky, ba aj rozvoj osobnosti.
- b) Pri druhom prístupe sa vyberú isté merné alebo kritériové jednotky zrelosti a skúmajú sa na širokej populácii spolužiakov. Normou, posudzovacím a porovnávacím kritériom sa potom stáva priemer a variabilita výsledkov odvodená z normy spolužiakov.

Definícia zrelosti pre voľbu školy a povolania by v prvom prípade odpovedala na otázku, ako je poznanie seba, sveta práce v súlade s predpísanou učebnou látkou. V druhom prípade sa zrelosť posudzuje podľa toho, čo žiak vie alebo nevie v porovnaní so svojimi spolužiakmi.

Školská psychológia kombinuje obidva prístupy. Potom o zrelosti alebo nezrelosti pre voľbu školy a povolania môžeme hovoriť aj v kritériách noriem školy aj spolužiakov. Takýto postup pomáha aj odhaľovať, čo má škola v oblasti profesiovej výchovy robiť, ako má rozšíriť a upraviť svoje doterajšie pôsobenie.

Vzťah koncepcie zrelosti k širším koncepciám rozvoja človeka, jeho profesiového vývinu možno vyjadriť aj touto schémou inklúzie:



- A – príprava na povolanie, profesiu; pracovná, záujmová špecializácia,
- B – príprava na prácu, výchova vzťahu k práci, vlastností prejavujúcich sa v práci,
- C – príprava na život, komplexné pôsobenie osobnosti v prospech človeka i spoločnosti.

Profesiová zrelosť, zrelosť pre voľbu školy a povolania, nemá podobu dichotómie zrelosť verzus nezrelosť, ale ide o dimenziu, teda rozličné stupne zrelosti a nezrelosti, kde valenciu, prechod zrelosti na nezrelosť, určujú normy štatistických priemerov spolužiakov alebo normy zvládnutia učiva.

Na určovanie stupňa zrelosti je nevyhnutné zvoliť indikátory zrelosti. Porovnávaním indikátorov zrelosti Critesa, Suppera, Hollanda, Kostolanského, Raymana a iných zistíme, že niektoré indikátory sú totožné alebo veľmi podobné, kým iné sa líšia najmä nejednotnosťou v prístupe.

Aplikáciou systémového prístupu a sledovania symptómov, ktoré sú pedagogickou diagnózou, ako aj psychologickou diagnózou zachytiteľné diagnosticky aj psychognosticky, hlavné indikátory zrelosti pre voľbu školy a povolania sme rozdelili takto:

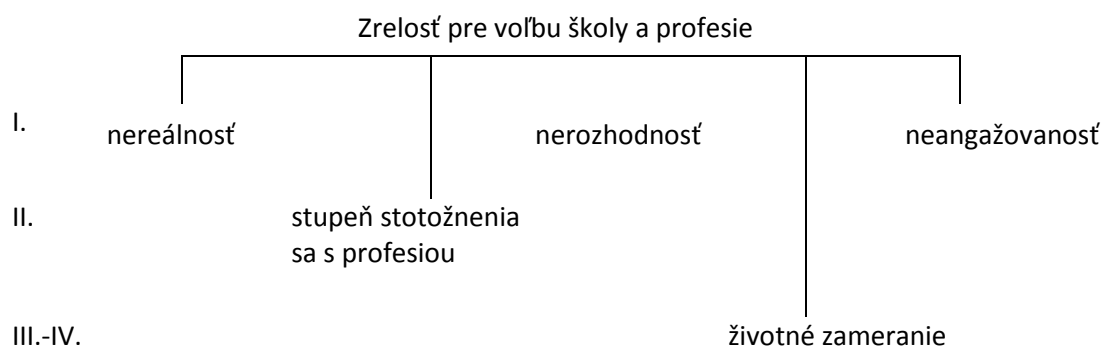


Schéma vyjadruje rozličné úrovne profesiového vývinu, zrelosť sleduje aj z hľadiska etáp vývinu. Prvé tri indikátory (nerozhodnosť, nereálnosť, neangažovanosť) sú odrazom stupňa profesiovej zrelosti žiakov v základných školách, najmä v posledných ročníkoch; stupeň stotožnenia s profesiou je popri prvých troch ďalším indikátorom, ktorý prichádza do úvahy najmä na stredných a vysokých školách, a životné zameranie je indikátorom zrelosti človeka v II. a IV. etape, t.j. v adjustácii na profesiu a v etape integrácie v práci.

Pojmom „životné zameranie“ označujeme nielen životný zmysel človeka, hodnoty, ktoré uznáva, jeho filozofiu a myslenie, ale najmä to, ako sa prejavuje v skutočnosti, ako realizuje svoje možnosti v prospech spoločnosti a seba, aká je miera jeho uvedomelého správania, tvorivého prístupu k práci, angažovanosti, pracovitosti, tvorenia správnych medziľudských vzťahov, jeho realizácia ako človeka vo funkcii rodiča, manžela a podobne.

Výchovný poradca v škole, učitelia, školský psychológ alebo poradenský psychológ majú vyhľadať žiakov, ktorí sú nezrelí pre voľbu povolania, individuálne ich poznať a pracovať s nimi. Pritom jestvuje taká dynamika zmien, že žiak nezrelý sa môže stať zrelým, ale aj naopak, žiak zrelý pre voľbu povolania, dobre pripravený, ba aj rozhodnutý pod vplyvom rozličných činiteľov môže spochybniť a zmeniť svoje rozhodnutie. Absolútna zrelosť je skôr len teoretickou kategóriou – v praxi sa stretávame s menšou alebo väčšou mierou zrelosti, pripravenosti človeka na správne, úplné, adekvátne zváženie a orientáciu v sebe a vo svete práce. Žiak nemusí byť rovnako zrelý vo všetkých oblastiach. Napr. jeho angažovanosť na voľbe povolania je veľká, ale práve to spôsobilo, že sa nevie rozhodnúť medzi dvoma školami.

Pod pojmom zrelosť pre voľbu školy a povolania budeme rozumieť pripravenosť človeka urobiť adekvátne rozhodnutie o svojej budúcnosti v profesii vzhľadom na svoje osobnostné predpoklady, poznanie sveta škôl a práce a požiadaviek spoločnosti, vzhľadom na svoju realizáciu v prospech spoločnosti i seba.

2. Meranie zrelosti pre voľbu povolania

Poznávanie zrelosti žiakov pre voľbu školy a povolania môžeme rozdeliť na tri úrovne:

1. úroveň screeningového poznania prejavovej nezrelosti,
2. úroveň širšieho poznania súvislostí a príčin nezrelosti pre voľbu školy a povolania,
3. psychologické vyšetrenie osobnosti žiaka nezrelého pre adekvátnu voľbu školy a povolania.

Pokiaľ ide o prvú úroveň, najjednoduchšími prostriedkami, metódami a technikami na poznanie nezrelosti je rozhovor so žiakom, rodičom, pozorovanie žiaka na vyučovaní, analýza jeho prác na tému „čím chcem byť“ a napokon posúdenie voľby na ZŠ z hľadiska toho, ako žiaka pozná učiteľ, výchovný poradca.

Anketa je len jedným zo spôsobov rýchlej identifikácie žiakov problémových z hľadiska voľby povolania. Veľa ráz anketu môže nahradiť dobrý rozhovor so žiakom alebo rodičmi, ktorým možno zistiť, ako sa žiak rozhoduje, ako rozmýšľa o svojej budúcnosti. Dôležitou zásadou je, aby táto práca bola systematická, aby sa zavčas identifikovali žiaci, ktorí majú nereálne požiadavky, ktorí sa nevedia rozhodnúť, alebo neskôr ktorí sa neidentifikovali so zvolenou školou či povolaním.

Klasifikácia použitá v ankete, rovnako ako použitá metóda, je len jedným z možných postupov. Na porovnanie opíšeme jednu z najrozšírenejších metodík na meranie zrelosti

voľby povolania v Spojených štátoch.. Ide o metodiku Critesa, ktorá buduje na týchto myšlienkach:

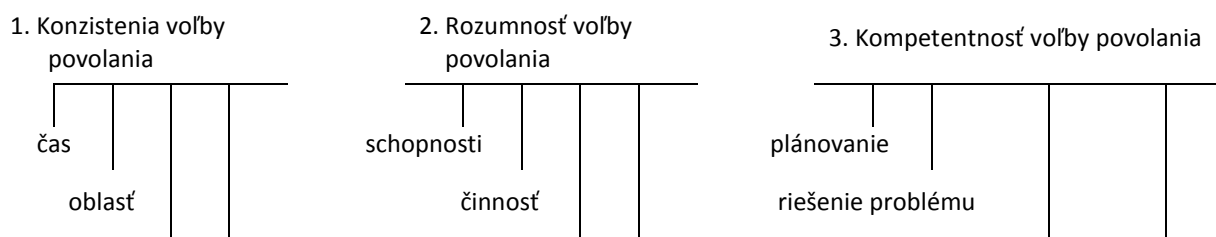
Pojem profesiový vývin podľa neho zahŕňa množstvo dimenzií a charakteristík. Autor viac – menej stotožňuje pojem profesiový vývin a zrenie (maturita) a hovorí, že tieto pojmy sú oveľa širšie ak voľba povolania, lebo zahŕňujú nielen výber povolania, ale i postoje k tejto voľbe, chápanie požiadaviek jednotlivých povolání, plánovanie činností spojených s voľbou, rozvoj kapacít potrebných na voľbu všeobecne. Profesiový vývin, podobne ako pojem profesiová zrelosť, zrelosť na voľbu školy a povolania, je multidimenzionálna konštrukcia.

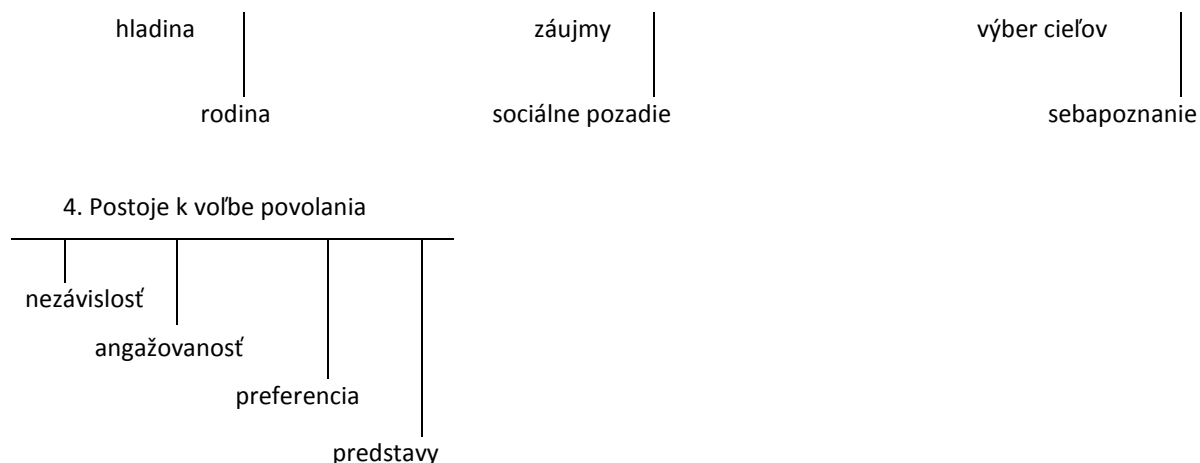
Dotazník profesiového vývinu Critesa obsahuje tieto premenné:

Dimenzia:	Definovanie:
angažovanosť na procese voľby povolania	rozsah, v ktorom jednotlivec aktívne participuje na voľbe
orientácia na prácu	rozsah, v akom je jednotlivec orientovaný na prácu a oddych vo svojich postojoch
nezávislosť v rozhodovaní	rozsah, v akom sa jednotlivec pri rozhodovaní o voľbe povolania spolieha na iných
predstavy o procese voľby povolania	rozsah, v ktorom má jednotlivec presné alebo menej presné predstavy o rozhodovaní pri voľbe povolania

Dotazník obsahuje konštatovanie, na ktoré respondent odpovedá zakrúžkovaním odpovede správne alebo nesprávne. Štatistická analýza ukázala, že skóre v dotazníku koreluje s vekom, nie s pohlavím ani socioekonomickým statusom. Dotazník nie je testom v pravom zmysle slova, i keď kvantitatívne hodnotí. Používa sa ako prostriedok na identifikáciu detí, ktoré majú ťažkosti s určovaním svojej profesiovej budúcnosti, ale aj ako prostriedok na overovanie poradenskej činnosti psychológa alebo výchovného poradcu, kde však treba okrem kvantitatívneho aj kvalitatívne hodnotenie.

Náplň pojmu profesiový vývin a zrelosť znázorňuje táto schéma:





Critesova schéma nie je symptomatologická a okrem správania subjektu zahrňuje aj činitele mimosubjektové, ktoré determinujú vývin v oblasti profesiovej voľby.

Funkciou ankety a rozhovorov je primárne identifikovať žiakov s problémami v profesiovej orientácii. *Podobne ako pri iných problémoch (pri problémoch v učení a správaní) aj v tomto prípade na prvú fázu hrubej identifikácie sa napája druhá etapa, etapa prehĺbenejšieho poznávania problémových žiakov i celých tried.*

V druhej etape možno profesiový vývin žiakov do šiestej triedy sledovať pomocou dotazníkov, ktoré vypracovali J. Bubelíny a I. Kamenský (1970). Títo autori vychádzajú z definície profesiového vývinu R. Kostolanského, ktorý hovorí, že „... profesiový vývin je vývinový proces, v ktorom je človek konfrontovaný so svojimi rozhodnutiami, ktoré musí robiť, s vývinovými úlohami, ktoré musí plniť, ako i príležitosťami, ktoré má k dispozícii. Rozhodnutia sú výsledkom osobnostných vlastností, sociálneho systému, v ktorom človek žije, a ekonomických síl, ktoré v prostredí pôsobia“.

Ide o štyri dotazníky. Dotazník 1 je určený žiakom piateho ročníka v druhom polroku, dotazník 2 žiakom šiesteho ročníka na začiatku druhého polroku, dotazník 3 žiakom 7. ročníka na začiatku druhého polroku a dotazník 4 žiakom 8. ročníka.

Ďalšiu možnosť hlbšie analyzovať problémových žiakov z hľadiska voľby školy a povolania v druhej etape identifikácie poskytuje dotazník profesiovej zrelosti, ktorý vypracoval L. Alberty (1978). Vychádzajúc z činiteľov zrelosti, ktoré zhodnotili Crites, Supper a Holland, určil tieto základné dimenzie zrelosti:

1. informovanosť o povolaniach a školách podľa dotazníka, v ktorom sa podľa odpovedí na otázky zisťuje, ako je žiak informovaný o povolaniach, o svete práce, ale aj o školách a podmienkach, v ktorých možno na nich študovať. Nachádzame v ňom aj otázky, ako žiak posudzuje svoje schopnosti;

2. záujmy – na rozdiel od klasických dotazníkov o záujmoch v tomto dotazníku sa nezisťujú konkrétne záujmy žiakov, ale také charakteristiky, ako je množstvo alebo šírka záujmov, ich stabilita v čase, existencia alebo neexistencia dominantných, najvýraznejších záujmov, intenzita alebo sila záujmov, ich vzájomná protirečivosť a napokon sú v ňom aj otázky na zistenie súladu záujmu a povolania so skutočnou preferenciou alebo voľbou;
3. hodnotové orientácie žiakov. Dotazníkom sa zisťujú také orientácie žiakov, ako je napr. uprednostňovanie materiálnych aspektov zamestnania pred záujmom o prácu, radosť z práce, kariéra a pod.;
4. osobnostné vlastnosti, ktoré by mohli mať vplyv na zrelosť pri voľbe povolania. Sú to najmä vôľové charakteristiky, medziľudské vzťahy, pracovitosť, aktivita a neurolabilita osobnosti;
5. závislosť, resp. nezávislosť pri voľbe povolania. Závislosť žiaka od učiteľov, rodičov a iných dospelých. Priveľká závislosť, ako aj extrémna nezávislosť sa posudzuje ako dysfunkčné;
6. angažovanosť na voľbe školy, povolania. Táto dimenzia obsahuje otázky, do akej miery žiak rozmýšľa, zaujíma sa o svoju budúcnosť;
7. rozhodnosť, resp. nerozhodnosť žiaka pri voľbe školy alebo povolania.

Niektorí autori pripisujú veľký význam informáciám. Logicky sa z toho vyvinula požiadavka vypracovať skúšky na zistenie úrovne informovanosti žiakov o svete škôl a práce. Takúto skúšku pre žiakov 5. – 8. ročníka vypracoval J. Špitka (1979).

Obsahuje 40 otázok, na ktoré možno odpovedať jednou zo štyroch alternatív. Otázkami sa zisťuje informovanosť žiakov o školách, povolaniach a spôsoboch, ako sa možno stať odborníkom, o podmienkach prijatia, spoločenskej preferencii, o záujme o danú školu či povolanie atď. Normy pre skúšku informovanosti boli vypracované v rozličných regiónoch na vzorke 1200 žiakov. Skúmala sa reliabilita skúšky s pomerne spoľahlivou koreláciou. Uskutočnili sa validačné štúdie s externými kritériami, urobila sa položková analýza. Skúšku môžu používať výchovní poradcovia a psychológovia.

Jurčove záujmové dotazníky (Zoznam činností, Katalóg kníh) pomáhajú zistiť preferenciu rozličných činností, oblastí. Dotazníkom Zoznam činností sa zistí prevládanie záujmov v týchto oblastiach:

1. práca s ľuďmi,
2. chemické činnosti,

3. umelecké činnosti,
4. technika – konštruktívne činnosti,
5. činnosti a organizovanie živej prírody.

Jurčov (1972) Záujmový inventár obsahuje zoznam činností, ku ktorým skúšaná osoba vyjadruje pozitívny alebo negatívny vzťah.

Sledovať profesiovú zrelosť, identifikovať žiakov s problémami v tejto oblasti je aktuálna úloha, ktorá čaká na splnenie aj na stredných školách. Prestavba školstva priniesla nové aspekty tohto problému, ktoré sa majú odraziť aj v skúmaní profesiovej zrelosti stredoškolákov. Jedným takýmto pokusom o vypracovanie metódy na identifikovanie žiakov s problémami je dotazník PS pre stredoškolákov od J. Valockého (1978).

Jestvuje veľký počet identifikačných dotazníkov. Ich zloženie a zameranosť nie sú jednotné. Ani teoretické východisko vývinu a profesiovej zrelosti nie je jednotné. Na KPPP v Košiciach vypracovali štyri dotazníky pre žiakov gymnázií – pre každý ročník jeden. Týmito dotazníkmi sa zisťovali tieto hlavné problémy:

- aké povolanie si žiak zvolil (na prvom, na druhom mieste, aké ml dôvody a pod.),
- akú školu si žiak volí a prečo,
- postoje rodičov k voľbe,
- kto ovplyvnil žiaka pri voľbe povolania alebo školy,
- ktoré predmety sa najradšej učí a školský prospech,
- záujmové činnosti,
- poznanie budúcej školy, povolania.

Takto koncipované dotazníky majú slúžiť ako východisko pre poradenskú činnosť, len sekundárnou ich funkciou je identifikovať žiakov, ktorí majú problémy s voľbou školy alebo povolania. Na problémovosť možno usudzovať len z niektorých otázok.

Chybou týchto dotazníkov je, že neskúmajú problém komplexne, chýba v nich napr. angažovanosť na voľbe povolania a školy, ďalej stupeň alebo miera spokojnosti, identifikácia so školou a povoláním. Tieto oblasti sa niekedy dopĺňajú špecifickými dotazníkmi a naketami na sledovanie spokojnosti žiakov.

Okrem identifikačných postupov pre žiakov jestvujú aj pokusy vypracovať metódy aj pre rodičov. Napr. dotazník pre rodičov týkajúci sa voľby povolania ich dieťaťa môže zahrňovať tieto oblasti:

- otázky o situácii v rodine, počet súrodencov, socioekonomický status a pod.,
- angažovanosť rodiny na voľbe povolania dieťaťa (častosť, samostatnosť, formy, postoj k vybranej škole alebo povolaniu a i.),

- aké činitele ovplyvňujú rodičov pri voľbe povolania, kto odporúča ich dieťaťu povolanie a školu, čo u povolania uprednostňujú, predpoklady dieťaťa pre povolanie atď.,
- ako rodičia hodnotia schopnosti, pozornosť, sebadôveru, sebareguláciu, vzťah k učeniu, silu vôle, pracovitosť dieťaťa.

Takto skonštruovaný dotazník umožňuje preniknúť do postojov a presvedčenia rodičov, ale o identifikácii problémového žiaka prináša len čiastkové informácie. Má zmysel skôr pri hlbšom skúmaní príčin problémového žiaka, keď je predpoklad, že príčiny sú v rodičoch, ich postojoch a názoroch.

Trojetapovosť identifikačných procedúr v profesiovej orientácii uzavrieme treťou etapou, a to etapou psychologickú analýzu osobnosti žiaka s ťažkosťami pri voľbe povolania a štúdia.

V prvej etape sa uplatňujú screeningové postupy typu ankety alebo rozhovorov; v druhej etape zasa rozličné dotazníky pre žiakov a rodičov, dlhodobé pozorovania žiaka učiteľmi, výchovným poradcom. V tretej etape sa aplikujú metódy a postupy psychologického vyšetrenia, psychognostiky žiaka v takom rozsahu, ako ich poznáme v diagnostike psychologického poradenstva alebo v diagnostike školskej psychológie.

Prvú a druhú etapu identifikácie realizujú najmä učitelia, triedni učitelia, výchovní poradcovia a školskí psychológovia, v tretej etape psychodiagnostiku uplatňujú len psychológovia. Je zrejmé, že prvotným screeningom sa zachytáva čo najväčší počet aj potencionálne problémových žiakov, v druhej etape sa žiaci roztriedia na viac či menej problémových, diferencujú sa podľa druhu a intenzity problémov, niekedy aj podľa ich príčiny. Do tretej etapy práce školského či poradenského psychológa sa dostáva relatívne malý počet najproblémovnejších žiakov. Platí to nielen pre problémy v profesiovej orientácii, ale aj pre problémy v správaní a učení.

XVIII. Identifikácia ostatných problémov školy ako systému z hľadiska školskej psychológie

Škola ako systém sa nezaobíde bez interdisciplinárneho prístupu, kde podiel psychológie sa neprejavuje len zameraním na žiaka ako prvok systému, ale aj zameraním na ostatné oblasti, ktoré môžu byť dysfunkčné. Dysfunkčný prvok alebo subsystém môže permanentne znehodnocovať prácu na dosahovaní spoločensky preferovaných cieľov vo výchove a vzdelávaní. *Školská psychológia môže prispieť k odhaleniu, identifikácii týchto prvkov, ako aj k ich zmene, optimalizácii najmenej dvojako: metodologickým aparátom na poznávanie i sledovanie zmien (1) a psychologickými poznatkami, vedomosťami o mechanizmoch dynamiky, motivácie ľudského správania, spoločenskej činnosti (2).*

Zlá učebnica, nevhodný vyučovací štýl, neadekvátne mimoškolské skúsenosti, permanentne pôsobia ako rušivý a znehodnocujúci faktor proti rozvíjaniu, zdokonaľovaniu osobnosti. Preto školská psychológia si nemôže nevšimnúť zo svojho pohľadu činitele, ktoré retardujú rozvoj. Sú to:

1. učiteľ, vyučovanie, metódy a spôsoby vyučovania a výchovy,
2. učebnica, pomocné a inštrukčné materiály,
3. voľný čas žiaka, mimovyučovací čas, internát, masmédiá, vychovávatelia, priatelia, školská družina, kluby,
4. rodina a rodičia,

Riadenie a organizácia výchovy a vyučovania, klíma v učiteľskom kolektíve, spolupráca učiteľa s rodičmi, učiteľa s majstrami, vychovávateľmi.

1. Identifikácia dysfunkčných prvkov vo vyučovaní a výchove

Ide o oblasť, kde dominantné postavenie má pedagogika. Konkrétnu identifikáciu, diagnostiku tohto subsystému činnosti uskutočňuje školský dozor, riaditeľ, učiteľ. Školská psychológia môže svojimi metódami a postupmi pomôcť skvalitniť celkový diagnostický obraz.

Jednou z možností uplatnenia psychológie vo vyučovaní a výchove je interakčná analýza, ktorú Bales v päťdesiatych rokoch použil na hodnotenie skupinovej činnosti, ale domnievame sa, že ju možno s úspechom aplikovať aj na vyučovaní a vo výchovnom procese.

Analýza dysfunkcií, diagnóza výchovy a vyučovania sa od začiatku vyznačovali tromi základnými prístupmi:

- a) nepriame prístupy – učiteľ alebo žiaci, resp. školská správa sa vyjadrili o správaní učiteľa a žiakov na vyučovaní, vo výchovných situáciách;
- b) priame metódy – priamo v triede je pozorovateľ, ktorý zaznamenáva verbálne aj neverbálne aktivity na vyučovaní;
- c) sprostredkované prístupy – ide o magnetofónové záznamy z vyučovacích hodín, resp. videorekordingové záznamy, ktoré sa neskôr analyzujú.

Analýza identifikujúca dysfunkčnosť procesov výchovy a vyučovania má tri pramene: osobnosť učiteľa, interakčné metódy a osobnosť žiaka alebo trieda ako predmet interakcie. Preto analýza sa nemôže obmedziť na interakčné spôsoby, ale zahŕňa aj analýzu osobnosti učiteľa, žiaka a triedy. Analyzovať možno aj rozborom verbálnych interakčných spôsobov a nonverbálnych komunikátov. Pri pozorovaní je vždy problémom prítomnosť pozorovateľa v triede.

Od začiatku skúmania interakčných spôsobov na vyučovaní bola problémom kategorizácia, klasifikácia tejto interakcie. Vyvinulo sa veľa systémov opisujúcich a kategorizujúcich túto interakciu, spomenieme len niektoré z nich:

1. systémy, ktoré analyzujú interakciu, aby sa preverilo, identifikovalo splnenie špeciálnych didaktických cieľov, často v súvislosti s vyučovacími programami. Tak napríklad R. Clementa (1967) vypracoval systém klasifikácie otázok, ktoré používa učiteľ pri vyučovaní humanitných predmetov;
2. systémy kategorizujúce správanie a interakciu na vyučovaní, ktorými sa overuje, verifikuje istá teória. V druhej polovici šesťdesiatych rokov MacDonald a Zaret (1968) vypracovali takýto systém klasifikácie na základe Rogersovej koncepcie „terapeutických vzťahov“;
3. systémy, ktoré predovšetkým akcentujú rozumové procesy na vyučovaní. B. Smith a spolupracovníci (1967) vypracovali systém na skúmanie logických postupov vo vzťahu učiteľ – úloha (problém) – žiak;
4. systémy, ktoré identifikáciu dysfunkčnosti stavajú na metodických aspektoch interakcie, vyučovania, kde sa zhodnocujú metodické postupy učiteľa, používanie pomôcok atď. V roku 1967 K. Stukat a R. Engstrom vypracovali takýto systém klasifikácie práce učiteľa z hľadiska používaných metód;
5. systémy, ktoré sa usilujú dianie v triede vyjadriť v kategóriách sociálnej psychológie. Takého druhu je pokus R. Adamsa a B. Biddleho (1967). Klasifikovali štyri role, ktoré môže mať učiteľ i žiak na vyučovaní, a sleduje sa, ktorý žiak akú rolu pri akej činnosti

hrá, ako učiteľ variuje rolu, ktorú najviac zastáva a pod. Medzi roly patrili napr.: poslucháč, nezaangažovaný, hovoriaci a pod.

Okrem týchto základných systémov sa utvorilo veľa iných identifikačných postupov na zachytenie, analyzovanie a kategorizovanie vyučovania a výchovy na vyučovaní. Môžeme spomenúť prístupy, ktoré akcentujú sémantickú a lingvistickú stránku (Loflin, 1970), ďalej prístupy, ktoré majú rozličné výskumné ciele. Utvorila sa technika sledovania a identifikácie dysfunkcií pomocou analýzy mikrovyučovacích jednotiek (Borg, 1970). A. Bellack (1966) a N. Flanders (1970) vypracovali systém, ktorý je známy pod názvom Funkcionálna analýza účasti. Pri ňom sa zachytávajú slovné výpovede učiteľa a žiakov, ktoré sa analyzujú z pedagogického hľadiska.

Jednou z najčastejších klasifikácií, ktoré sa používajú na identifikáciu interakcie v praxi aj vo výskume, je Flandersonova klasifikácia. Skladá sa z desiatich možných kategórií:

1. učiteľ akceptuje emócie a postoje žiaka,
2. učiteľ odmeňuje žiaka,
3. učiteľ využíva myšlienky žiaka,
4. učiteľ sa pýta,
5. učiteľ vysvetľuje,
6. učiteľ dáva pokyny,
7. učiteľ kritizuje žiaka,
8. žiak reaguje na otázku učiteľa,
9. žiak sa sám obracia na učiteľa s nejakou otázkou,
10. tiché alebo zmiešané hovorenie.

Na základe uvedených prehľadov a s prihliadnutím na obsahovú stránku vyučovania, najmä na ciele, ktoré majú poukázať na aktivitu, samostatnosť a tvorivosť žiakov, vypracoval M. Zelina (1979) interakčnú pozorovaciu schému (IPS) vyučovacej hodiny. Táto schéma kladie dôraz na verbálne aktivity učiteľa a analýza sa môže urobiť aj na základe magnetofónového záznamu.

ZÁZNAMOVÝ HÁROK IPS

1. oboznámenie s cieľom hodiny,
2. inštruovanie o práci,
3. otázky na :
 - 3.1. pamäť,
 - 3.2. konvergentné myslenie,
 - 3.3. divergentné myslenie,

- 3.4. iné,
- 4. hodnotenie:
 - 4.1. kladné,
 - 4.2. záporné,
 - 4.3. iné,
- 5. 5.1. rozkazy a príkazy,
- 5.2. napomínanie, kritika,
- 6. motivácia:
 - 6.1. povzbudenie,
 - 6.2. zaujímavé uvedenie látky,
 - 6.3. vyjadrenie dôvery,
 - 6.4. oživenie hodiny zaujímavosťami,
- 7. vysvetľovanie látky,
- 8. poučanie, moralizovanie,
- 9. utvrdenie látky, opakovanie,
- 10. iné.

Pozorovanie sa realizuje dvojako. Prvý spôsob zahrňuje pokus analyzovať každú verbálnu jednotku, kým druhý spôsob vychádza z troj- alebo päťsekundových pozorovacích intervalov; zachytáva sa v nich dominujúca verbálna aktivita učiteľa.

Ďalšou metódou je TPIS (teacher – pupil – interaktion – scale), ktorú vypracoval D. T. Goodwin a T. J. Coates (1974).

Identifikácia dysfunkčnej interakcie nemôže byť založená len na procesualnosti interakcií, ale musí bližšie lokalizovať dysfunkciu v dynamickej alebo polyadickej komunikácii a interakcii.

Preto je potrebné skúmať aj osobnosť učiteľa. O tejto činnosti jestvujú monografie, ktoré analyzujú, aký je a aký má byť učiteľ, kde robí chyby, čo prináša efektívne výsledky, ako sa jeho osobnosť odzrkadľuje na vyučovacej a výchovnej činnosti (pozri napr. L. Ďurič, J. Štefanovič a kol., 1973; J. Hvozdík, 1970). A. Janowski (1980) hovorí, že je dôležité poznať učiteľa, jeho spôsob poznávania, má na mysli súbor kategórií a pojmov, ktorými opisuje, oceňuje svoju prácu a prácu žiakov. Ďalej je potrebné poznať pripravenosť učiteľa na učenie a výchovu – ide o súhrn vedomostí, informácií, zručností a „technologickej pripravenosti“. Ďalšími dôležitými faktormi sú postoje učiteľa k práci, k sebe, k žiakom, zistenie, aká je jeho motivácia k učeniu a výchove, aké sú jeho očakávania, pokiaľ ide o ciele, prostriedky a podmienky výchovy a vzdelávania.

Za dôležité kategórie na identifikáciu sebahodnotenia žiaka autor pokladá aspirácie a potreby, motiváciu žiaka, jeho morálny rozvoj, vedomosti a inteligenciu.

Súčasťou identifikačnej analýzy je rozbor triedy ako intervenujúcej premennej v interakčnej schéme. Triedu treba chápať ako celok, ktorý má charakteristiky skupiny, ako je napr. kohezia, dynamika, štruktúra atď. Dôležitým prvkom je poznanie štruktúry triedy – vzájomných vzťahov žiakov, atraktívnosti žiakov z rozličných hľadísk (učenie, emocionálna odozva a i.), plnenie rol, zhody alebo nezhody so skupinovými normami (izolovaní, negativisti, antagonisti), sebacítien v skupine, účasti na spoločenských akciách atď. Ďalšou dôležitou charakteristikou triedy ako skupiny sú normy, ktoré skupina plní, chce, oceňuje, odmieta.

Z hľadiska analýzy interakcií, dosahovania výchovných a vyučovacích cieľov je závažným sociálnopedagogickým problémom triedy a interakcie akceptovanie súťaže a kooperácie, z čoho sa odvodzujú alebo k čomu sa priradujú aj konflikty a incidenty v triede. Umožňujú poznávať dynamiku triedy ako skupiny.

Na záver môžeme teda povedať, že pre identifikáciu dysfunkcií vo výchove a vyučovaní je dôležité poznať:

- a) interakčné procesy na vyučovaní medzi učiteľom a žiakmi,
- b) osobnosť žiaka,
- c) osobnosť učiteľa,
- d) triedu ako skupinu.

Pri analyzovaní osobnosti učiteľa školský psychológ môže vychádzať z poradensko – klinických, osobnostných mier a metód, ako je napr. analýza pomocou 16 PF, Learyho EOD, TAT a iných metód, ak predchádzajúce screeningové postupy odhalili možnosť dysfunkcie v osobnosti učiteľa. Podobne analýza žiaka ako osobnosti vyžaduje od školského psychológa pri vyšetrovaní použiť klinické a poradenské metódy a postupy, a to po fáze screeningových správ o žiakovi ako dysfunkčnom činiteľovi v interakcii (pozri časť o identifikácii problémov žiakov v správach).

Triedu ako skupinu, v ktorej sme vyčlenili ako nosné a dôležité kategórie:

- triedu ako celok podľa toho, ako plní svoje funkcie, ciele,
- štruktúru triedy, horizontálnu, vertikálnu, vodcovstvo,
- normy triedy, chcené, realizované, prekážky, oblasti noriem,
- dynamiku triedy, zmenu vzťahov, rol, konflikty, incidenty,
- súťaž a kooperáciu, medziosobnú percepciu a jej zmeny v čase,

môžeme najčastejšie analyzovať sociometrickými postupmi, niekedy možno použiť aj hranie rol a riešenie kritických incidentov, prípadných modelových štúdií, ktoré možno použiť

najmä vo výcvikovej časti. Ale ani ich diagnostická hodnota nie je nízka. Na zistenie interpersonálnych vzťahov možno okrem sociometrických postupov (pozri napr. S. Langer, 1969) použiť aj niektoré testy, napr. Learyho test, skúšku štýlov vedenia, Adornov test, dotazník sociálnej začlenenosti, dotazník sociálnych vzťahov, projektívne interview, nedokončené vety, Thomassovej – Geislerovej projektívny hovorový test, atď.

2. Pokus o analýzu učebníc, študijných i pracovných materiálov a učebných pomôcok z hľadiska práce školského psychológa

Tradičným cieľom hodnotenia učebného materiálu je meranie, či a v akom rozsahu učebný materiál vyvoláva tie zmeny v správaní a činnosti žiaka, ktoré sú v súlade so stanovenými cieľmi výchovy a vzdelávania. Pod pojmom učebný materiál rozumieme učebnice, pracovné listy, učebné pomôcky, študijné materiály, odporúčané knihy a časopisy, teda všetko to, z čoho a pomocou čoho žiak študuje, získava informácie, poznatky, ale aj správy o sebe, o svete atď.

Z hľadiska práce školského psychológa nás zaujíma predovšetkým klasifikácia kategórií závažných pre analýzu dysfunkčných prvkov vo výchove a vzdelávaní.

Prvým aspektom rozboru je východisko, v ktorom sa pýtame:

- a) ako sa hodnotia materiály, ktoré materiály sú predpísané, ktoré sa žiakom dostávajú do rúk, ako zefektívniť ich exploatáciu;
- b) ako sa využívajú možnosti pôsobenia učebného materiálu (kníh, televízie, rozhlasu a i.) na žiaka.

Živelnosť, spontánnosť a riadenie, organizácia materiálov a procesov môžu byť jedným hľadiskom pri skúmaní efektívnosti, funkčnosti učebných materiálov. Učiteľ, poradca a školský psychológ môžu skúmať, či a ako sa využívajú možné a dostupné zdroje vzdelávania a výchovy. Napr. štúdium životopisov slávnych tvorivých ľudí umožňuje žiakom získať hlboké zážitky, emocionálne spojenia a informácie. Ich štúdium môže byť náhodné, môže byť privátnym záujmom niektorých žiakov, môže byť stimulované rodičmi, ale môže to byť aj proces riadený (odporúčaný) učiteľom. Využíva učiteľ túto možnosť na zdokonalenie výchovy a vzdelávania, splnenie cieľov výchovy ? Podobne je to s riadením a živelnosťou sledovania televíznych programov, čítania zaujímavých materiálov v časopisoch, novinách a pod. Beletrizovaná populárna literatúra poskytuje, na rozdiel od učebníc, zvyčajne emocionálny

zážitok, formuje záujem a chuť poznávať, tvoriť. Všetko to sú kapacity, ktorých nevyužitie je nevyužitím potencialít skrytých v učebných materiáloch v najširšom zmysle slova.

Analýza učebných materiálov môže teda vychádzať z toho, či sa dostatočne využívajú, hodnotia predpísané učebné materiály, ako aj z toho, či sa dostatočne využívajú iné zdroje, ktoré predstavujú neformálne potenciality. Dysfunkcie možno identifikovať aj z tohto pohľadu.

Jednou z ciest zhodnocovania funkčnosti učebných materiálov je testovanie alternatívnych materiálov, čo sa v našej praxi málo vyskytuje.

Druhou možnosťou je *rozbór učebníc, pracovných listov a iných materiálov z istého teoretického hľadiska, napr. analýza učebnice z aspektu, ako rozvíja tvorivé, divergentné myslenie, ako zastupuje motivačné a intencionálne prvky.*

Treťou možnosťou je analýza úloh a cvičení, ktoré sa nachádzajú v učebniciach a učebných materiáloch. Výsledkom pre takúto analýzu je práca L. Fridmana (1977), ktorý robí systémovo-štruktúrnú analýzu úloh, rozdeľuje ich, skúma podmienky ich pôsobenia.

Analyzovali sa učebnice matematiky a jazyka slovenského. Zisťovalo sa zastúpenie úloh na rozvoji tvorivosti (J. Hvozdík, M. Zelina, 1981). Z celkového počtu príkladov v učebnici matematiky pre 4. ročník z roku 1963 boli dva príklady na rozvíjanie tvorivého myslenia. Slovných príkladov na produkciu jednotiek je 70 %, málokedy na produkciu tried a transformácií. Úloh v symbolickej podobe je 20 % a 9 % je úloh sprevádzaných figurálnou názornosťou. Takéto úlohy jednak nerozvíjajú niektoré potrebné psychické kvality, jednak nemotivujú žiakov pre matematiku. Úloha má mať implicitne motivačnú silu. V analyzovanej učebnici bolo len 1,7 % úloh označených „zaujímavá úloha“, v 0,5 % prípadov učebnica umožňuje žiakovi, aby zostavil otázku sám. Väčšina úloh je na rozvíjanie konvergentného myslenia, mechanického počítania, vybavovania pamäti.

Úlohy v učebniciach sú len možnosťami, ktoré na konkrétnu poznávaciu činnosť žiaka premieňa učiteľ vo vyučovacom procese. Analýza desiatich vyučovacích hodín slovenského jazyka v treťom ročníku u rozličných učiteľov ukázala, že na hodine opakovania vyučujúci použil 2,6 % otázok, ktoré umožňovali tvorivú činnosť žiakov, na hodine preberania novej látky bolo 5,4 % otázok a inštrukcií na rozvíjanie tvorivého myslenia; uplatnili sa najmä v časti, v ktorých sa vyvodzoval cieľ hodiny, menej takýchto úloh bolo pri utvrdzovaní učiva.

Učebnice a učebné materiály sa môžu analyzovať podľa týchto hľadísk:

- a) aké psychické funkcie úlohy rozvíjajú;
- b) aká je ich imanentná motivačná sila;
- c) aká je variabilita úloh, a to pokiaľ ide

- o náročnosť, aby žiaci mali možnosť pri preberaní jednej učebnej témy vybrať si rozlične ťažké úlohy,
 - o podanie, o to, či sa úloha vzťahuje na symbolický, sémantický alebo figurálny (konatívny) obsah,
- d) z hľadiska ich potrebnosti a to pokiaľ ide o množstvo úloh a výber podstaty učebnej látky (eliminácia nadbytočných úloh ako prevencia proti preťažovaniu žiakov);
- e) z hľadiska počtu bitov na jednotku času.

V učebniciach programovaných, ako aj problémovo-programovaných a v pracovných listoch školská psychológia okrem spomínaných analyzuje aj ďalšie aspekty, napr. krokovosť programov, spätné informácie, hodnotí, ako lineárne a vetvené programy upevňujú poznatky.

Zanedbateľná nie je ani estetická stránka učebných materiálov a učebníc, ani množstvo učebného materiálu v nich, ich delenie na podstatné a nepodstatné, zvyrazňovanie typom písma alebo inými spôsobmi. Sem patrí aj analýza toho, čo žiak píše, zaznamenáva si do poznámkových a pracovných zošitov, či napr. zbytočne neodpisuje to, čo je v knihe, akú funkciu má zošit v jednotlivých ročníkoch a predmetoch.

3. Identifikácia problémov vyskytujúcich sa v mimoškolskom čase žiaka

Školský psychológ identifikuje aj problémy vyskytujúce sa v sfére mimoškolskej činnosti žiaka, ktorú vychovávateľ relatívne menej kontroluje.

Existuje veľa definícií voľného času a úvah o ňom. Z pozície školskej psychológie, výchovy a rozvoja človeka možno vyčleniť tieto funkcie voľného času:

- regeneráciu – znovunadobúdanie fyzických a psychických síl,
- kreáciu – rozvoj osobnosti, obohacovanie fyzické, psychické, spoločenské, morálne, atď.
- degeneráciu – deštrukciu. Ide o nekonštruktívne využitie voľného času, hatenie rozvoja, nevyužitie možnosti rozvoja osobnosti, škodenie sebe, ale aj iným, zabíjanie voľného času, nuda.

Pri voľnom čase sa zdôrazňuje istá osobitosť, ktorá zaujíma školského psychológa. Kým čas strávený v škole sa vyznačuje „prosociálnou reguláciou“ osobnosti, voľný čas viac charakterizuje „regulácia egocentrická“. Človek má byť v tomto čase sám sebou. Marx nazval tento čas časom sebarealizácie.

Možno analyzovať tieto činnosti vykonávané vo voľnom čase:

- písanie domácich úloh, koľko času venuje žiak učeniu, príprave na vyučovanie, zaťaženie žiakov domácimi úlohami, spôsob jeho prípravy na vyučovanie doma, podmienky na prípravu, rozloženie učebných povinností napr. na týždeň, na školský rok a pod.;
- prácu v školskej družine v mladšom školskom veku, plnenie programov výchovnej práce, metódy a spôsoby práce s deťmi, rekreačné činnosti, prípravu na vyučovanie, spoločensky prospešnú činnosť atď. V školských družinách jestvujú značné rezervy na rozvoj osobnosti žiaka, na individuálnu prácu so žiakmi, na didaktické hry, ale aj na hry rozvíjajúce mravné kvality osobnosti a tvorivosť;
- prácu mládežníckych organizácií z aspektov sociálno-psychologických, exploatácie záujmov a potencialít mladého človeka, rozvoja záujmov žiakov. Školský psychológ môže prispieť k príprave funkcionárskych aktívov a vedúcich krúžkov – zisťuje vlastnosti jednotlivcov a vekové osobitosti žiakov, aký majú vzťah k spolužiakom, aké majú predpoklady na činnosť v mládežníckych organizáciách, môže tiež skúmať rezervy a možnosti týchto organizácií a klubov mládeže zlepšiť svoju prácu;
- dôležitou oblasťou práce školského psychológa je zisťovať problémy internátov a domovov mládeže, a to pomocou ankiet, dotazníkov a rozhovorov. Môže prispieť k odkrývaniu rezerv na skvalitnenie výchovnej práce. Istým takýmto analytickým prieskumom sme napr. zistili, že žiaci v domove mládeže potrebujú na prípravu na vyučovanie priemerne 2 – 2,5 hodiny, ale 13 % skúmaných žiakov odpovedalo, že potrebujú 4 – 5 hodín na prípravu, čo by sa mohlo stať predmetom záujmu školského psychológa;
- možnou oblasťou analýzy sú aj záujmové krúžky, športové oddiely a pod.

Pri rozvíjaní aktivity v záujmových krúžkoch a organizovaných činnostiach musí ísť predovšetkým o rozvíjanie záujmov, túžby po poznatkoch. Žiak sa už v najnižších triedach dozvedá, že všetko je už presne sformulované, na všetko je odpoveď, a čo je najhoršie, že veda je prevažne nuda a mrzutosť, nepríjemnosť. Pri takomto dysfunkčnom podávaní učiva vzniká pasivita žiakov, učitelia proklamujú aktivitu žiakov, ale v skutočnosti ju niekedy aj brzdia.

Aktivita voľného času sa zakladá na tom, že žiak sám hľadá, rozmýšľa, dáva odpovede, pre ktoré sa nebudú robiť represie v škole alebo inde. Stimulovať aktivitu znamená podnecovať hľadanie, čítanie, štúdium, potrebu kultúrnych zážitkov, nie vypracovávať represívne systémy.

Škola sa zameriava predovšetkým na rozvoj intelektu, vo voľnom čase by sa zasa mali utvárať podmienky a stimuly na citový rozvoj žiaka a študenta, na formovanie ich postojov k životu, kultúre, žiak by sa mal fyzicky rozvíjať.

Prieskumy voľného času žiakov by sa mali zamerať na zisťovanie spôsobu vyplnenia voľného času a šírky aktivity či pasivity, funkčnosti činností vo voľnom čase, čo sa stáva kritériom hodnotenia vyplnenia času.

Prostredníctvom ankety, rozhovorov a dotazníkov by sa mali zisťovať aj tieto problémy vo voľnom čase žiakov:

- schopnosť regenerovať sily,
- športová aktivita prechádzky, turistika,
- kultúrne pasívne a aktívne formy,
- sledovanie televízie, rozhlasu, čítanie kníh, časopisov,
- koníčky

Pri identifikácii je dôležité aj zistenie, čo by človek chcel robiť vo voľnom čase (potreby, túžby), čo prekáža realizácii potrieb, aké sú podmienky na realizovanie záujmov vo voľnom čase. Prieskum prekážok pri plnení potrieb mladých učňov vo VSŽ Košice poukázal na to, že na prvých miestach boli prekážky, ktoré sa týkali vnútorných problémov osobností, konkrétne: slabá vôľa, neschopnosť sústrediť sa a vytrvať, lenivosť.

Poznanie týchto problémov (ich intenzity, obsahu) umožňuje školskému psychológovi skoncipovať poradenský, resp. psychoterapeutický plán a program a v spolupráci s vedením školy a učiteľmi výchovné programy.

Dôležité je poznať záujmy žiakov rozličných vekových kategórií. Najbežnejšou technikou je tu anketa alebo dotazník, kde sa otázka zvyčajne sústreďuje na to, čo by žiak vo voľnom čase najradšej robil.

Druhou možnosťou je „skrinka otázok“. Žiaci sú prostredníctvom násteniek, rozhlasu a schôdze mládežníckych organizácií, inštruovaní, aby do skrinky dávali otázky, čo ich zaujíma, čo by chceli vedieť, v čom sa majú zdokonaľiť, čo sa opýtať špecialistov (pedagógov, lekárov, psychológov), ktorí budú na otázky v besede odpovedať.

Ďalšou možnosťou je v skupine alebo na schôdzi preberať témy: aké záujmové krúžky by si v škole chcel mať, ktoré by mali byť a v ktorých by si chcel pracovať. Ide tu o plebiscit. Táto forma pomáha aj konfrontovať názory a stanoviská na krúžky a ich činnosť.

Štvrtá možnosť vychádza z projektívnych otázok – nedokončených viet. Ide napr. o 30 viet signalizujúcich rozličné činnosti.

Pritom za problém možno pokladať:

- a) nedostatok záujmu,

- b) slabú intenzitu záujmu,
- c) veľkú nestálosť záujmov, neschopnosť čokoľvek si obľúbiť na dlhší čas.

Problémom býva aj to, že žiaci sa na začiatku roka prihlásia do viacerých krúžkov, ale po niekoľkých mesiacoch ich záujem upadne, krúžok nepracuje, žiaci ho nenavštevujú. Skúmanie príčin ukazuje, že môže ísť o nezaujímavý obsah činností, že krúžok nesplnil očakávania žiakov, že prístup vedúceho nebol adekvátny, že sa nedodržiavali termíny krúžkov a podobne. Ale môže ísť aj o prenášanie viny na obsah činnosti, vedúceho, organizáciu a podobne, a pritom nejde o nič iné ako o vlastnú lenivosť, pohodlnosť, nestálosť záujmu žiaka.

4. Rodina a rodičia ako predmet záujmu školského psychológa

O rodine možno povedať:

- a) rodina je otvorený sociokultúrny systém v transformácii,
- b) rodina sa vyvíja, prechádza mnohými štádiami, ktoré vyžaduje reštrukturáciu,
- c) rodina sa adaptuje na zmenené podmienky, aby udržala kontinuitu a posilnila psychosociálny rozvoj každého člena.

Identifikovať problémy žiaka v rodine znamená pracovať s istým pojmovým referenčným rámcom, v ktorom rodinný systém a štruktúra tvoria neviditeľnú sieť funkčných požiadaviek na jednotlivých členov a tieto požiadavky rodinu organizujú, tvoria vzorce interakcií a transakcií. Vzorce interakcií a transakcií v rodine podporujú systém. Ak matka povie synovi, aby šiel písať úlohu, a on poslúchne, táto interakcia určuje, kto je matka a kto dieťa v tomto kontexte a v tomto čase. Opakované operácie v tejto rovine tvoria transakčné vzorce.

Niektoré vzorce interakcií a transakcií medzi rodičmi a deťmi môžu byť z hľadiska žiaka a učenia dysfunkčné a stávajú sa predmetom záujmu školského psychológa. Z viacerých možných identifikačných schém adekvátnych problému a cieľu uvádzame schému premenných faktorov, ktoré majú extenzívny záber:

A. Premenné rodiny

- 1. zamestnanie otca, matky,
- 2. ekonomický status rodiny,
- 3. veľkosť rodiny, neúplnosť rodiny.

B. Premenné vzťahov v rodine

- 1. vzťahy v rodine,
- 2. spôsoby odmeňovania a trestania,
- 3. záujem rodičov o školu, učenie dieťaťa,
- 4. podiel otca a matky na výchove, štýl a ich záujem o učenie žiaka,
- 5. hodnotové orientácie rodiny (ako často je doma celá rodina, hlavné témy a pod.)
- 6. komunikácia s matkou,
- 7. komunikácia s otcom.

C. Vzťahy so súrodencami

- 1. vzťahy,
- 2. orientácie,

3. hodnoty,
4. status.

Autori dali napísať žiakom prácu „U nás večer doma“.

Na zistenie niektorých charakteristík vzťahu žiaka k rodine a rodičom, ako aj súrodencom možno použiť projektívne interview (V. Michal, 1974) alebo skúšku PARY rodinných vzťahov. Zaujímavý prístup k analýze rodinných vzťahov volil P. Boš a E. Bošová (1973); vypracovali Test rodinného stromu a Test sociálneho poľa.

Rozsiahlejšou skúškou identifikácie manželských vzťahov je prieskum systému manželstva (J. Křivohlavý, 1977), ktorý používa sedemstupňovú škálu a zahrňuje tieto oblasti: integrovanosť celku; diferenciáciu; centralizáciu; hierarchizáciu; súperenie – spoluprácu; stabilitu – labilitu; finalitu.

Vývoj manželstva

Premenné Roseho a Marshalla sú viac zamerané na špecifické problémy rodiny v spojení so školou, záujmom o školu a učením detí v rodine, kým Křivohlavého schéma, ktorá používa presné otázky na každú premennú, je zameraná širšie. Ako naznačuje autor, sústreďuje sa predovšetkým na systém manželstva, menej na deti a ich učenie.

Školský psychológ v spolupráci s triednymi učiteľmi a výchovnými poradcami môže na to využiť návštevy v rodine, ZRPŠ na rozhovory a poznanie rodinných postojov, vzťahov, ale môže si aj pozvať rodičov na cielený rozhovor alebo exploráciu do školy alebo poradne.

Pri orientačnej identifikácii sa môžu zisťovať:

- a) postoje a vzťahy rodičov k deťom v súvislosti so systémom rodinných a manželských vzťahov,
- b) vzťah rodičov k učeniu detí, ku škole, ich podiel na utváraní podmienok prípravy dieťaťa na školu doma,
- c) spolupráca rodičov s deťmi pri profesiovej orientácii, pri formovaní záujmov, vzťahu k práci.

Dôležité je poznať aj stimulovanosť rodinného prostredia na rozvoj osobnosti žiaka, osobitne poznávacích záujmov. Táto stimulovanosť sa diferencuje podľa veku detí. V predškolskom veku ide o množstvo a kvalitu hier, slovnú komunikáciu, priestor a čas pre deti a celkové vzťahy. V mladšom školskom veku pristupujú podmienky na prípravu do školy, sleduje sa denný poriadok, či má žiak svoj pracovný stôl, aký je jeho vzťah k rodičom a súrodencom, ďalej sa zisťuje záujem rodičov o školské výsledky detí, ich účasť na pomoci, príprave detí na školu. V staršom školskom veku okrem spomínaných činiteľov sa sleduje stimulácia z rodinného prostredia pri rozvíjaní poznávacích záujmov prostredníctvom

domácich knižníc, kníh encyklopedického a náučného rázu, populárno-vedeckej literatúry, životopisných diel a pod. Ak nejestvuje takto zameraná domáca knižnica, je potrebné sledovať vypožičiavanie kníh z knižnice.

Rodina vo vzťahu k problémom žiaka v škole sa analyzuje aj z hľadiska hodnotovej orientácie. Dôležitá je aktivita, resp. pasivita členov rodiny v rozličných oblastiach činností, napr. v záujmovej a poznávacej činnosti. Zisťuje sa prostredníctvom štúdia členov rodiny, ale aj prostredníctvom aktivít umeleckých, športových alebo rekreačných.

Na identifikovanie problémov v rodine vo vzťahu ku učeniu žiaka a rozvoju jeho osobnosti sa používajú najmä exploračné rozhovory podľa istej schémy, ktorá zahrňuje relevantné okruhy otázok z oblastí potrebných na poznanie a analýzu. Ďalej sa používajú rozličné dotazníky a ankety. Niektoré z nich sme uviedli. Ďalej sa pracuje s projektívnymi technikami (projektívne interview, test kreslenia stromu, ale aj iné).

Na identifikovanie, screeningy problémov v rodine vymenované techniky postačujú. V ďalšej etape, ak existuje podozrenie na dysfunkcie v rodine, nastupujú podrobnejšie psychodiagnostické a psychognostické metódy na skúmanie funkcie rodiny (napr. Ackermanov a Minuchinov postup).

5. Riadenie a organizácia výchovy a vyučovania školským psychológom

Škola je funkčne dynamický systém spĺňajúci isté ciele. Tento systém riadia všeobecné predpisy, normy a nariadenia vzťahujúce sa napr. na organizáciu vyučovania, vedenie vyučovania, prestávky, činnosť v školskej družine alebo chod školy. Okrem toho tento systém riadia bezprostredné špecifické činitele, ako: riaditeľ a vedenie školy, zástupcovia riaditeľa, vedúca školskej družiny a vedúca jedálne.

Riaditeľ a ostatné vedenie školy koordinujú činnosť mnohých ľudí, aby sa dosiahol cieľ – komplexný rozvoj osobností žiakov. Ide o časovo – priestorovú koordináciu, ale aj o

- koordináciu objektov kooperácie,
- koordináciu kooperačných aktov, akcií,
- koordináciu informácií.

Riadenie a organizácia školy ako výchovno-vzdelávacieho systému môžu pri identifikovaní problémov vychádzať z tohto rozdelenia oblastí (topológia problémov):

1. riadenie učiteľského, vychovávateľského, pedagogického kolektívu;
 - a) kooperácia a riadenie na úrovni riaditeľa (zástupcovia) – učitelia,

- b) kooperácia a riadenie na úrovni vedenia (riaditeľ, zástupcovia) a ostatných pracovníkov školy,
- c) riadenie a kooperácia na úrovni vedenia školy – učitelia – vychovávatelia – majstri odbornej výchovy;
- 2. kooperácia na úrovni učiteľ – žiak, učiteľ – rodičia, učiteľ – učiteľ;
- 3. spolupráca školy s ostatnými činiteľmi zúčastňujúcimi sa na výchove a vzdelávaní žiakov so spoločenskými organizáciami, občianskými organizáciami, ZRPŠ a pod.

Predmetom analýzy riadenia a organizácie výchovy a vyučovania sa v tomto zmysle potom stávajú dysfunkcie, pokiaľ ide o:

- a) osobnosť vedúceho pracovníka (riaditeľa, zástupcov riaditeľa, vedúcej školskej družiny, vedúceho výchovy a pod.);
- b) kvalitu, kvantitu a funkčnosť medziľudských vzťahov v pedagogickom kolektíve;
- c) prácu tých členov pedagogického kolektívu, ktorí intenzívne a chronicky narúšajú plnenie funkcií školy;
- d) štýly vedenia, a to vedenia pedagogického kolektívu školy aj usmerňovania vzťahov učiteľ – žiak, vychovávateľ – žiak, majster odbornej výchovy – žiak.

Metódy a techniky identifikovania problémov v riadení a organizácii výchovno-vzdelávacej práce školy:

- 1. Osobnosť vedúceho pracovníka aj problémové osobnosti pedagogického kolektívu možno identifikovať rozhovormi a pomocou sociometrických techník na prvej úrovni a na druhej, prehĺbenejšej úrovni psychologickými metódami explorácie osobnosti.
- 2. Sociometrickými technikami možno identifikovať problémy v medziľudských vzťahoch, dysfunkcie v kooperácii a sčasti aj problémy v štýle riadenia a vedenia, v štýle práce.
- 3. Špeciálne techniky na zisťovanie štýlu riadenia, ako aj atmosféry v pedagogickom kolektíve alebo v kolektíve triedy vo vzťahu k štýlu vedenia vyučovania a výchovy. Sem patrí napr. Learyho dotazník na zisťovanie štýlu riadenia a na identifikáciu interpersonálneho správania. Modifikovane ho možno použiť na identifikovanie problémových osobností alebo na porovnanie seba s ideálom a pod. sem môžeme zaradiť napr. aj O-P techniku R. de Charmsa (1976), ktorá zisťuje atmosféru v kolektíve triedy vyvolanú štýlom práce učiteľa, a niektoré iné postupy a techniky (napr. hospitácie, sledovanie porád a riešenia konfliktov – metóda incidentov) v pedagogickom kolektíve.

Osobitnú kategóriu tvoria pedagogickí pracovníci, ktorí sami požiadajú psychológa o pomoc, radu spoluprácu pri riešení osobných, ale tiež medziľudských vzťahov.

K obsahovej stránke identifikácie problémov v organizácii a riadení výchovno – vzdelávacej práce školy.

Analýzu môžeme uskutočniť podľa toho, ako sa plnia jednotlivé funkcie riadenia. V podstate môžeme rozlíšiť tri takéto funkcie:

- sprostredkujúcu funkciu – ide o sprostredkovanie rád, informácií, pomoci, kooperácie pri výbere jednotlivých členov pedagogického kolektívu;
- kontrolnú funkciu – ide o kontrolu, dozor nad dodržiavaním nariadení, noriem, dohôd, pravidiel a zásad efektívnej práce. S touto funkciou úzko súvisí aj hodnotenie, odmeňovanie a sankcionovanie dobrej a zlej práce, dobrých a zlých pracovníkov. Od tejto funkcie sa odvodzujú systémy hodnotenia; s kontrolnou funkciou súvisí aj stimulovanie, motivovanie pracovníkov na tvorivú prácu, inováciu, racionalizáciu, zefektívňovanie;
- riadiacu funkciu – zakladá sa na bezprostrednom riadení práce, napr. formou porád, schôdzí, ale aj formou dyadických a skupinových nariadení, príkazov pri uplatňovaní autority vedúceho. Riadiaca funkcia sa prejavuje aj v obsahu a formách vedenia porád, či už pedagogických, alebo prevádzkových, aj v riešení problémov pedagogického, ako aj prevádzkovo-organizačného rázu. Aj k racionalizácii porád, ako aj k zdokonaľovaniu riešenia problémov (najmä k tvorivému skupinovému riešeniu problémov) môže psychológ významne prispieť.

Dôležitým aspektom riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu smerom od riaditeľa a vedenia školy k pedagogickému kolektívu, ako aj smerom od učiteľa k žiakom, je štýl riadenia.

Moderné teórie riadenia možno s malými modifikáciami aplikovať aj na riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu školy. Dichotomické rozdelenie štýlov na autoritatívny a liberálny sa dopĺňa a obohacuje alebo na triádu štýlov (autoritatívny, demokratický a liberálny), alebo sa uvažuje o kombinácii štýlov podľa riadeného objektu a problému, resp. uvažuje sa o delení štýlov riadenia v čase.

Demokratický štýl riadenia sa pokladá za najoptimálnejší. Je aj meneľný, prikláňa sa raz k jednému, inokedy k druhému štýlu podľa problémov, subjektov riadenia, podľa času. Zdravšia je atmosféra v demokraticky riadenej skupine, lepšie sú medziľudské vzťahy i kvalita práce, ale kvantita býva niekedy lepšia v autoritatívnych skupinách, i keď to nie je pravidlom.

V autoritatívnej skupine je horšia kvalita práce a horšie medziľudské vzťahy, nevzniká kooperácia ani kolektív.

Popri funkciách a štýle riadenia treba identifikovať charakteristiky komunikácie v škole ako v systéme. Komunikácia je prostriedkom na koordináciu. Vzhľadom na ciele môže byť funkčná alebo dysfunkčná.

Komunikáciu môžeme nazvať základným sociálnym dianím, ide tu totiž o utváranie sociálnej jednotky s použitím jazykov a znakov. Táto definícia podčiarkuje sociálny význam komunikácie.

Školský psychológ môže v kontexte komunikácie v škole študovať tieto charakteristiky:

- a) činitele sťažujúce a uľahčujúce komunikáciu,
- b) množstvo, kvalitu a rýchlosť informácií,
- c) potrebnosť informácií pri zefektívňovaní práce školy ako systému,
- d) komunikačné kanály a komunikačné štruktúry (kruh, reťaz, hviezda a pod.).

Osobitne možno pritom hodnotiť tok a množstvo informácií, ich potrebnosť, písané informácie aj informácie hovorené. Osobitnou formou skúmania toku informácií a komunikácií je hodnotenie, ako pracovníci poznajú predpisy, normy a vyhlášky (napríklad tie, čo vychádzajú vo Zvestiach, alebo tie, ktoré rozširuje OPS, vedenie školy).

Za dysfunkčné možno pokladať nadbytočné informácie (redundantné), ako sú rozličné hlásenia, písomnosti, správy, ktoré nik nečíta. Druhou oblasťou dysfunkcií v komunikačnom systéme sú informácie, ktoré sú potrebné, ale členovia skupiny ich nepoznajú, nie sú o nich informovaní. Môže ísť o chyby riadenia (autoritatívny štýl), o chybu vyplývajúcu z neznalosti stavu (napr. pedagogického stavu školy, vyučovacích a výchovných výsledkov), alebo o skreslené informácie a postoje, ktoré „nahrádzajú“ kvalitné, rýchle a nové informácie.

Treťou možnou dysfunkčnou oblasťou v komunikácii je pôsobenie rozličných predsudkov a klebiet, ktoré môžu negatívne vplývať na prácu, ale aj na spokojnosť ľudí a na medziľudské vzťahy.

V tomto kontexte je potrebné aj za účasti školského psychológa

- A. uskutočniť vstupné exploračné stavu školy ako systému, napr. pomocou didaktických skúšok a porovnaním výsledkov s prospechom vyšetriť (preveriť) vedomostnú úroveň žiakov; vyšetriť a identifikovať problémových žiakov (pozri kap. XV.), vrátane žiakov talentovaných, preťažených, s problémami v profesiovej orientácii atď., vstupné exploračné mimoškolských činiteľov, možnosti rodičov atď. Dôležité je, aby tieto

informácie vedenie školy získalo čo najrýchlejšie a podľa nich rýchle určilo taktiku, stratégiu a plán na zefektívnenie práce;

- B. vypracovať vzdelávacie a výchovné stratégie, plány a úlohy. Mala by to byť práca viacerých tímov. Jej výsledkom by boli konkrétne úlohy pre činitele ovplyvňujúce výchovno-vzdelávací proces v škole;
- C. zhodnotiť výsledky plnenia plánov a úloh. Znova tu možno napr. v polroku alebo na konci školského roka použiť exploráciu vedomostnej a výchovnej úrovne žiakov (sledovať dynamiku zmien problémových žiakov, vznik nových problémov), ako aj plnenie práce činiteľov ovplyvňujúcich prácu združenia rodičov a priateľov školy.

Cyklus: vstupné poznanie – vypracovanie programu, plánu – realizácia plánu a úloh – výstupné poznanie systému, to všetko by malo byť samozrejmosťou a normálnou požiadavkou zefektívňovania práce školy. Vyžaduje si to elimináciu zbytočných informácií a prác, najmä administratívneho rázu, a znásobenie práce, ktorá prináša dôležité informácie pre ďalšiu prácu.

Osobitnú úlohu má celoživotné, permanentné vzdelávanie, učiteľov a vychovávateľov. Malo by byť pravidlom vypracovanie systému čoraz náročnejšieho postgraduálneho štúdia s príslušným sociálnym a mzdovým ocenením. Aj tento problém je závažným inovačným, zefektívňujúcim problémom týkajúcim sa aj školskej psychológie.

Riadiaci proces školy, podobne ako iné efektívne činnosti, musí byť sebahodnotiaci a sebatvoriaci, sebazdokonaľujúci systém.

XIX. Riešenie, odstraňovanie a minimalizovanie problémov žiakov

A. TEORETICKO – PRAKTICKÉ VÝCHODISKÁ MENENIA A OVPLYVŇOVANIA OSOBNOSTI ŠKOLSKOU PSYCHOLÓGIU

Človek sa rozvíja dialektikou protirečení. Tieto protirečenia nie sú hybnými silami len rozvíjania osobnosti, ale aj skvalitňovania života človeka a spoločnosti. Napr. dysfunkcia je protirečením, pomocou ktorého možno dosiahnuť kvalitatívne vyššiu úroveň rozvoja osobnosti. Z toho vyplýva, že školský psychológ, podobne ako výchovno-vzdelávací systém, sa neupriamuje na bezproblémovú osobnosť, ale osobnosť, ktorá svojou vlastnou kapacitou vie progresívne riešiť problémy, pomocou nich dosahovať vyššiu kvalitu, ich negáciou utvárať predpoklady na vznik nových, kvalitatívne vyšších problémov. *Vypestovať schopnosť tvorivo riešiť úlohy a problémy spojené so zdokonaľovaním človeka a spoločnosti je cieľom rozvíjania osobnosti.*

Systémovo pristupovať k zmene osobnosti vyžaduje prebudovať vzťahy medzi prvkami štruktúry systému v ich matricových väzbách a vo viacerých rozmeroch. Základné rozmery zmeny osobnosti v rámci výchovno-vzdelávacieho systému v práci školského psychológa:

- obsah zmeny, čo, aká kvalita osobnosti sa mení, rozvíja, zasahuje intervenčnými technikami. Z hľadiska školskej psychológie ide najmä o zasahovanie, influenciu psychických vlastností, charakteristík človeka, psychických funkcií;
- metódy, pomocou ktorých sa zmena dosahuje. Tento pojem zahrňuje aj stratégiu a taktiku zmeny, programy a úlohy, ktorými sa zmeny dosahujú, najmä ich vzájomnú organizáciu;
- predmet zmeny je zahnutý v typológii školy ako systému, kde základnými subsystémami sú žiaci, učitelia, vyučovací a výchovný proces, mimoškolské aktivity, rodina, a pod.;
- časová dimenzia zmien čiže procesualnosť zmien, ktorú zahrňuje experimentálny, vedecký prístup k ovplyvňovaniu osobností žiakov. Konkrétnym vyjadrením sú metodologické projekty s anté a post meraním experimentálnych a kontrolných skupín (jednotlivcov), kde sú zahrnuté rozličné variácie tohto

základného modelu metodologického prístupu. Tieto štyri základné rozmery zachytávajú systém v statickej i dynamickej polohe, v jeho rozvoji.

Obsah zmien určujú problémy školy ako systému. Ako príklad môžeme uviesť problémy subsystému žiak s tromi hlavnými oblasťami, a to s problémami výučbovými, výchovnými a profesiovo-orientačnými. Tieto tri skupiny problémov sa delia na ďalšie podskupiny. Pokus o typológiu problémov je pokusom vymedziť obsah zmien z hľadiska školskej psychológie.

Predmet zmien a časová dimenzia sú zahrnuté v škole ako systéme a v metodologických projektoch rozvíjajúcich programov, experimentov.

Časť Čo robiť s problémami žiakov, ktorá je obsahom tejto kapitoly, rieši otázku najmä metód zmien osobnosti, metód a techniky jej optimalizácie, minimalizácie problémov, stimulácie rozvoja, facilitácie podmienok a východísk rozvoja.

Tabuľka 3.

Matricu vzťahov medzi obsahom a metódami (čo a ako) možno z hľadiska školskej psychológie vyjadriť takto:

Obsah	Metódy		
	hodnotenia	zmeny	poznávania
výučbových problémov			
výchovných problémov			
profesiovoorientačných problémov			

Poznámky k matici:

Metódy poznávania sú oblasťou psychodiagnostiky širšie psychognostiky školy ako systému, ale v našom prípade ide o subsystém obsahu žiak, a preto o diagnostické metódy výučbových, výchovných a profesiovoorientačných problémov. Metódy zmien sú metódy a techniky od najjednoduchších až po metódy, ktoré sa používajú v medicíne. Metódy hodnotenia, zisťovania efektívnosti sú v psychológii azda najmenej rozpracované. Ide v nich o zhodnotenie zmien, ich kvantity a kvality. Hodnotenie sa napája na anxiologické systémy človek a spoločnosť.

Pokiaľ ide o obsah, matrica sa vzťahuje len na subsystém žiaci, ale podobne možno do vzťahov dosadiť problémy a obsahy vzťahujúce sa na školu ako systém, učebnice, učiteľov, mimoškolské činitele, rodinu, predpisy, normy atď., kde tiež možno aplikovať metódy poznávania, zmien a hodnotenia zmien.

Termíny výučbové problémy, výchovné problémy a problémy v profesiovej orientácii obsahuje vyhláška a ich kontext je odvodený z praxe a pedagogickej teórie, menej z teórie psychologickkej. Ich pendantmi v psychologickej oblasti by boli:

- problémy v kognitívnej oblasti,
- problémy v oblasti správania,
- problémy týkajúce sa profesiovej orientácie a budúcnosti človeka.

B. METÓDY MENENIA OSOBNOSTI

Metódy na vyvolanie zmien osobnosti, a to zmien s nezmenenou valenciou alebo valentných zmien, možno deliť z rozličných hľadísk. Najčastejšie sa používajú delenia vzťahujúce sa na činitele, ktoré zmeny vyvolávajú. Podľa toho hovoríme o zmenách, ktoré vyvoláva učiteľ, rodič, spolužiaci, masovokomunikačné prostriedky, psychológ a pod. Z iného zorného uhla sa metódy zmien delia podľa psychologických škôl a prístupov. Ako príklad môžeme uviesť psychoterapeutické metódy (S. Kratochvíl, 1970):

1. psychoterapia racionálna,
2. psychoterapia sugestívna, hypnóza,
3. psychoterapia anreaktívna a farmakologická,
4. psychoterapia tréningová,
5. psychoterapia psychoanalytická,
6. psychoterapia interpersonálne korektívna.

Psychologické školy si vypracovali svoje postupy a metódy zmien, ale ich nešpecifickosť je daná tým, že podobné metódy sa používajú vo viacerých školách, ale naplňajú sa rozličným obsahom. Aj preto východiská psychologických škôl pri delení metód nie sú celkom adekvátne. Z toho sa vyvodzuje trojrozmernosť prístupu k deleniu, kde prvý rozmer tvorí obsah z hľadiska psychologickkej školy, napr. prístup psychoanalytický, behaviorálny a pod., druhý rozmer tvorí obsah praktických problémov v škole a u žiakov, napr. výučbové problémy, problémy v správaní a pod., tretí rozmer tvorí čistá technika, metóda ako vypreparovaný model metódy, nezávislý od obsahu problému v škole alebo v psychológii. Ide tu vlastne o model techniky, o metódy so širokou univerzálnosťou použitia nielen v škole, ale aj napr. v manželskom poradenstve a v psychologickom poradenstve všeobecne, kde ide o univerzálne použitie v rozličných psychologických školách.

Za kritérium takéhoto delenia metód zmien pokladáme činnostnosystémový prístup a kritériom je tu miera činnosti subjektu a miera systémovosti pôsobenia na subjekt.

Činnostnosystémové delenie zahrňuje:

- a) mieru aktívnej činnosti – účasti subjektu na riešení vlastných problémov;
- b) mieru systémovosti, t.j. komplex činiteľov a predpokladaných mechanizmov na vyvolanie, upevnenie a stabilizáciu zmeny;
- c) mieru riadenia zmeny, ktorú nazývame profesionalizáciou činnosti.

1. Náhodné, živelné, všeobecné pôsobenie na človeka jeho prostredím, činiteľmi

Máme na mysli pôsobenie kultúry, masovokomunikačných prostriedkov, pôsobenie na seba na základe vlastnej skúsenosti bez veľkej aktivity, systémovosti a riadenia tejto činnosti. Miera aktivity subjektu je nízka, systémovosť tu nenachádzame, ide o náhodné, sebakpresadzujúce vplyvy na osobnosť, vplyvy sa neusmerňujú zvonku ani zo strany subjektu, profesionalizácia činnosti nie je zabezpečená, lebo tu pôsobia aj vplyvy laikov, ktoré sú často protichodné, chaotické, neusporiadané.

2. Rady a odporúčania

Druhou úrovňou metód zmien sú rady a odporúčania podávané vonkajším činiteľom (rodič, učiteľ, psychológ) alebo aj ako rada, odporúčanie či príkaz sebe samému. Táto úroveň je kvalitatívnym skokom v činnostnosystémovom prístupe k meneniu osobnosti, lebo v nej už nachádzame prvky zacielenosti a výberovosti správania, je v nej väčšia aktivita subjektu, systémovosti a riadenia procesu menenia. Pre školského psychológa to znamená profesionalizovanú činnosť, kde na základe analýzy problému a osobnosti, kontextu problému psychológ odborne radí, čo má subjekt (žiak, učiteľ, rodič a i.) robiť. Miera záväznosti sa ponecháva na subjekte zmeny. Zvyčajne si radu vyžaduje subjekt, preto miera jeho aktivity, činnosti je vyššia ako v predchádzajúcom stupni. Pri rade sa zvyčajne komplexnejšie uvažuje o činiteľoch, podmienkach, východiskách zmeny, a preto je systémovejšia ako metódy menenia v predchádzajúcej úrovni a je to aj riadený proces menenia, aspoň do tej miery, že radu dáva zvyčajne autorita, profesionalizovanejší poradca ako v predchádzajúcej úrovni metód menenia. Rady sú však z hľadiska profesionalizácie ešte dosť všeobecnou metódou, lebo ich môže poskytovať pedagóg, rodič alebo iná autorita, lekár, psychológ, ba aj spolužiak s autoritou atď.

Rady sa môžu týkať všetkých problémov žiaka, napr. problému, ako sa lepšie učiť, ako nebyť nervózny, akú si zvoliť školu. Už pri poskytovaní rád by sa mali vytvoriť psychologické podmienky na účinnosť rád. Sú to najmä charakteristiky správneho vzťahu medzi poradcom a subjektom, kde ide najmä o:

- kongruenciu, opravdivosť, porozumenie, akceptovanie,
- empatiu, vcítenie,
- vrelosť vzťahu.

Vzťah možno tvoriť aj inak, v závislosti od psychologickéj teórie, ktorú poradca uplatňuje.

Charakteristickými črtami rád ako metód na vyvolanie, udržanie a upevnenie zmien sú: jednorázovosť, verbálne podanie smerom od poradcu ku klientovi s tým, že aktivita klienta sa sústreďuje na príčinu problému o prijatie rady. Ďalším znakom je odbornosť rady, jej zacielenosť na istý cieľ správania a svojou komunikačnou povahou smerom od poradcu ku klientovi je rada aj riadiacim činiteľom správania. Prijatie rady sa kontroluje zvyčajne raz až dva razy, alebo klientovi sa umožňuje vrátiť sa za poradcom len vtedy, ak má ťažkosti s realizovaním rady, alebo ak rada nepomáha.

3. Aktívne metódy persúázie

Tu sa už nepodávajú len rady, hoci sa tiež využívajú, ale nastupuje aj presvedčanie subjektu, žiaka, aby nové správanie prijal a realizoval. V týchto metódach sa silne uplatňujú aj emocionálne prvky, utvárajú sa podmienky na nové emocionálne skúsenosti, zážitky, pracuje sa s technikami racionálnej persúázie, problémy a ťažkosti klientovi sa riešia kognitívnymi postupmi. Podľa zaangažovanosti subjektu môžeme túto skupinu metód ďalej deliť takto:

- a) výklad poradcu,
- b) výklad poradcu spojený s občasnými otázkami na klienta,
- c) diskusia, diskusný rozhovor, sokratovský dialóg,
- d) štúdium prípadov – rozbor, riešenie,
- e) hranie rol, psychodrámy, psychohry, inscenačné metódy problémov,
- f) tvorivé riešenie úloh, heuristika s použitím brainstormingu.

Aktívne metódy persúázie sa používajú v individuálnom poradenstve, ale významne sú zastúpené v skupinovom a hromadnom poradenstve, kde školský psychológ, poradca súčasne pracuje s celou triedou alebo skupinou žiakov s podobnými alebo rovnakými

problémami. Aktívne metódy persúázie sa dopĺňajú príkladmi, sugestívnym pôsobením inštruktora, využívajú sa nahrávky na magnetofóne, filmy, tvoria sa scenáre na riešenie „imaginárnych prípadov“. Osvojenie technológie riešenia problémov, najmä pomocou rozličných heuristických postupov, pomocou tvorivého riešenia problémov, pomáha klientom, žiakom riešiť nielen ich súčasné, aktuálne problémy, ale heuristické schémy svojou univerzálnosťou umožňujú, aby ich použili aj v budúcnosti v najrozmanitejších situáciách. V tom je ich klad (obširnejšie o tom pozri J. Grác, 1985).

Aktívne metódy persúázie využívajú činnosť subjektu, jeho skúsenosť, myslenie, sociálnu prax (ak ide o hranie rol, inscenačné metódy). Metódy ho aktivizujú, umožňujú mu z nového pohľadu vidieť problémy, prežiť novú skúsenosť, naučia ho pružnejšie myslieť a vnímať skutočnosti okolo seba aj seba samého.

Systémovosť je pri týchto metódach kvalitnejšia ako pri použití rád, lebo poradca, školský psychológ má možnosť sledovať myslenie, cítenie a správanie žiaka priamo na konkrétnych príkladoch, problémoch, v konkrétnych životných situáciách.

Činnosť žiakov sa pri aktívnych metódach persúázie usmerňuje k cieľu. Pri heuristických postupoch sa myšlienková činnosť usmerňuje pomocou vypracovaných schém, krokov, ktoré musí žiak riešiť a ktoré nadväzujú na seba až po vyriešenie problému.

Aktívne metódy persúázie sú profesiou činnosťou psychológa. Sú to metódy, v ktorých sa uplatňujú nielen poznatky psychológa, ale aj jeho skúsenosť.

4. Dohody

Dohody sú v rebríčku možných metód v práci psychológa vyššou formou, metódou menenia. Dohoda je novým kvalitatívnym skokom, lebo často sa stáva profesiou technikou, t.j. má ju používať len dobre pripravený odborník, zvyčajne školský psychológ, poradenský psychológ alebo špeciálne vyškolený výkonný poradca.

Z činnostného hľadiska subject poradenstva, klient, žiak tu musí pri riešení svojho problému vyvinúť väčšiu aktivitu ako pri predchádzajúcich metódach. Okrem anamnézy spolupracuje s poradcom pri identifikovaní problémov a možných riešení, spolupracuje alebo sám je aktívny pri vypracúvaní sľubov, záväzkov a pri preberaní zodpovednosti za ne. Spolupracuje s poradcom pri určovaní odmien alebo testov za splnenie alebo špeciálne vyškolený výchovný poradca.

Zo systémového hľadiska nejde len o dyadickú komunikáciu medzi klientom a poradcom, ale napr. V manželských poradniach o komunikáciu medzi rodičmi alebo selými

rodinami. Školský psychológ ráta aj s ostatnými činiteľmi, t.j. na horizontálnej úrovni s rodičmi, učiteľmi, podmienkami, spolužiakmi atď. a na vertikálnej úrovni sa systémovosť zakladá na ucelenosti dohody ako regulačného aktu správania, činnosti subjektu, t.j. robí kroky od východísk, definovania problému cez hľadanie možností riešenia až po urobenie záverov a spätnú väzbu.

Uzavretie dohody ako metóda regulačného procesu má viac prvkov riadeného systému ako doteraz spomínané metódy všeobecného pôsobenia a rád. Riadi sa tak, že sa kontroluje dodržiavanie krokov, bodova etáp dohody subjektu, klienta, ako aj poradcu, školského psychológa. Niektoré dohody sa robia písomne, kde kontrola môže byť ešte presnejšia. Dohoda ako metóda zmien zahrňuje spätnú väzbu, čím sa cyklus riadenia uzatvára, tvorí východisko na sebakorekciu riadiaceho systému správania žiaka, klienta. Riadenie procesu zmien prostredníctvom metódy dohôd je zabezpečené i tým, že utvorenie dohody a sledovanie jej plnenia sa viaže na odbornú, profesiovú prácu psychológa, poradcu. Tu už nejde iba o akceptovanie poradcu ako autoritu, ako to bolo pri radách, ale o profesiové pôsobenie odborníka, psychológa, poradcu v tom smere, že predvídajú možné dôsledky správania, zmeny v správaní subjektu, jeho pôsobenie na okolie, ale aj na seba. Ide o anticipáciu konzekvencií a prekonávanie možných bariér, prípravu klienta na bariéry. Profesiovosť sa musí uplatniť aj vtedy, keď spätné informácie hovoria o neúspešnosti dohody. Vtedy musí psychológ znova preskúmať odpor a obranné mechanizmy (veľa ráz nevedomé) subjektu (klientov) ako aj prekážky a bariéry zo strany vonkajších, mimosubjektových činiteľov.

Techniky tvorenia dohôd sa zvyčajne skladajú z týchto krokov, etáp:

- a) definovanie, ujasnenie problému,
- b) v čom zlyhávam(-me), kde sú chyby, príčiny problému,
- c) čo možno podniknúť – vypracovanie alternatív,
- d) prijatie záväzných záverov, alternatív správania,
- e) domyslenie, čo sa stane, keď sa budem správať podľa nových alternatív, na čom to môže zlyhať, diskusia o prekonávaní možných prekážok,
- f) odmeny a tresty za splnenie, resp. nesplnenie sľubov, záväzkov, predsavzatí.

Túto všeobecnú schému možno rozlične modifikovať. Závisí od toho, či sa dohoda tvorí napr. medzi partnermi v rodine, medzi mladými ľuďmi, čo spolu chodia, alebo či sa tvorí ako dohoda človeka samého so sebou, kde vystupuje Ja a ideálne Ja, ktoré má zvyčajne podobu najbližších cieľov.

Dohoda sa vypracúva alebo iba ústne, alebo sa napíše. Poradca zvyčajne nemá naliehať, aby sa napísala, ale túto možnosť spomenie, a pokiaľ ti klient (žiak, manželka a pod.) prijme, jeho úsilie podporí. Zvyčajne sa formujú len body.

Poradca, psychológ usmerňuje plnenie dohody, stimuluje hľadanie čo najväčšieho počtu riešení, zisťuje mieru ochoty dohodnúť sa. Dôležitá je jeho rola ako tretej, nezainteresovanej osoby, rola dozorcú nad splnením dohody. Keďže zvyčajne človek sám alebo partneri si neraz sľubovali, ako budú plniť dohodu, ale nedarí sa im sľuby splniť, lebo chýba autoritatívna externá kontrola. Túto rolu má mať poradca s partnerom, žiakom, rodičom a pod., ju má aj komunikovať. Psychológ v dohovorených časových intervaloch ambulantne kontroluje plnenie bodov dohody, poznačuje splnenie trestov aj odmien a pomáha klientom riešiť konflikty spojené s realizovaním dohôd.

5. Sebainštrukčné programy

Je to ďalšia, vyššia úroveň metód na menenie osobnosti, ucelené programy na odstránenie nejakého problému, na jeho minimalizáciu. Program je charakteristický tým, že má svoju zacielenosť, postupnosť krokov a činností, ktoré treba absolvovať, aby sa dosiahol cieľ, má hodnotiteľnú a zvyčajne aj merateľnú východiskovú a cieľovú úroveň. Obsahuje teda prvky dohôd, ale je to presnejšie a odbornejšie (profesiovejšie) rozpísanie, určenie krokov činností, aktivít, ktoré treba splniť na dosiahnutie cieľa. Sebainštrukčné programy, na rozdiel od dohôd, majú zvyčajne aj kvalitnejšie teoretické východiská, premyslenejšie zacielené metódy. Ako naznačuje názov, sebainštrukčné programy rátajú s rozličným stupňom angažovanosti poradcu – psychológa.

Extrémom samostatnosti sú programy, podľa ktorých môžu žiaci, klienti cvičiť, trénovať, zdokonaľovať nejakú psychickú funkciu alebo odstraňovať problém. Takýmito typmi sebainštrukčných programov sú napr. knihy a programy na nácvik relaxácie, autogénneho tréningu, jógy, knihy o tom, ako sa lepšie učiť, ako ovládať seba, ako žiť s neurózou a podobne. Ich zvláštnosťou je, že klient môže samostatne, bez pomoci poradcu absolvovať sebainštrukčné programy. Treba však upozorniť, že úplné ponechanie na seba bez kontroly poradcu zvyčajne vedie k nie celkom presne kontrolovateľným postupom a zmenám a z hľadiska osobnostných zmien je v tejto metóde zastúpená aj metóda všeobecná, teda metóda na prvej úrovni.

Je žiadúce, aby sa školský psychológ pri použití metódy sebainštruujúcich programov istou mierou na nej zúčastnil. To znamená, aby aspoň v prvej časti (definovanie problému,

vstupné odhady intenzity, množstva problému) s klientom spolupracoval, aby „naordinoval“ sebainštrukčný program, aby ambulantne kontroloval postup (tu sa napája na techniku kontroly dohôd), a najmä aby na konci skontroloval dosiahnutie cieľa alebo priblíženie sa k cieľu (post merania, rozhovory).

V niektorých sebainštrukčných programoch úvodné fázy nacvičuje poradca s klientom a potom ho nechá, aby samostatne cvičil. Napr. žiak s trémou: poradca natrénuje relaxáciu, ktorú potom žiak samostatne používa napr. pred skúškou, pred záťažovými situáciami, pretekmi a podobne, a poradca občas skontroluje, ako sa sebainštrukčný program realizoval.

Príkladom sebainštrukčného programu pre žiakov, kde v prvej etape cvičí spolu s klientom psychológ a potom žiak samostatne realizuje cvičenia, môže byť verbálne sebainštruovanie v modifikovaní impulzivity u detí (J. Ferjenčík, 1978), program rozvoja osobnosti (Gaľperin, Kabyľnickaja, 1974) alebo program na rozvoj tvorivého myslenia (W. O. Uraneck, 1965).

Činnosťný aspekt je v sebainštrukčných programoch väčší ako v predchádzajúcich metódach osobnostných zmien. Subjekt prejavuje aktivitu pri naštudovaní programu, ale aj pri jeho realizácii, pri konkrétnych cvičeniach a úlohách.

Systémovosť je zastúpená najmä prostredníctvom dôkladnejších a zvyčajne komplexnejších teoretických východísk týchto programov, ako aj prostredníctvom toho, že v programe sa teória spája s praktickou činnosťou, ktorej výsledkom je evidentná zmena správania, činnosti.

V sebainštrukčných programoch je vyššia miera riadenia celého procesu zmeny. Riadenie je zahrnuté v krokoch, ktoré nie sú iba separátnymi bodmi ako v dohode, ale jednotlivé body, kroky, cvičenia nadväzujú na seba, sú čoraz náročnejšie a zmenu dotvárajú do celku, do systému. Program usmerňuje aktivitu, činnosť subjektu. Okrem toho je tu dvojaká kontrola: kontrola subjektom a kontrola poradcom. Riadenie, viac ako pri predchádzajúcich metódach, sa uplatňuje prostredníctvom vstupu do systému zmien a výstupu z neho. Zmeny sú regulované krokmi programu, pritom samotný program môže byť lineárny a v komplikovanejších prípadoch aj vetvený. Jestvujú aj programové učebnice pre samoukov, ktoré by sme mohli takisto zaradiť do kategórie zmien, podobne ako programy zmien, ktoré vysiela rozhlas či televízia. Je však potrebné rozlišovať programy výchovno-vzdelávacie od iných programov. V našom prípade ide o psychologické programy, ktoré sa sústreďujú na rozvíjanie istej psychickej funkcie alebo na odstránenie, minimalizáciu a liečenie tej – ktorej dysfunkcie osobnosti. Najmä tým sa psychologicko-poradenské, liečebné a rozvíjajúce programy líšia od programov vzdelávacích, zábavných a pod.

Sebainštrukčné programy predpokladajú samostatnú prácu klienta s tlačeným slovom, s textom, obrazom, s cieľom meniť správanie. Samostatná práca sa má uskutočňovať do istej miery pod kontrolou poradcu – prinajmenšom vo vstupnej a výstupnej časti. Tým sa táto metóda zaraďuje medzi metódy školského psychológa, poradenského psychológa ako konkrétna a účinná metóda na menenie osobnosti.

Medzi sebainštrukčné programy možno zaradiť aj doučovacie programy, kde v prvej etape poradca zistí stav vstupu, spolupracuje na tvorbe doučovacieho programu (na jeho organizácii, zabezpečení), potom podľa programu necháva pracovať samého žiaka, aby nakoniec znova skontroloval etapy programu a konečný cieľ, jeho splnenie, napr. formou didaktických skúšok, kontroly školského prospechu a pod.

6. Programy na rozvoj psychických funkcií

Ide o ďalšiu, vyššiu etapu metód na menenie osobnosti, metód na riešenie problémov klientov, metód minimalizácie a odstraňovanie ťažkostí aj porúch osobnosti. Programy na rozvoj psychických funkcií sú ďalším kvalitatívnym skokom v metódach osobnostných zmien. Niektorí autori hovoria aj o programoch rozvíjania mentálnych procesov alebo kapacít človeka. Veľké kategórie tvoria programy na rozvíjanie:

- a) kognitívnych funkcií človeka, inteligencie, myslenia, zovšeobecňovania, tvorivosti heuristického myslenia atď.,
- b) efektívnych funkcií, prispôsobovania, samostatnosti,
- c) interpersonálnych kvalít osobnosti, interakčných programov, socializácie, kooperácie,
- d) motivácie všeobecne a k učeniu osobitne,
- e) sebakpresadzujúcich tréningov, tréningových programov na konštruktívnu hádku, programov na budovanie sebavedomia a pod.,
- f) profesiovoorientačných prvkov.

Programy môžu byť zostavené pre jednotlivcov alebo pre skupiny. Majú písomnú formu, kde sú (v klasických programoch) tieto časti:

- a) teoretické východiská programu,
- b) inštrukcie pre inštruktora programu,
- c) pracovný zošit, program pre subjekt,
- d) meracie, odhadovacie nástroje na zisťovanie úrovne rozvoja pred programom, počas programu, na konci programu, prípadne odhadovacie nástroje a postupy na zisťovanie transferu programu a stability nacvičené v čase,

- e) skúsenosti s programom, experimentálna verifikácia, údaje o pôsobení, podmienkach, kontrole premenných, o jeho transferovej sile a údaje o stabilite nacvičeného.

Rozvíjajúce a poradenské programy môže zostavovať psychológ, ktorý má špecifický výcvik a skúsenosti s aplikáciou programov. Ideálna je kombinácia školený pedagóg a školený psychológ, resp. psychológ – pedagóg v jednej osobe. Nevyhnutnou podmienkou je špeciálna teoretická i výcviková, tréningová príprava inštruktorov.

Priestorom na aplikáciu rozvíjajúcich a poradenských programov sú: samostatné zamestnanie vybraných skupín žiakov, klientov v mimovyučovacom čase (v kluboch, v krúžkoch, v školskej družine a pod.), v priestoroch pedagogicko-psychologických poradní vo forme skupinového poradenstva, terapie; niektoré programy sa môžu aplikovať aj priamo vo výchovno-vzdelávacom procese (napr. Washingtonský program rozvoja motivácie) v úzkej spolupráci školského psychológa s pedagógom, pedagógmi, ktorí musia byť na aplikáciu programu špeciálne pripravení. Niektoré rozvíjajúce programy možno ideálne použiť v liečebniach, v školách v prírode, pri špeciálnych sústreďeniach.

Na rozdiel od sebainštruujúcich programov pri rozvíjajúcich programoch je ustavične prítomný inštruktor, prácu a činnosť organizuje, facilituje, stimuluje, riadi.

Činnostný aspekt je v metóde osobnostných zmien výrazne zastúpený. Programy zvyčajne obsahujú série úloh a cvičení, ktoré musia klienti realizovať, z ktorých komunikujú svoju skúsenosť, prežívanie, vyjadrujú sa ku kognitívnym, afektívnym i konatívnym aspektom skúseností z cvičení, analyzujú vnútorné stavy a procesy činností. Tým sa zabezpečuje takmer totálna ustavičná angažovanosť subjektu na činnosti. Jeho účasť má vyložene aktívne formy.

Systémovosť metódy má viac aspektov; v programoch sa precvičujú modelové, neskôr praktické cvičenia z bežného života, čím sa zabezpečuje istá komplexnosť; preberajú a prehrávajú sa modelové situácie z interpersonálnych stretnutí, teda do programu s angažujú aj činitele mimo klienta. Systémovosť je, podobne ako v predchádzajúcej metóde, vertikálne zabezpečená vstupom a výstupom, komplexnosťou merania transferu a podobne. Systém sa saturuje aj prostredníctvom celkového cieľa, čiastkových cieľov, stratégie, programu, úloh a cvičení, ako aj pomocou krokov úloh, ktoré na seba nadväzujú a sú čoraz zložitejšie.

Riadenie systému zmeny je konzekventnejšie zabezpečené ako v predchádzajúcej metóde prostredníctvom kontroly postupu inštruktorom, riadenia činností pomocou presne definovaných krokov a úloh, prostredníctvom sebakontroly, kontroly pomocou kritériových mier odhadov progresu. Ide o vysoko profesionálnu činnosť inštruktorov, ktorí by mali mať

popri základnom psychologickom vzdelaní nadstavbové kurzy alebo študovať vedenie rozvíjajúcich a poradenských programov, lebo pri nich sa pedagogické pôsobenie spája s pôsobením psychologickým.

Ako príklad môžeme uviesť program rozvoja tvorivosti (M. Zelina, 1981), ktorý obsahuje vyše sto úloh, cvičení na rozvíjanie divergentných produkcií, ale aj psychoterapeutické prvky učenia sa práci s informáciami, zahŕňa hodnotové myslenie a jeho rozvoj a iné psychické funkcie.

7. Sústredenia

Chápe sa ako forma rozvíjania osobnosti, zlepšovania prípravy na riešenie problémov, teda ako forma práce s problémovými žiakmi, kde sa môže uplatniť celý komplex metód poradenských, vrátane psychoterapeutických, a upravovať denný poriadok. Medzi formy sústredenia možno zaradiť:

- víkendové sústredenia,
- tábory zamerané na poradenský a liečebný program,
- školy v prírode pre deti a žiakov s istým typom problémov, ťažkostí a porúch,
- večerné klubové sústredenia v kluboch mládeže,
- sústredenia žiakov s istými problémami v internátoch, domovoch mládeže a pod.

Tieto formy práce s problémovými žiakmi sa u nás zatiaľ málo presadzujú a rozpracúvajú. Príkladom môžu byť školy v prírode pre deti z ĽMD, kde sa okrem vyučovania aplikujú psychoterapeutické metódy, rozvíjajúce programy a individuálne poradenské metódy. Podobne by bolo možné ucelené programy uskutočňovať v mládežníckych táboroch, v letných rekreačno-výchovných táboroch pre cigánske deti a pod.

Sústredenia výcvikového, tréningového alebo rozvíjajúceho rázu sú vyššou formou, úrovňou metód vo všetkých sledovaných hľadiskách. Činnosťný prístup tu možno realizovať v ucelených časových jednotkách, vlastne po celý deň. Do programu možno zaraďovať činnosti, ktoré sa navzájom podporujú a ktoré sledujú cieľ – riešiť problémy žiakov, optimalizovať rozvoj ich osobnosti. Optimálne podmienky v týchto formách sú aj pre systémových prístup k osobnosti, k jej rozvoju, ako aj k problému a jeho riešeniu. Umožňuje to nielen tím pracovníkov (pedagóg, špeciálny pedagóg, psychológ a pod.), ale aj sledovanie zmien od vstupu cez influenciu až po kontrolné vyšetrenia a výstupy. Systémovosť má tu optimálne podmienky, lebo možno kontrolovať čas pôsobenia ovplyvňujúcich činiteľov.

Celodenný poriadok umožňuje riadiť celý proces menenia osobnosti na vysoko profesiovej úrovni, lebo psychológ tu má možnosť pozorovať žiaka pri rozličných činnostiach, môže dopĺňať diagnostické údaje, ako aj informácie o zmenách a tendenciách presadzovania nového správania.

Istým vyvrcholením foriem a metód v uvedenom zmysle sústredení by boli sanatóriá, kde by sa žiaci s istými problémami sústredili na potrebný čas, kde by sa aj vyučovalo. Sanatóriá, liečebno-výchovné ústavy, rekreačné strediská, liečebne, podobne ako v zdravotníctve, by sa mali zriaďovať aj pre žiakov, ktorí spôsobujú chronické osobnostné alebo sociálne problémy a u ktorých je predpoklad, že práve takáto forma by bola pre ich rozvoj optimálna.

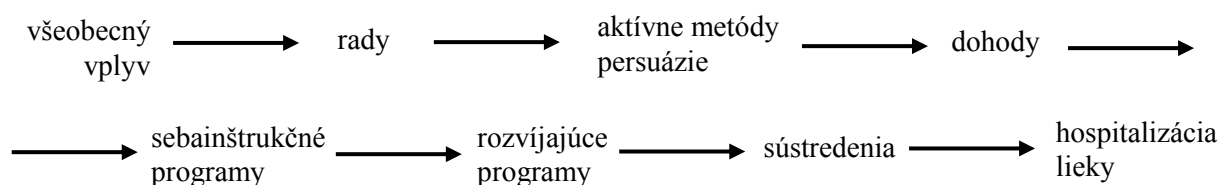
8. Hospitalizácia a medikamenty

Sú to ďalšie formy, ktoré možno využiť na riešenie problémov. Je zrejmé, že ide o problémy a ťažkosti, ktoré sú veľmi intenzívne, chronické, o poruchy takého druhu, že všetky predchádzajúce formy a metódy sú neúspešné. Úlohou školského psychológa je v spolupráci s lekármi včas zachytiť závažné problémy, ktoré indikujú medikamentóznou liečbu alebo hospitalizáciu. Používajú sa lekárske metódy na odstraňovanie ťažkostí a porúch.

Jednotlivé druhy metód a foriem sú navzájom pospájané. Podľa povahy problému, jeho intenzity a chronicity by sa mali aplikovať primerané metódy a formy riešenia. Metódy sa navzájom nevylučujú, naopak. Ak napr. používame rozvíjajúci program, možno použiť aj rady, aktívne metódy persúázie alebo dohody.

Ak pri nejakom probléme začíname radami a rady sa ukážu ako málo efektívne, možno prejsť na ďalšie metódy zmien osobnosti.

Metódy osobnostných zmien majú teda takúto postupnosť:



XX. Odstraňovanie ťažkostí v učení

A. VŠEOBECNÝ PREHĽAD

Školský psychológ aj výchovný poradca musia byť schopní nielen nájsť (screening) problémových žiakov a diagnostikovať ich, analyzovať ich osobnosť, ale ponúknuť konkrétne návrhy aj učiteľom, žiakom, rodičom ako problémy odstrániť alebo ich aspoň zmierniť.

Náprava je široký proces, ktorý zasahuje celú osobnosť, ale aj proces, na ktorom sa má zúčastniť čo najviac činiteľov ovplyvňujúcich osobnosť žiaka. Diagnóza a terapia sú vlastne súčasťami toho istého procesu, lebo skúmanie jedného je začiatkom druhého. Diagnóza (vyhľadanie, identifikovanie, analýzy) a náprava problémov v učení zahŕňa logické kroky a každý z nich je súčasťou celkového obrazu nápravy (A. A. Attwell, 1972):

1. Učiteľ, rodič alebo školský psychológ zistia u dieťaťa problémy v učení. Ak sa tieto problémy stávajú závažnými, dieťa navštívi školského psychológa.
2. Školský psychológ určí úroveň schopností, štruktúru schopností dieťaťa a rozhodne, či dieťa pracuje pod svoje možnosti, alebo či podáva výkony na úrovni svojich možností, alebo dokonca nad svoje možnosti.
3. Ak je prospech dieťaťa slabší ako úroveň jeho schopností, skúma sa, či tento nedostatok je všeobecný alebo špecifický.
4. Teraz sa začne uvažovať o príčinách. Problémy môžu byť:
 - fyziologické (vizuálne, sluchové, neurologické, percepčné poruchy, choroby atď.),
 - emočné (napätie v škole alebo doma, tréma, fobie a i.), spoločenské, resp. sociálne (zlý vzťah k spolužiakom, zlé spoločenské prispôsobenie, deprivácia),
 - intelektové (spomalený rozvoj, mentálna zaostalosť),
 - pedagogické (zlozvyky v učení, negatívne postoje voči škole, k učeniu, k učiteľom),
 - motivačné (zlý prístup k učeniu, neschopnosť sústrediť sa, malá vytrvalosť, zlý sebaobraz atď.).
5. Nasleduje predbežná diagnóza činiteľov zúčastňujúcich sa na problémoch v učení. Ktorý z uvedených faktorov je hlavnou príčinou? Ak ich je viac, ako sú pospájané? Dajú sa tieto príčiny odstrániť? (problém reverzibility ťažkostí v učení – napr. organické poškodenie mozgu vedie k ťažko odstrániteľnej príčine). Úspech nápravy závisí od presnosti odpovedí na tieto otázky, od presnosti diagnózy stavu (symptomatologická diagnóza) a príčin (kauzálna diagnóza).

6. Zostaví sa nápravný (reedukačný) plán, ktorý sa skladá zo súboru techník, programov, úloh, plánov aplikovaných na úrovni vyučovania a učiteľa a na úrovni rodičov, na úrovni školského psychológa a poradenstva, psychoterapie. Zväčša ide o individualizované plány nápravy. Relatívne ľahšie sa nájde riešenie, ak má žiak ťažkosti iba v jednej špecifickej oblasti. Vtedy sa náprava sústreďuje len na túto oblasť.
7. Žiak by mal poznať plán nápravy (najmä vo vyšších ročníkoch), resp. mal by s zúčastniť na jeho zostavovaní. Rovnako má poznať spôsoby zisťovania zmien, pokrokov a o svojich pokrokoch má byť čo najrýchlejšie informovaný aj vtedy, keď sú prírastky veľmi malé alebo nijaké.

Náprava problémov v učení vychádza z príčin a analýzy stavu, diagnózy. Mnohé problémy v učení vznikajú preto, lebo žiak sa systematicky neučí, čím vznikajú medzery v jeho vedomostiach. Zaostávanie môže zapríčiniť choroba, vymeskanie vyučovania, ale aj lenivosť, nevhodné podmienky na učenie a pod. Pri týchto indikáciách ťažkosti v učení sa môžu odstrániť doučaním. Doučanie sa môže odporúčať aj ako vhodná metóda na zistenie vzťahu k učeniu, jeho možností, a to podľa toho, s akou chuťou a ako rýchle zameškanú látku zvládne.

Doučanie sa teda indikuje, ak ide o kratšie vymeskanie vyučovania a zaostávanie v učebnej látke nejakého tematického celku. Extenzita indikácií je niekedy širšia – žiak môže zaostávať vo viacerých predmetoch napr. pre chorobu, alebo slabšie základy si môže priniesť z nižších ročníkov. Ukazuje sa, že je dôležité diagnosticky diferencovať tieto dva aspekty takto:

- pomocou didaktických skúšok alebo individuálneho skúšania zistiť rozsah zanedbanej učebnej látky;
- zistiť, či žiaka toto zaostávanie mrzí, či je v ňom kapacita, chuť napraviť sa, či je schopný autoreguláciou pri organizovanom vedení učebnú látku dohoniť, alebo či túto vnútornú túžbu nemá, necíti potrebu doučiť sa, zvykol si na rolu neprospievajúceho žiaka, alebo len proklamatívne sľubuje, že sa doučí, alebo sľuby neplní. Môžeme hovoriť, že žiak nemá autoregulačnú kapacitu na doučenie a treba uvažovať o heteroregulatívnych spôsoboch vedenia žiaka pri doučaní.

Osobitným príkladom doučania je doučanie niekým iným, napr. keď rodičia požiadajú vysokoškolača, aby doučal ich syna v matematike.

Experimentálne výsledky skúmajúce štýl vedenia žiaka, jeho výchovy možno pri ich všeobecnosti aplikovať aj na doučanie. V praxi sa tiež málokedy konzekventne aplikuje čistý

štýl vedenia. Zvyčajne sa použijú kombinované štýly, ktorých princípom pri odstraňovaní ťažkostí v učení je:

Možno použiť aj autokratické prvky vedenia, ale simultánne a systematicky počas celého procesu zmien treba rozvíjať pozitívnu motiváciu a autoreguláciu žiaka.

Čím väčší odpor má žiak k učeniu alebo k predmetu, tým viac prvkov autokratického štýlu treba použiť. Od začiatku však treba utvárať pozitívnu vnútornú motiváciu k učeniu, skúmať demotivujúce činitele a odstraňovať ich alebo minimalizovať ich pôsobenie.

Školský psychológ pri týchto indikáciách dá odporúčanie doučať, ale súčasne by mal spolu s vyučujúcim (predmet alebo s triednym učiteľom) špecifikovať dve dôležité podmienky:

- mieru zaostávania,
- metódu doučania, štýl doučania podľa toho, aký vzťah má žiak k zlepšeniu svojho výkonu.

Zaostávanie sa diagnostikuje didaktickými písomnými skúškami, individuálnym skúšaním. Vzťah žiaka k učeniu sa môže diagnostikovať:

- rozhovorom so žiakom. Žiak rozpráva, či sa chce doučiť látku, či mu na tom záleží, objasňuje, prečo to už neurobil sám, aké má podmienky na doučanie, či potrebuje pomoc niekoho, alebo či sa doučí sám a pod.;
- psychologickým vyšetrením motivácie a osobnosti, vzťahu žiaka k učeniu a učebným predmetom, záujmov žiaka a pod. Môže sa použiť TAT modifikovaný Heckhausenom a i., B. Kozékiho IMB skúška motivácie k učeniu, Mathewsov dotazník vzťahu k predmetom, Jurčove dotazníky o záujmoch a pod.;
- analýzou konkrétnej učebnej činnosti, kde po úvodnom rozhovore sa urobí plán doučania, rozvrh doučania. Poradca alebo učiteľ sleduje, ako sa tento plán plní, aké sú prekážky, ako žiak napreduje, aký má vzťah k doučaniu.

Ani jedna z týchto metód nie je sama osebe dokonalá. Lepšie výsledky sa dosiahnu ich spájaním. Na záver diagnostikovania miery zaostávania a vzťahu žiaka k doučaniu (a učeniu vôbec) školský psychológ vyjadrí mieru zaostávania a odporúča metódu doučania.

Nestačí, aby školský psychológ ako poradca pri učebných ťažkostiach napísal alebo povedal učiteľom, rodičom alebo žiakovi, že treba, aby sa doučil, ale musí bližšie špecifikovať:

- čo všetko sa má doučiť;
- ako sa má doučať, to znamená, že musí zostaviť plán týždňa a denný poriadok, ale aj plán pre učiteľov a rodičov, určiť štýl vedenia žiaka;

- do akej miery ho bude treba viesť autokraticky a ako uňho budovať pozitívnu motiváciu k učeniu.

Formy doučania:

- žiak sa douča sám pod kontrolou, vedením učiteľa alebo školského psychológa a poradcu;
- žiak sa douča v školskej družine, kde vedenie preberá vychovávateľka;
- žiak sa douča doma pod vedením a kontrolou rodičov;
- žiaka douča niekto tretí – spolužiak ovládajúci látku, starší odborník, expert;
- žiaci sa doučajú v doučovacích krúžkoch pod vedením učiteľa v mimovyučovacom čase;
- zatiaľ málo používanými formami sú programy na nápravu špecifických ťažkostí, problémov a zaostávania žiakov vo vyučovaní.

Učebné ťažkosti žiaka by sa mali začať odstraňovať odporúčaním doučania a doučovacích programov. Školský psychológ odporúčaním získava s učiteľom možnosť komplexne diagnostikovať učebný proces žiaka a jeho motiváciu.

Doučovacie programy

Doučovacie programy sú skonštruované tak, aby ich bolo možné použiť

- pri skupinovej práci žiakov, ktorí v učebnej látke zaostávajú. Vychádza sa od tých, ktorí zaostávajú najviac;
- v doučovacích krúžkoch, v školských družinách;
- vo vyšších ročníkoch ako samostatné doučovacie programy pre doučovanie doma.

Doučovacie programy sa používajú zväčša pri hlbšom zaostávaní a vo viacerých predmetoch, kým jednoduché doučanie pri miernejšom zaostávaní.

Ešte pred zostavovaním doučovacieho plánu sa najprv zistí, v ktorých tematických celkoch žiak zaostáva, a podľa jeho rozsahu sa naplánuje dávkovanie. Žiak si môže viesť záznamy o plnení svojich plánov a programov na odstránenie medzier v učive.

Inou technikou odstraňovania ťažkostí žiakov v učení sú diferencované domáce úlohy. Psychológ ich môže odporúčať pri indikovaní zaostávania alebo ako súčasť rozvíjania motivácie k učeniu, ako aj pri programoch remotivácie.

Pri najjednoduchšej forme diferencovaných domácich úloh učiteľ okrem štandardnej úlohy zadáva žiakovi aj úlohy z minulého učiva, kde cíti, že žiak má problémy s odstraňovaním medzier vo vedomostiach. Druhou formou domácich úloh, ktoré pomáhajú odstraňovať ťažkosti v učení, je diferencovanie domácich úloh podľa náročnosti. Učiteľka napr. zadá z matematiky tri druhy úloh: A – B – C. Žiak musí vyriešiť najmenej štyri úlohy,

prítom každý druh úloh má štyri príklady. Za vyriešenie jednej úlohy C (úlohy najľahšie) žiak dostáva jeden bod, ale za vyriešenie jednej úlohy typu B už dva body a napokon za vyriešenie jednej úlohy A dostane tri body. Žiaci nesúťažia navzájom, ale každý sám so sebou, t.j. žiak sleduje, koľko bodov dostal dnes, koľko zajtra, koľko v tomto týždni, dáva si záväzky na ďalší týždeň. Takto organizované domáce úlohy majú veľký motivačný význam.

Doučanie a diferencovanie domácich úloh, ako aj individuálne učebné plány pre žiakov sú spôsobmi nápravy, riešenia výučbových ťažkostí, ktoré primárne zasahujú kognitívnu oblasť žiaka, ak na problém pozeráme z psychologického hľadiska. Intervenčne sa zasahuje priamo oblasť zaostávania. Efekt sa zisťuje nesprostredkovan, t.j. na vedomostiach, zvládnutí učiva.

Druhou veľkou skupinou možností na odstraňovanie učebných ťažkostí žiakov je poradenstvo, ako sa učiť, aké podmienky učenia sú potrebné. Na to jestvujú mnohé populárne príručky. Školský psychológ môže u žiakov a rodičov použiť tieto rady:

- a) učivo si treba rozumne rozdeliť, dávkovať. Individuálne tempo a kvantum zvládnutia látky možno odskúšať intenzívnym sledovaním, napr. koľko strán prečítam, napíšem, koľko slovíčok z cudzieho jazyka sa naučím za istý čas, za aký čas sa naučím stranu textu zo zemepisu;
- b) učivo si treba správne rozdeliť na dlhšie časové úseky. Ide o poriadok dňa, týždňa, aby sa žiak vyhol náhleniu, a pod. Školský psychológ alebo poradca teda radí, ako si rozdeliť učenie na časové mikrojedinoty, napr. v hodine – dvoch, ktoré sú potrebné na prípravu na nasledujúci deň, ale aj v dlhších časových jednotkách;
- c) ďalej treba poznať, či sa žiak učí lepšie po častiach alebo vcelku (analytické a syntetické postupy), či sa skôr naučí, ak sa učí nahlas alebo potichu, a podľa toho odporúčať najvhodnejšie metódy učenia;
- d) dôležité je všimnúť si najproduktívnejší čas a podmienky učenia. Ak učiteľ alebo školský psychológ zistí v týchto subsystémoch dysfunkčné prvky, má nápravu zamerať na ich odstránenie. Treba poradiť žiakovi, aby zachovával rytmus učenia, aby sa snažil vždy v rovnakom čase, aby si pri učení zvykol na to isté prostredie, aby prostredie bolo príjemné a dovolilo sa mu učiť sa. Nemusí, ba ani nemá to byť skleníkové prostredie. Napr. zvuková kulisa, hudba, príjemné osvetlenie majú popri svojich funkčných úlohách aj úlohu motivačnú, posilňujúcu;
- e) poradiť možno aj pri výbere učiva, pri jeho označovaní, vypisovaní, pri utváraní systému učenia sa celkov a detailov, pri vypisovaní na lístočky, nahrávaní na magnetofónovú pásku (možno si ju púšťať napr. pri umývaní riadu) atď.;

- f) mnohé zlepšenia učenia môžeme dosiahnuť radami vzťahujúcimi sa na spôsoby zapamätania si učebnej látky, na metódy aktivizácie, vybovania si z pamäti, mnemotechniku, na zásady zámerného a mimovoľného zapamätania, na zoskupovanie učebného materiálu do celkov podľa pamäťových pravidiel, na počet a zásady pri opakovaní atď. Psychológ môže po diagnostikovaní poradiť najvhodnejší spôsob pamätania alebo spôsoby kombinovania prijímania učebnej látky;
- g) dôležitým predpokladom úspechu poradenstva v učení je poznať výkonové všeobecné aj individuálne krivky, únavnosť a jej prekonávanie. V podstate treba vychádzať z poznatku, že učebný poriadok, dĺžku a spôsoby učenia, organizovania času sa možno naučiť, ovplyvniť. Školskí psychológovia nemôžu prijať tvrdenie žiakov alebo rodičov, že „to pre nich nie je“.
- h) do oblasti poradenstva patria aj také úlohy, ako: správne samostatne pracovať s knihou, správne počúvať výklad, čítať, študovať a zapisovať si, pri učení používať správne technické pomôcky, správne pracovať s informáciami, pripravovať sa na skúšky atď.

Vymenované formy, metódy a princípy poradenstva pri odstraňovaní problémov v učení žiakov sú dostatočne rozpracované v učebniciach pedagogickej psychológie, ako aj v knihách: S. Garszyński: Umenie zapamätať si (1963), Z. Pietrasiński: Psychológia správneho myslenia (1967), H. Smitmans: Študovať, ale ako ? (1977), J. Grác: Psychológia samoučenia (1981) a v ďalších.

Vypestovať si systematickosť v príprave na vyučovanie, ktorá je na rozhraní organizačných rád a budovania motivačného systému, je jedným zo základných prostriedkov odstraňovania problémov v učení žiakov.

B. ZÁKLADNÉ OPATRENIA A PROSTRIEDKY NA ODSTRAŇOVANIE ŤAŽKOSTÍ V UČENÍ

1. Priame zásahy do vyučovacieho procesu

Ťažkosti v učení sa môžu odstraňovať priamymi zásahmi do vyučovacieho procesu, didaktiky a kognitívnej oblasti z pohľadu školskej psychológie, najmä doučáním, diferencovanými domácimi úlohami a individuálnymi plánmi učenia.

2. Zásahy a opatrenia týkajúce sa spôsobov učenia a prípravy na vyučovanie

Sú to zásahy a podmienky učenia doma, v školskej družine a v škole, opatrenia a rady týkajúce sa optimálnych metód prípravy na vyučovanie a učenie z hľadiska predmetu, veku žiaka. Učenie, ako sa učiť.

Spomínané dva okruhy poradenstva, foriem a možností na odstraňovanie výučbových problémov žiakov sa týkajú pedagogických a pedagogicko-psychologických opatrení, ale čistú podobu školskej psychológie majú opatrenia, plány a programy týkajúce sa nápravy, rozvoja motivácie žiaka k učeniu.

3. Rozvoj motivácie k učeniu

Pri tomto rozvíjaní remotivačnými princípmi a zásadami sa vychádza tézy rozvoja motivácie v činnosti, čo pri aplikácii na učenie znamená, že ide o spojenie dvoch najdôležitejších oblastí rozvoja osobnosti žiaka, a to kognitívneho rozvoja s rozvojom motivácie a regulácie osobnosti a s osobnosťou. Rozvoj motivácie v čistej podobe neexistuje, vždy sa napája na konkrétnu činnosť, v ktorej a prostredníctvom ktorej sa utvára hierarchia motívov (A. N. Leontiev, 1979). Motivácia je účinným prostriedkom na zvyšovanie učebných výkonov aj na riešenie výučbových problémov žiakov. Motivácia k učeniu môže riešiť problém výučbových ťažkostí, ale môže zasahovať aj celú osobnosť, všetky jej zložky a funkcie (preto ju vyčleňujeme ako samostatnú a veľmi dôležitú časť školskej psychológie).

Ako zlepšiť motiváciu žiakov a ich vzťah ku školskej práci, k učeniu ?

Prvým krokom je diagnostikovanie stavu a štruktúry, pôsobenia a dynamiky motivácie žiaka v podmienkach učenia a školy. Dysfunkčným sa z hľadiska motivácie stáva žiak s nízkou úrovňou motivácie, ktorá sa prejaví pri skúškach motivácie, žiak s nevhodnou štruktúrou motivácie, alebo keď pôsobenie motivácie v činnosti uňho naráža na rozličné bariéry. Medzi bariéry rátame vonkajšie činitele, ktoré zabráňujú realizácii bytostných, motivačných síl človeka. Ak ide o školu, môže to byť napr. množstvo zbytočného učiva, nevhodný spôsob vyučovania, neadekvátny štýl výchovy a vyučovania, osobnosť učiteľa, podmienky doma a pod.

Dysfunkcie v motivácii sa môžu prejavovať len v istých oblastiach, vyučovacích predmetoch, činnostiach alebo totálne na osobnosti a činnosti človeka. Ak sa prejaví

výberovo, školský psychológ môže uvažovať o špecifickejšie zameraných opatreniach, návrhoch na odstránenie najmä vonkajších bariér. Ale ak prejavy dysfunkcií úrovne, štruktúry alebo dynamiky motivácie sú široké a chronické, opatrenia majú byť rozsiahlejšie, to znamená, že majú zasahovať nielen činitele prostredia, ale aj vnútorné osobnostné činitele, ako kognitívnu a emotívnu oblasť. Tu sa skôr uplatňujú totálne programy rozvíjania motivácie osobnosti v činnosti, kým pri parciálnych motivačných dysfunkciách možno aplikovať úlohy a činnosti, ktoré posilňujú motiváciu bez ich usporiadania do samostatného programu.

Školský psychológ môže skúmať a odporúčať tieto spôsoby a princípy rozvíjania motivácie žiaka:

1. problémové vyučovanie, z neho najmä vyvolanie záujmu o problém, alternatívne riešenia, tvorenie hypotéz a zisťovanie, kde je zastúpená samostatnosť riešenia, spätná informácia o výsledku;
2. hrové vyučovanie, didaktické hry, kde sa motivačne využívajú najmä nezáväznosť, súťaživosť, radosť z hry, atmosféra;
3. zaujímavé uvedenie úloh, rozprávka, dramatickosť, tajuplnosť, príbeh, vo vyšších ročníkoch dramatickosť vedeckého objavovania, experimentu;
4. súťaže – individuálne súťaže s rovnocenným žiakom, skupinové súťaže, súťaže so sebou samým, pričom sa motivačne využívajú aj statusové symboly, znaky, ceny;
5. programovanie, kde sa motivačne využíva samostatná práca, spätná informácia o riešeníach, volí sa vlastné tempo práce a pod.;
6. dramatizáciu činností, detektívky;
7. odmenu a trest ako vyučovacie princípy a ich konzekvencia; nové spôsoby hodnotenia, pozitívne hodnotenia, bodovacie hodnotenie, hodnotenie individuálne a potencionálit;
8. akceptovanie ako motivačný princíp – zodpovednosť každého žiaka za výsledky práce, žiak ako autentická bytosť, dôvera, zvýraznenie individuality a jedinečnosti každého žiaka v školskom kolektíve;
9. uplatňovanie princípu sebavyjadrenie žiaka – protikonformné vyučovanie, tolerancia vyjadrenia osobitostí osobnosti, príležitosť a možnosť, aby žiak hovoril nielen o poznatkoch, ale aj o učení, vzťahoch, motívoch;
10. rozmanitosť, horizontálnu aj vertikálnu variabilitu, členitosť, zmenu rytmu a tempa, zmenu metód, obsahu, prekvapivosť;
11. zohľadňovanie princípu synektickej klímy – ovzdušie aktivity, hľadania, produkcie, disciplíny, humor;

12. brainstorming – oddelenie produkcií od ich hodnotenia – relatívnu izolovanosť produkovania súdov, záverov, alternatív od etapy ich zhodnocovania, kritizovania, posudzovania;
13. koncentráciu, sústredenosť, pozornosť – zaraďovať špeciálne cvičenia na rozvoj pozornosti, autogénny tréning, nácvik koncentrácie za sťažených podmienok;
14. regeneráciu síl – problém únavy a odpočinku, zaradenie relaxácií a fyzminútoviek ako účinných motivačných prostriedkov na vyučovaní;
15. tvorivosť – tvorivé úlohy, riešenia podporujúce motiváciu; divergentné produkcie umožňujú žiakovi zažiť autentický pocit sebauskutočnenia a prejsť odvahu, riziko a postaviť žiaka do relatívne inej roly, než je klasická rola žiakov determinovaná vedomosťami a školským prospechom;
16. imagináciu, cvičenia fantázie, uvoľnenosti, vymýšľanie, spontaneitu asociácií – tým sa dosahuje tvorivá, uvoľnená pracovná atmosféra, ktorá zvyšuje motiváciu;
17. učenie v činnosti – pokiaľ sa len dá, uplatňovať objavovanie, hľadanie v praxi, na pokusoch, na konkrétnych príkladoch, aby žiak videl a poznal, že rieši praktickú, užitočnú vec – reálnosť, praktickosť a „životnosť“ obsahu učenia pôsobia motivačne pozitívne samy osebe;
18. skupinové vyučovanie – rozdelenie žiakov do skupín, ktoré sú menlivé, utvorenie symbolových statusov skupín, kohéznosť a sledovanie aj preštrukturovanie rol pomocou učenia v skupinách; motivačne pôsobí aj sociálny styk, príslušnosť ku skupine a skupinová dynamika;
19. výcvik, rozvoj citového vzťahu k problémom, k ich videniu a definovaniu, hľadanie problémov (neskôr riešenie) v bežnej životnej činnosti, doma, na ulici, v obchode, v televízii a pod.;
20. socializáciu – na motiváciu žiakov využívať skupinové procesy v triede – na základe častých sociometrických analýz v triede do rol vyberať žiakov, ktorí sa tým osobnostne, sociálne menia, nadobúdajú novú korekčnú skúsenosť a iný postoj k spolužiakom, k učeniu a ku škole;
21. využívanie informačných fondov samotnými žiakmi, žiak sám vyhľadáva informácie v rozličných knihách, pripravuje referáty na témy, pracuje so slovníkmi, encyklopédiami, časopismi, a tým môže prejsť svoju iniciatívu; tento princíp umožňuje iniciatívu aj prospechovo slabších žiakov;
22. rozvoj hodnotiaceho myslenia a sebahodnotenia žiakov. Ide o axiologický rozmer vyučovania, kde učiteľ nehodnotí všetko, ale ponecháva priestor na to, aby myšlienky, návrhy, skutky, ale aj učebné výkony seba a iných hodnotili sami žiaci, čím

sa zvyšuje ich zodpovednosť. Toto zvýšenie zodpovednosti za dianie v triede posilňuje motiváciu žiakov;

23. aktuálnosť, dotykovosť vecí, problémov, tém, ktoré by mali bezprostredne vychádzať zo skúseností žiakov, zo života a k nemu sa vracieť, mali by sa ukazovať možnosti praktického využitia poznatkov, ktoré si žiaci práve osvojujú, napr. na gymnáziách;
24. uplatňovanie princípu cieľov. Žiak by mal poznať bližšie i vzdialenejšie ciele svojej práce, ciele by mali byť jasné a konkrétne, pri kontrole majú žiaci odpovedať na otázku, ako sme sa priblížili k cieľom, aký je progres alebo oneskorenie. Pri zvyčajnej formulácii cieľa, napríklad naučíme sa výrobu surového železa (1. ročník gymnázia), na konci hodiny (témy) sa zisťuje, či cieľ naozaj dosiahli všetci žiaci a do akého stupňa, lebo nemáme spracovaný taký systém skúšania, aby ešte na hodine každý žiak vedel, ako zvládol danú tému, čo by sa z hľadiska motivácie malo robiť;
25. uplatňovanie princípu zmyslu a významu učiva. Nie je ľahké pri každej téme presvedčiť žiakov, na čo tie – ktoré vedomosti, informácie v praxi budú. Bez tohto východiska je motivačné pôsobenie minimálne. Pritom treba rozlišovať význam a zmysel: významom sa skôr myslí hodnota poznatkov všeobecne, pre spoločnosť, človeka ako všeobecno-vzdelanej bytosti, zatiaľ čo pod pojmom zmysel myslíme skôr význam vecí, myšlienok, poznatkov pre konkrétneho jednotlivca, pre jeho činnosť a budúcnosť.

Princípy sú v praxi činiteľmi, ktoré posilňujú a rozvíjajú motiváciu žiaka k učeniu. No poznáme aj činitele, ktoré demotivujú vyučovacie a výchovné procesy. Demotivujúce činitele učenia žiakov môžeme zhruba rozdeliť takto:

1. autokratický štýl vyučovania a výchovy – učiteľ nariaďuje, rozhoduje, kontroluje, trestá a žiaci pasívne čakajú program od učiteľa. Žiaci viac počúvajú ako produkujú, viac sa zdôrazňuje disciplína a poslušnosť ako prijatie žiaka učiteľom. Memorovanie je častejšie ako rozmyšľanie, strach a obavy sú častejšie ako radosť, humor;
2. rigidita, ustrnutosť vyučovacích metód, prístupov, úloh, obsahu, činností na vyučovaní, fádnosť vyučovania;
3. málo tvorivosti, vyučovanie je zamerané na konvergentnú produkciu, málo sa rozvíja fantázia, imaginácia, divergentné myslenie, flexibilita, originalita myslenia a riešenia problémov;

4. nízka komplexnosť prípravy do života. Žiak veľa ráz nevie, na čo mu budú osvojované poznatky v praxi, kde ich možno využiť, kedy sa s nimi stretne. Nejasne sa definuje a v rozličných predmetoch ujasňuje základ tzv. všeobecného vzdelávania člena spoločnosti;
5. veľké množstvo informácií, ktoré musí žiak dostať, lebo sú predpísané osnovami, a tak učiteľ musí „preletieť“ témy, myšlienky bez toho, aby využil možnosti témy tak, aby motivovali, žiaci aj učiteľ sú stresovaní časom, množstvom učebnej látky, niet času na vyučovanie problémové, programované ani na tvorivé a poradenské vyučovanie;
6. dôraz na školské známky, najmä ak sa známkami vyjadruje aj správanie žiaka (päťorka za zabudnutie zošita), ak sa známky bez individuálneho hodnotenia získavajú len pomocou testov, písomiek, niekoľkých náhodných otázok, keď sa školský úspech meria priemerami, excelentnými štandardmi, keď sa žiak porovnáva s inými, nie tiež so sebou, ak meradlom zvládnutia učiva je 20 % najlepších žiakov a pod. Problém je v tom, že aj medzi jednotkármi sú intelektovo slabší, netvoriví žiaci, snobi, interpersonálne nedostatoční a emocionálni invalidi;
7. Zdôrazňovanie súťaže. Demotivujúco na väčšinu žiakov pôsobí ustavičné porovnávanie s najlepšími žiakmi triedy, ustavičné rátanie jednotiek, hodnotenie najkrajšieho písma, najlepšej disciplíny, poslušnosti, zaraďovanie do skupín „dobrých“ a „zlých“ žiakov, do skupín jednotkárov a štvorkárov atď. Súťaží sa v zbere papiera, v športe, v prednese prózy, v najkrajšej triede a najkrajšom zošite. Hypertrofia súťaží sa musí odraziť aj vo fixácii vlastností osobnosti. Naproti tomu dospelá populácia, práca v závode, vo výskume, v obchode atď. kladie dôraz na spoluprácu, kooperáciu, prácu v tímoch. Súťaž treba majstrovsky organizovať a riadiť, aby motivovala.

Školský psychológ môže na zefektívnenie výchovy a vyučovania, odstraňovanie vyučovacích problémov odporúčať (na základe diagnózy výchovy a vyučovania) také zmeny vo vyučovaní a výchove, ktoré progresívne motivujú, aktivizujú, podporujú iniciatívu a tvorivosť žiakov v celom výchovno-vzdelávacom procese.

4. Presadzovanie a podpora rozvíjajúceho vyučovania a výchovy

Predpokladom rozvíjajúceho vyučovania a výchovy sú:

- dôvera v žiaka ako v zodpovednú osobu s predpokladmi dosahovať úspech;

- aktivita žiaka aj učiteľa na vyučovaní, no nie aktivita pre aktivitu (napr. odpisovanie z učebníc, písanie poznámok, ktoré sú v knihe, a pod.), ale aktivita, ktorá rozvíja;
- nasycovanie potrieb žiaka. Potreby majú byť spojené so svetom a praxou. Ak žiak nemá potrebu učiť sa, rozvojom motivácie a interiorizácie učiteľ sa má usilovať rozvinúť poznávacie potreby žiaka;
- nezávislé myslenie, podpora, aby žiak nenachádzal vlastné riešenie, vyslovoval svoje súdy;
- študovaný materiál má mať vzťah k žiakovej skúsenosti;
- žiak sa má učiť činu, iniciatíve, iniciatívu má učiteľ i spolužiaci osobitne oceňovať;
- žiak sa má pokúšať riešiť problémy tak, aby to malo preň zmysel;
- žiak má mať možnosť robiť vlastné posudky, rozhodnutia, vyslovovať svoju mienku. Nediktovať mu, ale pomáhať pochopiť a poznávať alternatívy;
- podpora tvorivosti, vyslovovanie otvorených a pálčivých otázok, problémov, exploatovaných alternatív, čo je zdrojom nových interpretácií, myšlienok a riešení;
- procesy, činnosť, učenie majú zahrňovať pociťovanie, emócie, osobnostnú angažovanosť, motiváciu, nielen intelektové neosobné aktivity;
- umožnenie osobnostného tvorivého prejavu a výrazu žiaka;
- väčšie zdôrazňovanie procesu učenia ako len prenosu a osvojenia faktických informácií;
- umožnenie žiakovi, aby prezentoval rozličné mienky a vedomosti, nielen aby memoroval nariadené;
- hodnotenie vzhľadom na osobu, menej na triedu;
- písomné a celkové hodnotenie žiaka má skôr podporovať rozvoj a zachycovať zmeny;
- spájanie trestania s odmeňovaním, žiak musí prevziať zodpovednosť za dôsledky svojho správania;
- pri riešení problémov má žiak spolupracovať so spolužiakmi;
- získavanie informácií a informovanosti;
- spolužiaci vystupujú ako facilitátori a stimulátori iniciatívy, aktivity, tvorivosti, rozvoja žiaka;
- v triede badať sústredenie na učenie, poznávanie a riešenie problémov;
- jestvuje to otvorená komunikácia, vymieňajú sa myšlienky a názory, jestvuje konfrontácia, kladú sa otázky;

- myšlienky, mienky kritika a postoje žiakov sa oceňujú a učiteľ ich prijíma vážne;
- výskumná aktivita je tímová;
- učiteľ je neformálny, priateľský vo vzťahoch, skôr je inštruktorom, sprievodcom a organizátorom.

Rola učiteľa sa pri zvyšovaní motivácie žiakov a celkového rozvoja osobnosti musí vyznačovať istými charakteristikami, ktoré môžu riešiť dysfunkcie v škole, školský psychológ ich môže využiť na zmenu učiteľa. Primárne učiteľ funguje ako facilitátor, katalyzátor a podnecovateľ, ako zdroj problémov, nápadov a riešení. Je viac ako tréner, lebo pomáha žiakom, jednotlivcom vyvíjať sa, rozvíjať si zručnosti a porozumieť život. Pomáha každému sústavne si zvyšovať výkon. Zdôrazňuje kooperáciu a tímovú prácu, asistuje v práci tímov.

Ako rozvíjať motivácie v poradenstve pre učiteľov môžeme znázorniť týmito dichotómnymi výrokmi:

Učiteľ rozvíjajúci motiváciu
a osobnosť žiaka:

- sústreďuje sa na proces učenia, učí, ako sa učiť;

Rozvíjajúci učiteľ:

- pomáha žiakovi učiť sa, byť aktívnym, hľadať informácie, nachádzať ich a efektne ich využívať;
- povzbudzuje a vyvoláva v žiakoch aktivitu za predpokladu, že sa zodpovedne stavajú k učeniu;
- očakáva od žiaka, že sa naučí nachádzať a využívať informácie potrebné na riešenie problémov;
- očakáva, že sa žiak naučí obhajovať, overovať, klásť otázky, formulovať a testovať, vyslovovať hypotézy, riešiť problémy;
- sústreďuje sa na tvorivý proces, reálne životné problémy s veľa možnosťami riešení;
- predkladá učebný materiál podľa potrieb žiakov;
- podporuje identifikáciu žiakov s potrebou učiť sa a s materiálom, ktorý sa učí;
- vyžaduje od žiaka, aby odhadoval a hodnotil osvojené vedomosti, dosiahnuté informácie a progres v učení;

Učiteľ nedostatočne rozvíjajúci
motiváciu a osobnosť žiaka:

- sústreďuje sa na prezentovanie faktov, obsahov, informácií;

Tradičný učiteľ:

- rozhoduje, čo žiak potrebuje a potreby zadáva prostredníctvom lekcí, kníh, učebníc a pomôcok;
- predpokladá, čo študent, žiak potrebuje a na čo je motivovaný;
- očakáva, že sa žiak naučí prezentovaný materiál a zopakuje ho pri skúšaní;
- očakáva, že žiak sa naučí primárne memorovať a formulovať odpovede na otázky;
- sústreďuje sa na kompletnú skúsenosť z učebníc a na problémy s jednou správnou odpoveďou;
- predkladá učebný materiál založený na potrebách imaginárneho vševeda;
- očakáva, že žiak prijme materiál, ktorý sa mu prezentuje na vyučovaní;
- odhaduje, že hodnotí prezentovaný materiál, jeho efektívnosť zvládnutia a progres hodnotí známami. Je všesudcom.

- sústreďuje sa na individuálny úspech vzhľadom na žiakov potreby a objektivitu;
- pomáha žiakovi pri učení, pri kooperácii s inými, pri riešení problémov;
- sústreďuje sa na skupinovú diskusiu a aktivitu a sebahodnotenie;
- otvorene komunikuje so žiakmi a vyžaduje to aj od žiakov;
- vyhýba sa dávať rady, ale pomáha žiakom preskúmať alternatívy, podporuje ich v rozhodovaní;
- podnecuje myšlienky, nápady a kritiku, podporuje rozhodovanie;
- podporuje neformálnosť a spontaneitu v triede, upravuje vzťahy žiakov navzájom;
- kladne hodnotí pýtanie žiakov, konštruktívne „rozbíjanie“, ich vlastné posudky.
- sústreďuje sa na výkon v reláciách ku skupine, v porovnaní s normálnou krivkou rozloženia;
- sústreďuje sa na rozdelenie úloh medzi spolužiakov, úspech, známky a iné odmeny a tresty;
- sústreďuje sa na lekcie, iné aktivity vedie a hodnotí učiteľ;
- sústreďuje sa na jednostrannú komunikáciu učiteľa so žiakom s malou možnosťou konzultovať s inými žiakmi;
- rozhoduje, alebo sa opiera o normy, školské predpisy, administratívu, nepodporuje kritiku ani nápady žiakov;
- zdôrazňuje formálne procedúry, kontrolu v triede a formálne vzťahy žiakov;
- žiada rešpektovať učiteľa ako autoritu, nedôveruje nápadom a posudkom žiakov.

Rozvoj motivácie vyžaduje od učiteľa nielen nové postoje k výchove a správaniu a nové štýly práce, ale aj vhodné podmienky. Medzi ne patrí napr. redukcia učiva, ale aj nový spôsob prípravy učiteľov, kde by sa mal klásť dôraz na aktívne metódy výchovy, ako sú rozbor prípadov, hranie rol, inscenačné metódy, metódy tvorivého riešenia problémov, heuristiky a pod. Tradičný učiteľ má vypestované isté návyky reagovať v triede a rigiditu týchto postojov upevňuje kontrolný systém. Tieto postoje sa ťažko menia. Žiaci a študenti majú málo skúseností z objavovania indukciou, divergenciou, kritickým myslením, dlho ich cvičili memorovať.

V tradičnom vyučovaní je veľa pozitívnych prvkov. Aby sme zvýraznili rozdiely, uvádzame do protikladu rozvíjajúce vzdelávanie a výchovu verzus tradičné vyučovanie a výchovu.

Rozvíjajúce vyučovanie a výchova umožňujú aktivitu jednotlivcom i skupine, kým tradičný prístup zdôrazňuje prenos informácií. Rozvíjajúci prístup zdôrazňuje zodpovednosť za vlastné učenie prostredníctvom pochopenia a riešenia problémov. Už klasici pedagogiky, napr. Komenský a Makarenko, uplatňovali mnohé princípy rozvíjania motivácie tak, ako ich dnes zložité experimenty a bádania objavujú v rozličných krajinách sveta.

Je dôležité, aby školský psychológ, rovnako ako každý pedagóg, pochopil a aplikoval princípy rozvíjania osobnosti a v rámci nich motiváciu a reguláciu ako najdôležitejšie zložky osobnosti. Nejde tu len o to, aby školský psychológ dával rady učiteľom, ale skôr o to, aby spoločne hľadali a skúšali alternatívy, optimálne riešenia problémov, zefektívnenie výchovy

a vzdelávania v meniacich sa podmienkach vedecko-technického pokroku v spoločnosti. Najdôležitejšie zásady a rozdiely medzi rozvíjajúcim a tradičným prístupom môžeme znázorniť týmito opozitami:

Rozvíjajúca výchova a vzdelávanie

1. študenti, žiaci a učitelia definujú a redefinujú objektivitu, používajú a hľadajú spoločné prístupy, inštrukcie, riešenie;
2. žiaci a učitelia identifikujú významné problémy a otázky;
3. žiaci rozhodujú o zdrojoch potrebných informácií na riešenie problémov;
4. žiak analyzuje, zisťuje alternatívy riešenia problému;
5. žiak a učiteľ skúšajú, porovnávajú a hodnotia varianty riešenia;
6. žiaci a učitelia hodnotia individuálne výkony a potreby učenia, ako aj učebné osnovy.

Tradičná edukácia

1. učiteľ rozhoduje o objektoch (náplní učiva). Tieto objekty môžu byť viac alebo menej explicitné a môžu ich alebo nemusia komunikovať žiaci;
2. učiteľ v kelcii označuje, čo je problém, alebo je to vyznačené v učebnici;
3. učiteľ všetko ukáže a povie žiakom sám;
4. učiteľ určí problém a vedie žiaka k riešeniu;
5. učiteľ dáva testy, písomky na zistenie vedomostí a žiak ich vypĺňa;
6. učiteľ hodnotí žiakov výkon a známkuje ho.

Pri tomto prístupe nejde o to, aby sa oslabila úloha učiteľa a alebo učebníc, ale o správne motivačné navodenie (interiorizáciu) učebnej látky, učebných osnov a požiadaviek. Prostredníctvom zdôvodnenia a identifikácie žiak prijíma učebný obsah, osnovu.

Keď školský psychológ rozhoduje, či je potrebné zvýšiť alebo zmeniť motiváciu žiakov, súčasne identifikuje, ktoré z vymenovaných krokov, činiteľov, princípov sú možné a odporúčateľné, realizovateľné vo vyučovacej praxi školy. Doterajšie riešenia, odporúčania na zvyšovanie motivácie sa týkali:

- spôsobu vyučovania a výchovy.
- osobnosti učiteľa,
- učebných materiálov.

Pri učebných materiáloch sme spomínali redukciu učiva, taktiež analýzu úloh, ktoré by mali mať posilnenú motivačnú náplň.

5. Ucelené programy rozvoja motivácie žiakov k učeniu

Školský výkon žiakov môže školský psychológ zlepšiť zvyšovaním motivácie. Zvyšovanie motivácie prostredníctvom vyučovania a výchovy, učebných materiálov

a osobnosti učiteľa je rozvoj motivácie akoby zvonku. Druhým spôsobom je rozvíjanie motivácie pomocou ucelených programov rozvoja motivácie.

U nás popri iných na možnosť a potrebu využiť špecifické motivačné programy vo výchovno-vzdelávacom procese upozorňuje F. Man (1981). Zdôrazňuje, že v tejto oblasti sú najväčšie rezervy ďalšieho zefektívňovania školskej práce, kriticky hodnotí súčasný stav tvorby a využívania motivačných programov na Západe a ukazuje, ako efektívnejšie riadiť učebnú činnosť žiakov, ako optimálnejšie využiť ich schopnosti, a tým ich aj harmonicky rozvíjať.

Najprv zhrnieme základné zásady zvyšovania motivácie a regulácie žiaka:

1. Výchova a vzdelávanie majú byť vecou žiaka, nie len učiteľa.
2. Učiteľ má poznať osobnosť žiaka, osobitne jeho motiváciu a reguláciu.
3. Učiteľ má byť alebo tvorivý, alebo aspoň ovládať technológiu tvorivosti a musí tvorivo učiť.
4. Zdôrazňuje sa význam žiaka ako osobnosti, nielen žiaka ako žiaka.
5. Popri vzdelávaní, teda rozvoji intelektových schopností osobností, ide v škole aj
 - a) o výchovu motivácie, túžob, záujmov, hodnôt,
 - b) o učenie, ako sa učiť, ide o samostatnosť, aktivnosť a iniciatívu,
 - c) o učenie emocionalite a socializácii.
6. Treba učiť žiaka, aby poznal seba, správne hodnotil seba a svoje ambície. Toto učenie sa uskutočňuje v interakcii s inými ľuďmi. Nemá byť živelné, ale má ho kontrolovať a viesť učiteľ.
7. Škola by sa mala sústreďovať na kooperáciu a prosociálne správanie, nielen na kompetenciu, súťaživosť a egoistické správanie. Toto správanie sa dá cvičiť, učiť.
8. Vzdelávanie a výchova majú totálne zasahovať osobnosť. To znamená, že neslobodno preceňovať a nadmieru zaťažovať len pamäť a logické deduktívne myslenie, ale treba rozvíjať napr. aj tvorivé myslenie, city, hodnotiace a mravné postoje.
9. Viac treba klásť dôraz na myslenie, riešenie problémov, podporuje sa najmä tvorivé riešenie problémov ako najvyššia forma učenia, bádania, overovania a hľadania, učiť metódam riešenia problémov, pracovať s problémom, učiť heuristickým postupom.
10. Žiak sa má učiť používať efektívne pomôcky, hľadať informácie, pri poznávacom procese ich moderne spracovávať.

Zvyšovať motiváciu sa odporúča najmä u žiakov, ktorí sa učia pod svoje možnosti, ale aj u žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia, u detí deprivovaných bez organického nálezu.

Programy rozvíjania motivácie k učeniu

A. Harvardské tréningové programy motivácie pôvodne neboli zamerané na žiakov a ich učenie, ale skôr sa uplatňovali v priemysle a ekonomike. Neskôr sa aplikovali aj na školu a učenie, najmä zásluhou Alschulera (1970, 1973) a jeho spolupracovníkov D. Tabora a J. McIntyreho. Harvardské tréningové programy motivácie vychádzajú z McClellandovej a Atkinsonovej teórie výkonovej motivácie, ktorá rozlišuje motív úspechu a motív vyhnutia sa neúspechu. Tieto motívy ako základné determinujú výkon žiaka. Obidva sa vyvíjajú veľmi skoro, už vtedy, keď je človek schopný robiť akúkoľvek zámernú činnosť, ktorej výsledky hodnotí okolie. Pre rozvoj motívu úspechu je dôležité, aby hodnotenie okolia, jeho postoje sa spájali s veľkou náročnosťou a kladným hodnotením výkonu aj osobnosti dieťaťa, neskôr žiaka. Takto sa utvárajú vhodné podmienky (napr. doma) na vznik potreby, motívu úspechu.

Sila motívu je individuálne odlišná a závisí najmä od dvoch činiteľov:

- a) od výkonovej orientácie rodičov – čím viac sú rodičia orientovaní na úspech, tým aj dieťa bude lepšie motivované;
- b) od hodnotiacich postojov okolia, najmä dospelých, k výkonu dieťaťa alebo žiaka. K úspechu sú viac motivovaní žiaci, ktorých častejšie pozitívne hodnotia za úspech v prostredí, doma alebo v škole.

Pre optimalizáciu a rozvoj a motivácie žiakov z toho vyplýva, že u dvoch rovnako schopných žiakov sa rozvíja iný motív podľa toho, či rodičia alebo učiteľ sa viac orientujú na odmeňovanie, alebo na trestanie. Medzi motiváciou a schopnosťami existuje úzke spojenie a pri zefektívňovaní motivácie sa vychádza z činnosti, t.j. z učenia na konkrétnom učebnom materiáli.

Niektoré teoretické štúdie sa ešte nezaoberali tretím základným motívom, a to motívom vyhnutia sa úspechu. Ide o paradoxný motív. Niektorí žiaci nepodávajú také výkony, aké by mohli, lebo si uvedomujú, že pozíciu druhého, najlepšieho žiaka spolužiaci, rovesníci ani kamaráti sociálne dobre neprijímajú. Bojí sa citového odmietnutia, a tak tieto mechanizmy, aj keď nie vždy plne uvedomené, znižujú výkon žiaka. Stretávame sa s nimi pri štúdiu žiakov učiacich sa pod svoje možnosti.

Neskôr McClellandova a Atkinsonova škola skomplikovali empirické bádanie pôsobenia základných motívov. Okrem motívu úspechu a vyhnutia sa neúspechu zaviedli ešte významné premenné – príťažlivosť cieľa pre jednotlivca a subjektívnu pravdepodobnosť, že jednotlivec dosiahne cieľ. Ich vzájomné pôsobenie možno vyjadriť rovnicou takto:

$$T_v = P_v \times S_{p_v} \times I_v,$$

kde

Tv – tendencia dosiahnuť úspešný výkon,

Pv – potreba úspešného výkonu,

Spv – subjektívna pravdepodobnosť úspešného dosiahnutia cieľa,

Iv – incentivná hodnota (príťažlivosť) cieľa:

$$Iv = 1 - Spv$$

A podobne

$$Tn = Pn \times Spn \times In,$$

kde

Tn – tendencia vyhnúť sa neúspechu,

Pn – potreba vyhnúť sa neúspechom,

Spn – subjektívna pravdepodobnosť, že cieľ sa nedosiahne,

$$(Spn = 1 - Spv),$$

In – incentivná hodnota neúspechu ($In = 1 - Spv$).

Výsledná tendencia, či sa žiak bude usilovať a do akej miery, alebo nie, závisí od

$$T \text{ výsl.} = Tv - Tn$$

teda od rozdielu medzi tendenciou dosiahnuť úspech a tendenciou vyhnúť sa neúspechu. Ak je rozdiel pozitívny, činnosť sa realizuje, ak je negatívny, jednotliviec sa bude usilovať tejto činnosti vyhnúť.

Nejde len o formalizovanie jednotlivých premenných, motívov a činiteľov, ale aj o zistenie merateľných veličín. Pv sa meria TAT testom, Spn a In sa zisťuje výpoveďou subjektu. In možno zisťovať aj tak, že sa umožní subjektom vybrať si z rozličných alternatív, cieľov.

Ak prevláda výkonová motivácia, motív úspechu, žiak bude vyhľadávať úspech, t.j. úlohy, kde bude mať nádej na vysoké hodnotenie. Ak prevláda motív vyhnutia sa neúspechu, žiak sa bude vyhýbať úlohám, odpovediam v škole.

Pre rozvoj motivácie žiakov z toho vyplýva:

- a) vychovávať, formovať motiváciu úspechu, potrebu úspešného výkonu;
- b) formovať náročnú subjektívnu pravdepodobnosť úspechu; tu vlastne ide o formovanie ašpirácií;
- c) formovať motiváciu prostredníctvom incentivných hodnôt cieľov – teda žiak by nemal poznať len cieľ, ale aj hodnotu cieľa, jeho užitočnosť, praktickosť, použiteľnosť, mal by dostať spätnú informáciu o tom, ako sa splnilo subjektívne očakávanie a hodnota cieľa.

Žiaci s prevažujúcim motívom úspechu sa orientujú na cieľ, usilujú sa ukončiť činnosť. Ak majú možnosť vybrať si, vyberú si úlohy primerané, trochu náročnejšie. Nevyhľadávajú priveľmi ťažké úlohy, lebo sa reálne oceňujú, ani príliš ľahké úlohy, lebo tie sú pre nich nezaujímavé. Títo žiaci radi súťažia, neúspech u nich vyvoláva vlastnú korekciu, úspech ich povzbudí. Pracujú plánovite, húževnate, bez zbytočnej úzkostlivosti a strachu, majú dobrú sebareguláciu. Z hľadiska rozvoja motivácie je dôležité vyberať pre nich úlohy, pomocou ktorých by sa rozvíjali. Niekedy je u nich potrebné obmedzovať túžbu po súťaživosti, vyniknutí a podporovať kooperáciu.

Žiaci s prevažujúcim motívom vyhnúť sa neúspechu majú tendenciu unikať od úloh, učenia, najmä ak sa má ich výkon porovnať s výkonom spolužiakov. V súťaži sa cítia ohrození, podobne ako pri vyvolaní pred tabuľu (pred kolektív) alebo pri známikovaní, a na toto ohrozenie reagujú reakciami typickými pre frustráciu, lebo tu naozaj ide o viacnásobnú frustráciu (sociálnu, inteligencie a i.). Zvyčajne títo žiaci reagujú takto:

- a) majú tendenciu uplatňovať sa len v situáciách, kde majú zabezpečený úspech, hlásia sa len vtedy, keď naisto vedia, že úlohu splnia,
- b) priamo unikajú zo situácie – nenapíšu si úlohu, neprídu do školy, skrývajú sa, aby ich učiteľ nevyvolal, pri písomných prácach sa usilujú odpisovať a pod.

Motiváciu u týchto žiakov možno rozvinúť postupným spevňovaním potreby úspechu, úspešného výkonu. Rozvoj motivácie v súlade s touto koncepciou potom závisí:

- od vhodného „dávkovania“ úloh, postupného zvyšovania ich náročnosti,
- od pochvaly, ocenenia výkonu,
- od formovania reálneho odhadu možností žiaka,
- od zdôrazňovania sebadôvery, potencialít,
- od formovania aspirácií.

Motivácia žiakov k učeniu sa podľa Harvardskej školy môže zvyšovať aj pomocou týchto činiteľov:

1. učenia výkonových stratégií, kde ide o reálne utváranie cieľov, správne využívanie spätnej väzby, preberanie osobnej zodpovednosti a prieskum okolia,
2. výkonového plánovania,
3. sebaštúdia – formovania adekvátneho vlastného obrazu, súladu medzi vnímaním cieľov – perspektívnej orientácie.

B. Washingtonské programy na rozvoj motivácie.

Hlavným predstaviteľom tohto smeru v rozvoji motivácie k učeniu je R. De Charms (1976), ktorý napísal ucelený program zvyšovania motivácie priamo v škole na vyučovaní.

Ďalšie experimentálne štúdie efektívnosti tohto programu potvrdzujú oprávnenosť jeho zaradenia do výchovno-vzdelávacej praxe. Program je zameraný na žiakov nad 12 rokov, ale jeho hranice použiteľnosti smerom dolu ani smerom hore nie sú ešte presne vymedzené.

Hlavným rozdielom medzi Harvardskými a Washingtonskými programami je, že Harvardské programy sa realizovali v krátkodobých kurzoch, kým De Charmsov program je dlhodobý a začleňuje sa do výchovno-vzdelávacieho programu školy. De Charms určil trvanie programu štyri roky. Aby učitelia realizovali program s väčším záujmom, umožnilo sa im zúčastňovať sa na tvorbe tréningových jednotiek. Hlavný rozdiel je v tom, že výkonová motivácia u Clelenda a Atkinsona sa buduje viac na súťaži a konkurencii, kým motivačný program De Charmsa vychádza z kooperácie a produktívnej atmosféry. Súťaživosť a konkurencia sa skôr potláčajú. Žiakom sa ponecháva väčší priestor na ich tvorivú aktivitu.

De Charms rozlišuje dva typy ľudí, žiakov – origin a pewn, čo v šachovej hre znamená pešiak (pewn) a jeho opak (origin). Ide o symbolické názvy. Pewn sa vzťahuje na osobu, ktorú postrkujú iní. Je to osoba, ktorú iní využívajú na svoje účely. Origin je osoba, ktorá si sama určuje ciele a sama ich dosahuje, sama je tvorcom svojho správania. Origin – pewn je dimenzia nie dichotómia, to znamená, že ľudia sa líšia navzájom v tomto smere. Pewn je motivovaný zvonku, kým origin zvnútra.

Autor vychádza z presvedčenia, že je lepšie, ak je človek aktívny, nie reaktívny; skôr sa má usilovať o niečo, ako sa pasívne podrobovať a vyčkávať. Ide o vlastnú podmienenosť správania, čo je základným predpokladom vnútornej motivácie.

V praxi školy to znamená, že treba utvoriť také podmienky, atmosféru a vzťahy k škole, ktoré budú stimulovať zainteresovaných, tvorivú aktivitu jednotlivca a jeho zodpovedné správanie, pričom žiak bude mať pocit, že to všetko pochádza z neho samého. Ide o štyri základné komponenty, z ktorých vychádza aj program rozvoja motivácie žiakov k učeniu:

1. žiaka treba viesť k tomu, aby dôkladne uvažoval o svojich základných motívoch (sebaštúdium, sebaopoznanie), a to v príjemnej atmosfére, kde ho iní, najmä učitelia a rodičia, uznávajú a rešpektujú;
2. prostredie má napomôcť, aby žiak bol schopný svoje motívy prenášať do krátkodobých a dlhodobých cieľov. Žiak si má sám určovať ciele, súťažiť s cieľmi a so sebou, nie so spolužiakmi, svoj progres má hodnotiť na úrovni, aký som bol a aký som;
3. prostredie a učiteľ majú prispieť k plánovaniu konkrétnej a pritom reálnej činnosti žiaka, ktorá smeruje k dosiahnutiu určených cieľov (plánovanie správania zameraného na cieľ);

4. prostredie a učiteľ majú pomôcť žiakovi naučiť sa prijímať zodpovednosť za zvolené ciele, ako aj za úspech, resp. neúspech pri ich dosahovaní (osobná zodpovednosť).

Na základe týchto komponentov a východísk autor vypracoval program cvičenia, v ktorom sa sledoval: účinok programu na školský výkon (1), na vývin osobnej zodpovednosti (2), na reálne zvažovanie situácií (3), na určovanie cieľov (4) a na meranie atmosféry triedy (5). Pre všetky tieto premenné a ich sledovanie vyvinul meracie techniky. Tréningový program zvyšovania motivácie k učeniu autor experimentálne verifikoval u žiakov 6., 7. a 8. ročníka základnej školy.

V koncepcii De Charmsa sa zdôrazňuje najmä vnútorná a vonkajšia motivácia, ktorá v jeho terminológii zodpovedá pojmom osobná zodpovednosť (personal responsibility) a neosobná zodpovednosť (impersonal responsibility). V krajných polohách možno to vyjadriť tak, že sedím na prednáške pre čiarku za účasť alebo preto, že to vnútorne chcem. Meranie premenných vychádza z operačnej analýzy pojmu motivácia, kým konkrétny odhad motivačných premenných je postavený

- na pozorovaní správania žiakov v triede,
- na úsudkoch zo správania na pojmy,
- na analýze subjektívnych stavov a prežívania.

Z toho vyplýva, že motivačné premenné musí zisťovať väčší počet pozorovateľov, ďalej sú potrebné relevantné jednotky pozorovania a posudzovania, interpretácia so znalosťami teórií a pozorovateľnosť výsledkov (videozáznamy, magnetofónové záznamy). Platí zásada, aby sa čo najviac situačných premenných dostalo pod kontrolu a aby sa subjekt pri sebaopisovaní alebo opísaní iných cítil nezávislý, aby pravdivo vyjadril svoje cítenie. Konkrétne autor meral dimenziu O – P (origin – pewn; pešiak a pôvodca, tvorca správania) TAT technikou (vybral šesť obrázkov) a písomný záznam alebo nahrávku analyzovali viacerí posudzovatelia. Z analýzy príbehov sa skúmajú tieto premenné:

- IA – inštrumentálna aktivita – samostatnosť v cieľoch,
- IC – interná kontrola – vnútorná samostatnosť pri plánoch dosahovania cieľov,
- GS – správanie zamerané na cieľ,
- RP – reálne hodnotenie seba a situácie,
- PR – prevzatie osobnej zodpovednosti,
- SC – sebadôvera.

Motivačný program sa realizoval tak, že sa učitelia vycvičili, aby učili a správali sa v koncepcii origin – pewn. Výcvik mal svoju postupnosť. Tak napr. v 6. ročníku sa podľa sebaobrazu a sebahodnotenia cvičilo reálne vnímanie sa, v siedmom ročníku interpersonálna

percepcia a v ôsmom ročníku rozvoj ega, podobné štádiá jestvovali v orientácii na úspech, vo výbere reálnych cieľov a v koncepcii pešiak – pôvodca.

Autor pracoval s premisou, aby žiak pochopil, že sa má zmeniť pre niečo, čo je preň dôležité. Najprv treba zmeniť obraz seba. V tejto časti programu nadväzuje na Eriksonovu koncepciu vývinu „ja“.

Časti motivačného programu:

- a) reálne ja – sebaštúdium. Žiaci vypracovali témy Kto som, O čom snívam, Keby som mal tri želania, Dokonalá rodina, Čo ma vie nazlostiť a pod.;
- b) druhý krok – žiaci spracúvali poviedky na tému Môj príbeh úspechu, ale aj analyzovali slová, atribúty vzťahujúce sa na úspech, zápletky, ktoré mali vzťah k úspechu;
- c) hry a úlohy, ich výber a súťaž so sebou samým. Adekvátnosť výberu úloh sa zisťovala predtestami o individuálnej úrovni žiaka. Za rovnakú úlohu mohol slabší žiak získať dva body, kým lepší žiak len jeden bod. Vopred bolo známe bodovanie úloh, takže žiak si mohol klásť záväzky, koľko získa bodov, a kontrolovať, analyzovať svoje správanie vzhľadom na cieľ, záväzok;
- d) cvičenia na dni – moje životné ciele, moje ciele na dnes, moje ciele na víkend, kontrola progresu, ako sa stať pôvodcom, tvorcom. Je to dobré byť pôvodcom, tvorcom ? Preberajú sa príhody chlapca tvorcu, cvičí sa zaobchádzanie s inými v role „pešiaka“ a v role „pôvodcu“.

Rozoberajú sa témy: Čo neviem urobiť, Čím môžem byť a čo môžem urobiť, robí sa zoznam cieľov, určuje sa ich dôležitosť (subjektívna), kontroluje sa dosiahnutie cieľov – plán a skutočnosť.

- e) cvičenia na interpersonálnu percepciu. Používali sa nedokončené vety a techniky: hranie rol, písanie poviedok, príbehov, brainstorming, porovnávanie osôb, písanie príbehu z pohľadu dvoch rozličných osôb;
- f) pracovalo sa s premennými správania „pôvodcu a pešiaka“, analyzovali sa témy: interná kontrola, ciele, inštrumentálne aktivity, reálnosť percepcií, zodpovednosť, sebadôvera.

Každá časť programu trvala sedem až desať týždňov. Pracovalo sa s témami do diskusií, alebo sa témy spracúvali písomne. Príklady niektorých ďalších tém: Pozerám na seba, Ako dosiahnem to, čo chcem, Existujú pešiaci a tvorcovia ?

Efektívnosť aplikovaného programu sa ukázala pri výskume

- zlepšenia školského prospechu žiakov, ktorí absolvovali program,
- zlepšenia dochádzky do školy,
- zlepšenia sebapoznania, sebahodnotenia, sebadôvery,

- zlepšenia plánovania, reálnosti cieľov a ich dosahovania,
- zvýšenia miery zodpovednosti žiakov za vlastné správanie,
- zlepšenia žiakov na škále O – P, teda v dimenzii „pešiak – pôvodca – tvorca“, zisťoval sa vzrast tvorivosti.

Program má široký záber. Zahŕňa aj psychoterapeutické techniky, výkonovú motiváciu. Do vyučovania ho bolo možné zaviesť len vtedy, keď učitelia boli dobre vycvičení, mali priestor a čas na vyučovaní.

C. Heckhausenov prístup k rozvíjaniu motivácie žiakov

Heckhausen v NSR (kniha bola písaná v čase ešte rozdelenia Nemecka na NSR a NDR) použil kognitívnu koncepciu výkonovej motivácie žiakov. Tu sa výkonová motivácia chápe ako samoposilňujúci systém zložený z týchto hlavných častí:

- mier kvality (výkonové štandardy),
- atribučnej zaujatosti,
- samoposilňujúcej (samoregujúcej) stratégie.

Na základe týchto troch premenných konkrétne programy pre žiakov utvoril Krug a Hanel (1976).

Vo výkonových štandardoch sa postupuje klasickým podmieňovaním, využíva sa samoprogramovanie žiaka úlohami, teda úlohy sa vyberajú podľa bodových hodnôt, seba percepcie a ašpirácií žiaka.

Kauzálné schémy vychádzajú z postojovej orientácie a interpretácie žiaka v spojení s úspechom alebo neúspechom v školskom výkone (pozri bližšie Weiner).

Samoregujúce stratégie pri rozbere príčin úspechov a neúspechov budujú na samostatnosti žiaka, žiak preberá zodpovednosť za svoje rozhodnutia, výkony, sám si volí počet a obťažnosť úloh a sám sebe zodpovedá za plnenie plánov a zhodnotenie výsledkov.

V porovnaní s predchádzajúcimi programami rozvíjania motivácie žiakov v Heckhausenovom (1975) prístupe nachádzame zakomponovanie atribučnej teórie do systému rozvíjania motivácie, čím sa celý program posúva do polohy kognitívnych koncepcií zmien.

D. Weinerove programy rozvíjania motivácie žiakov vychádzajú z teórie atribúcie. Špecifikovali sa do týchto modifikácií:

- do programu prostredníctvom analýzy chýb z atribúcie príčin výkonov (Schachter),
- do programu prostredníctvom cvičenia primeraných atribúcií (Winter, Kolb),

- do programu prostredníctvom teórie atribúcie (Andrews).

Podľa Bernarda Weinerja (1974) veľa faktorov nasvedčuje, že motiváciu možno stimulovať vyvolávaním zmien podľa toho, ako človek vníma atribúty príčin svojho správania. Weiner dokázal platnosť svojej hypotézy mnohými experimentmi.

V programoch tohto typu sa kladú takéto otázky: Aké sú príčiny percipovaných udalostí? Aké informácie ovplyvnili príslušné kauzálne závery? Aké sú následky kauzálnej interpretácie?

Atribučná teória zapadá do vzťahov $S - C - R$ modelu, kde C vyjadruje kauzálne poznanie a S a R vzťah medzi adolescentom a konzekventom. Vzťah $S - C$ predstavuje spojenie vstupných informácií s kognitívno – kauzálnou reprezentáciou nejakého prostredia. $C - R$ je spojenie medzi kauzálnymi závermi a činnosťou.

Hlavnými podnetmi, ktoré sa používajú pri kauzálnych posudkoch, sú špecifické informácie, napr. úspechy v minulosti, sociálne normy, vzorce výkonov, čas strávený na úlohe a pod. Napr. závery o schopnostiach žiaka sa primárne určujú prostredníctvom minulých skúseností, informácií. Konzistentné úspechy alebo neúspechy často prezrádzajú, že jednotlivec je alebo nie je schopný. Tento usudzovací proces ovplyvňuje informácie o kognitívnych štruktúrach a kauzálnych schémach. Pojem „kauzálna schéma“ sa týka relatívne stálych vzťahov, ktoré jednotlivec zisťuje medzi pozorovanými udalosťami, medzi účinkom a príčinou udalosti. Napríklad človek verí, že alebo veľké schopnosti, alebo tvrdá práca, alebo vytrvalosť prinesú úspech. Tieto schémy podrobne objasňuje Heckhausen (1975). Preto je napr. výhodné neúspechy pripisovať nedostatku úsilia (motivácie), ktoré možno skôr „zvýšiť“, optimalizovať ako schopnosti. Na úspech dosiahnutý tvrdou prácou alebo schopnosťami je jednotlivec vždy väčmi hrdý ako na úspech, ktorého príčina sa vidí v ľahkosti úlohy alebo v šťastí, šťastnej náhode.

Vedci, ktorí sa hlásia k teórii atribúcií, zaoberajú sa percepciou kauzality. Ich predstaviteľom je Weiner, Kelly, z nich čiastočne vychádzal Vorwerg a Möckel. V laboratóriu psychológie motivácie Inštitútu psychológie APN pod vedením Markovovej takisto túto problematiku riešia, známe sú najmä práce Orlova (ruskí psychológovia vo vtedajšom Sovietskom zväze).

Teória, ktorú vypracoval B. Weiner, nadväzuje na Rotterovu teóriu sociálneho učenia. Weiner navrhol jednodimenzovú klasifikačnú schému kontroly vnímania a v tejto súvislosti hovorí o mieste kontroly (locus of control), nie o mieste kauzality.

Prístup M. Vorwerga k rozvíjaniu motivácie žiakov.

Výkonovo-motivačný tréning uskutočňovaný M. Vorwerg (1977) za adaptívno-kognitívne diferenciačný a kauzálnu-interpretačný program. V jeho programe rozvoja motivácie nejde o zmenu motivácie výkonu v Heckhausenovom chápaní, ale o zmenu výkonového zamerania (ustanovky) podľa gruzínskej školy. Cieľom programu je dosiahnuť fixovanú výkonovú činiteľov (napr. pochopenie úlohy, jej anticipácia). Podporuje sa kauzálna interpretácia a primeraná realita; kauzálna atribúcia sa chápe ako úsudkový stereotyp. Preto ďalším teoretickým východiskom Vorwergového programu je aj Weinerova teória atribúcií.

Vlastný program výcviku vychádza z Gaľperinovej teórie etapovitého formovania psychických procesov. Táto problematika sa rozpracúva od roku 1973 v Jene a neskôr aj v Lipsku.

E. Program Manfreda Vorwerga

Vychádza z analýzy chýb doterajších programov rozvíjania motivácie postavených na weinerovskej teórii atribúcií. Sem zaraďuje úzky záber, to, že tieto programy sa sústredili na analýzu príčin a atribútov neúspechov. Za chybu pokladá to, že väčšina spomínaných programov vyberá úlohy podľa Atkinsonovho modelu, ktorý má dve základné charakteristiky:

- človek váha pri výbere úlohy,
- berie sa do úvahy náročnosť úlohy ako premenná a ľuďom sa pripisuje neadekvátne náročnosť úloh, čo sa potom stáva predmetom výcviku.

Vorwerg tieto dve východiská Atkinsonovho modelu kritizuje preto, lebo model neprihliada na to, že človek si aj sám dáva úlohy, a tiež preto, lebo náročnosť úlohy nie je jedinou premennou, ale jestvuje aj atraktívnosť úloh, sociálny tlak a pod. Dodáva, že trénovať treba aj analýzu príčin a atribútov úspechov, nielen neúspechov.

U 98 učňov aplikoval program, ktorý mal tieto kroky:

1. aby sa podľa teórie Usnadzeho dosiahla objektivnosť, v prvom kroku sa rozoberala teória atribúcií. Osoby pod vedením trénera analyzovali, ktoré príčiny viedli k úspechu a ktoré k neúspechu. To svedčí o úsilí a nedostatku úsilia v jednotlivých fázach, t.j. v orientačnej činnosti (Gaľperin) pri realizovaní úloh. V tomto kroku sa rozoberali aj motívy úspechu a úniku od neúspechu s tým rozdielom, že sa hovorilo o zameraní, nastavení, ustanovke vyhnúť sa neúspechom a analyzovali sa autoreflexy žiakov z tohto pohľadu;
2. nasledovali cvičenia, v ktorých sa analyzovali príčiny úspechov a neúspechov z hľadiska atribútov;
3. aby sa upevnilo zameranie na úspech (výkon), učni mali opísať rolu osoby (žiaka), ktorá sa usiluje dosiahnuť úspech. Cieľom bolo, aby žiaci interiorizovali

(v Gaľperinovom chápaní) pravidiľá nového spôsobu správania a aby sa tieto spôsoby zautomatizovali (termín Usnadzeho).

V druhom kroku sa analyzovali skutky, napr. na základe takýchto otázok, ako je, čo bolo príčinou úspechu, a rozoberali sa atribúty týchto príčin: úlohy boli ťažké, na riešenie som vynaložil veľa námahy, mám schopnosti potrebné na riešenie podobných úloh, prišlo mi šťastie. Podobne sa analyzovali príčiny neúspechu.

Program sa rozložil na desať sedení, každé trvalo 90 minút. V inom experimente Vorwerg 236 študujúcich pedagogiku rozdelil na dve extrémne skupiny takto:

- s túžbou dosiahnuť úspech (motív úspechu),
- s túžbou uniknúť, vyhnúť sa neúspechu.

Okrem toho zostavil kontrolnú skupinu. Merali Q technikou TAT, ktorú upravil Heckhausen. V trénovaných skupinách sa dosiahla progresívna zmena v piatich zo siedmich kritérií v porovnaní s kontrolnou skupinou. Zistilo sa najmä reálne odhadovanie výsledkov, narástol stupeň rozhodnosti a sebavedomie žiakov, lepšie sa koordinovali ciele, zlepšila sa poznávací orientácia, viac sa využívala potencialita subjektu. Zaujímavé bolo, že u trénovaných študentov poklesla neurolabilita.

Mnohí autori východoeurópskej proveniencie proces formovania motivačnej štruktúry pokladali za hlavný faktor rozvoja osobnosti a regulácie jej činnosti. Tento proces sa podľa Asejeva (1976) uskutočňuje týmito dvoma základnými mechanizmami:

- a) činnosťami, pri ktorých sa pozitívne motívy upevňujú a stávajú sa motivačnými dispozíciami (ustanovkami). Upevňovanie môže prichádzať zvonku (učiteľ, inštruktor, prostredie) alebo zvnútra (samotná osoba);
- b) v hotovej forme sa predkladajú jednotky činnosti v podobe cieľov a mravných hodnôt. Podobne sa rozvíja aj úsilie interiorizovať ich, a tak ich uplatniť pri regulovaní činnosti.

V prvom prípade, ako o tom hovorí Asejev, motivácia sa formuje zdola nahor, v druhom prípade opačne. Za optimálne sa pokladajú obidva prístupy rozvoja motivácie.

Popri využívaní individuálnych motívov, spoločných pre jednotlivé skupiny, V. F. Morgun (1976) vidí cesty optimalizácie rozvoja motivácie v škole aj v takej učebnej činnosti, ktorá napomáha rozvoju motivácie. Hovorí o topologickom prístupe k rozvoju motivácie a pripisuje mu veľký význam. Tomuto tretiemu prístupu k optimalizácii motivácie podľa Morguna najlepšie zodpovedá Gaľperinova teória etapovitého formovania rozumových operácií a Talyzinovej teória rozvoja osobnosti žiaka.

Motivácia žiaka sa podľa Morguna skladá z troch druhov motívov:

- a) z vonkajších motívov (príkazy, nariadenia),

- b) zo súťaživých motívov (súťaží so spolužiakmi, so sebou),
- c) z vnútorných motívov.

Etapy rozvoja motivácie:

1. motivačná etapa – postavenie cieľa, aktivizácia poznávania,
2. etapa vypracovania schémy orientácie v činnosti, vrátane rozboru chýb,
3. etapa materializovanej činnosti – vedomosti uplatňujeme pri riešení úloh,
4. rečová etapa – verbálne komunikovanie – objektivizácia,
5. etapa zautomatizovania.

P. M. Jakobson (1969) pri *optimalizácii motivácie človeka kladie dôraz na rozvoj poznávacích potrieb žiakov*. Dôležité v tomto smere sú zistenia a pokyny Ščukinovej (1979) o rozvoji poznávacích potrieb žiakov v učebnom procese. F. J. Bajkov (1978) odporúča na zvýšenie poznávacej aktivity žiakov použiť programované problémové úlohy. Trojročným experimentom sa mu podarilo zlepšiť prospech z fyziky o 0,28 stupňa. Mnohé myšlienky inšpirujúce optimalizáciu motivácie, a teda aj zlepšovanie prospechu a učebných výkonov žiakov, konkrétne myšlienky o motívoch utvárajúcich zmysel (osobnostný zmysel), môžeme nájsť v prácach Leontieva.

Božovičová (1968) odporúča, aby si žiaci kládli postupné ciele. Ašpiračná úroveň určuje, aké ciele si žiak dá. Ašpirácie samotné ovplyvňuje:

- situácia, v ktorej sa uskutočňuje určovanie cieľov,
- predošlá skúsenosť žiaka,
- schopnosť žiaka reálne odhadnúť svoje možnosti.

Program rozvoja motivácie vo všetkých spomínaných oblastiach môže žiaka ovplyvniť, t.j. učiť ho vyberať si adekvátne ciele a úlohy, umožniť mu, aby si úlohy mohol naozaj vybrať podľa svojich aspirácií; ďalej možno zlepšovať situáciu a atmosféru v triede pri učení, utvárať skúsenosti, ak ide o náročnosť a pozitívne posilňovanie, a napokon učiť žiaka odhadovať svoje možnosti.

Z tohto pohľadu delíme žiakov na tri skupiny:

- a) žiaci sa učia pod svoje možnosti, požiadavky, ktoré kladú na seba, svoj výkon, sú nižšie ako ich schopnosti;
- b) žiaci sa učia na úrovni svojich možností alebo trocha nad ne. Ide o maximálny rozvoj, kde dieťa rastie s úlohami, o dávkovanie úloh individuálne a ich výber vzhľadom na dimenzie úlohy a žiaka;
- c) žiaci sa učia nad svoje možnosti. Požiadavky sú také vysoké, že nadmerne zaťažujú žiaka, dochádza k nedostatočnej regenerácii síl.

L. S. Slavinová (1972) jednoducho a zaujímavo skúmala otázku výkonu pri vonkajšej a vnútornej motivácii. Položila si otázku: kedy bude výkon žiakov vyšší – keď si úlohu a výkonovú normu postavia sami, alebo keď sa určia zvonku, učiteľkou. Utvorila dve skupiny žiakov 1. – 4. ročníka ZŠ. Jednej skupine (313) žiakov povedala, aby doma urobili pre deti materskej školy štvorčeky z rozličných farebných papierov a podlepli ich tvrdým papierom. Požiadala ich, aby urobili najmenej dvanásť štvorčekov. Druhej skupine s vnútornou motiváciou neurčila cieľ, deti si ho stanovili sami za účasti učiteľky. Deti skupiny prvej odovzdali priemerne 12,4 štvorčekov, kým druhej 21,1 štvorčekov. Slavinovej experimenty nasvedčujú: Každú úlohu zadávanú žiakom treba jasne definovať, predložiť vo forme konkrétnych a praktických cieľov. Úlohy by mali byť odstupňované podľa zložitosti, náročnosti a žiak by mal mať možnosť vybrať si úlohy podľa aspirácií, sebahodnotenia. Inak žiak môže prijať úlohy iba formálne, z čoho vyplýva nižší výkon alebo dokonca neprijatie úlohy.

L. I. Božovičová (1968) hovorí o typoch osobnostného zamerania žiakov podľa prevládajúcich motivačných línií, presadzujúcich sa motívov. Z tohto pohľadu rozdeľuje žiakov:

1. na žiakov so sociálnym zameraním – hlavným motívom je sociálne hodnotenie,
2. na žiakov s egoistickým zameraním – hlavným motívom je vlastný prospech,
3. na žiakov s pracovným zameraním – hlavným motívom je učebná činnosť.

Na optimalizáciu odporúča: pri prvom type treba využiť sociálne zameranie žiakov k učeniu, najmä prostredníctvom zdôraznenia, že kolektív triedy chce súčasnú pracovnú atmosféru rozvíjať. Žiakov s egoistickou orientáciou možno motivovať zdôrazňovaním, že výchovno-vzdelávacie ciele, ktoré prezentuje učiteľ a trieda, sú pre nich osobne „výhodné“, a len postupne sa žiaci privedú k tomu, aby si uvedomili aj ich nadindividuálnu závažnosť. U žiakov s pracovným učebným zameraním treba korigovať ich socializáciu a individualizáciu.

Ako z prehľadu vidieť, odstraňovanie ťažkostí v učení prostredníctvom motivácie má extenzívnejší záber. *Ide aj o zmeny niektorých charakteristík osobností, napr. sebavedomia, ale najmä o vybudovanie trvalého aktívneho vzťahu človeka k sebe, k spoločnosti a k práci a o utvorenie správnej hodnotovej orientácie.*

6. Odstraňovanie nepozornosti

Školský psychológ sa vo svojej praxi často stretáva s problémom, že žiak sa neučí, alebo nedosahuje primerané výsledky preto, lebo nie je schopný sústrediť sa na učenie,

vysvetlenie, čítanie a p. Problém s pozornosťou (hypobúlia) je častý aj v screeningových výpovediach žiakov, ako aj vo výpovediach učiteľov o žiakoch:

Nepozornosť sa odstraňuje:

1. pomocou aktivizácie žiaka v škole na vyučovaní,
2. zvyšovaním motivácie (pozri predchádzajúce kapitoly a programy),
3. tréningami koncentrácie,
4. pomocou psychoterapeutických metód (autogénny tréning, jóga a i.).

Najlepšie výsledky v zlepšovaní pozornosti sa dosahujú aktivizáciou žiaka na vyučovaní a rozvojom motivácie. Rozvoj motivácie je hraničným pedagogicko – psychologickým problémom. Pri veľkom poklese úrovne motivácie nastupuje intenzívna psychologická starostlivosť, podobne ako pri veľkom narušení štruktúry motivácie.

Koncentrácia, sústredenosť a pozornosť sa trénujú špecifickými technikami školskej psychológie, podobne ako výcvikové programy na rozvíjanie psychických kognitívnych funkcií, napr. tvorivosti, pamäti a i. Ak problém motivácie, pozornosti, inteligencie prerastie do poruchy, nastupujú techniky a metódy psychoterapie.

Programy na rozvoj koncentrácie, pozornosti:

Kellerov a Therwaltov program (1980) zahrňujú rozličné metódy koncentrácie. Cieľom ich tréningového programu bolo posilniť nielen sústredenosť, koncentráciu žiakov na vyučovanie, ale aj celkovú koncentračnú psychickú funkciu. Tréningová skupina sa skladala z 8 žiakov, ktorých učitelia označili za osobitne nepozorných, nekoncentrovaných. Ako kritériá analýzy vstupu i výstupu experimentu, autori zvolili tieto formy správania vo vyučovaní:

1. snívanie cez deň, vyučovanie,
2. motorickú hyperaktivitu,
3. verbálnu hyperaktivitu,
4. rýchlu unaviteľnosť,
5. rýchlu rezignáciu, t.j. ak žiak niečomu nerozumel, už nedával pozor.

Tréning trval päť týždňov, vždy len jednu dvojhodinovku v týždni.

Tréningové metódy:

- a) Samoregulačný (sebainštruujúci) postup.

Cieľom tejto metódy bolo poznávať spôsoby správania často sa vyskytujúce na vyučovaní. Žiak mal zhodnotiť rozdiel medzi problémovým a cieľovým správaním. Učiteľ sa usiloval, aby žiaci cieľové správanie prijali (interiorizovali), a posilňoval, odmeňoval ho. Na

cvičenie tejto samoregulácie dostal každý účastník (žiaci šiesteho ročníka) tréningu dotazník seba pozorovania, v ktorom bolo uvedených päť spôsobov cieľového správania. Žiaci experimentálnej skupiny sa museli na každej vyučovacej hodine pozorovať a museli zhodnotiť, či príslušné cieľové správanie sa dosiahlo celkom, čiastočne alebo vôbec nie. Tieto seba pozorovania sa spočiatku hodnotili týždenne v tréningoch, na ktorých sa aj prediskutovali. Pritom sa žiaci viedli k tomu, aby sa za zmeny správania odmeňovali pozitívnymi pocitmi a verbálne. Seba podmieňovanie spočiatku posilňoval vedúci kurzu.

b) Cvičenie koncentrácie na obsahu závislom od školy.

Ťažiskom tejto časti programu bolo čítanie textov. Ku koncu čítania vedúci pomocou otázok skontroloval, či si žiaci osvojili obsah prečítaného. Texty vyberal z učebníc. Čítanie textov rozlične usmerňoval, konkrétne

- text najprv prečítať,
- najdôležitejšie podčiarknuť alebo označiť,
- najdôležitejšie slová alebo vety vypísať.

Okrem toho sa použili aj matematické a geometrické úlohy.

c) Cvičenia koncentrácie na obsahu nezávislom od školy.

Tu išlo o to, aby sa cvičila koncentrácia všeobecne.

d) Uvoľňovacie cvičenia.

Ako ukázali pozorovania učiteľov, často sa vyskytovala zlá koncentrácia na vyučovaní, motorická hyperaktivita vo forme nepokoja. Na minimalizovanie tohto napätia a hyperaktivity sa použili autogénne cvičenia.

Výsledky experimentu ukázali, že seba posúdenie koncentrácie v jednotlivých ukazovateľoch stúpla v priemere z 58 % na 84 %. Podobne významné zmeny zaznamenali učitelia. Po ročnom meraní sa zistilo, že koncentrácia aj inteligencia experimentálnej skupiny sa v porovnaní s kontrolnou skupinou štatisticky významne zlepšili 0,01 %.

Gaľperinov a Kabyľnickej (1974) program rozvoja pozornosti

Pri formovaní pozornosti ako samostatnej psychickej funkcie sa vychádza z hypotézy o formovaní sebakontroly v činnosti, vo výkone. Autori kritizujú staré prístupy k rozvíjaniu pozornosti. Postavili hypotézu, že pozornosť je samostatná forma psychickej činnosti, a preto ju možno ovplyvňovať, formovať a rozvíjať. Pre experimentálne overovanie možnosti formovať pozornosť definovali pozornosť ako ideálnu, skrátenú a zautomatizovanú činnosť kontroly.

Experiment vykonali so žiakmi tretej a štvrtej triedy základnej školy. Základnými krokmi experimentu na rozvíjanie pozornosti sú tieto etapy práce:

1. experimentálne sledovanie a analýza štruktúry kontroly.

Analyzovali sa písomné práce žiakov. V nich sa zisťovali chyby nie z nevedomosti, ale z nepozornosti (podľa posúdenia učiteľov a experimentátorov). Za takéto chyby sa pokladalo napr. vynechanie písmena, zdvojenie písmen a podobne. Z dvoch písomných testov (diktátov) sa vyčlenili chyby z nepozornosti žiakov, zistilo sa ich množstvo a štruktúra;

2. formovanie pozornosti u nepozorných žiakov.

Vybrali sa žiaci, ktorí robili chyby v písomných prejavoch z nepozornosti. So žiakmi sa v programe pracovalo individuálne. Experimentátori vypracovali písomné inštrukcie na previerku a kontrolu textu. Žiaci dostali orientačnú osnovu činnosti, ktorú bolo potrebné zvládnuť. Písomná inštrukcia obsahovala sedem bodov kontroly. Medzi nimi boli napr. takéto inštrukcie:

- Prečítaj predložený text nahlas !
- Hodia sa slová k sebe ?
- Nevynechal si niektoré písmeno ?

Pomocou inštrukčnej schémy, orientačného plánu kontroly sa zabezpečuje systematickosť v práci; žiaci mali kontrolovať slovo za slovom a označiť si slovo, ktoré skontrovali. Experimentálne pozorovanie ukázalo, že ak bez orientačnej schémy a sebakontroly urobili žiaci v diktáte priemerne okolo 8 chýb, pri uplatnení sebakontrolujúceho postupu klesol počet chýb priemerne na jednu až dve na žiaka. Ak žiak dokázal samostatne, rýchle a bezchybne skontrolovať text, považovalo sa to za zvládnutie tejto etapy práce a prišlo sa k ďalšej. Každý žiak urobil priemerne 20 - 25 kontrol pod vedením experimentátora, ak sa žiaci naučili dobre a samostatne a zároveň dostatočne rýchle kontrolovať;

3. zovšeobecnenie kontroly, transfer.

Ukázalo sa, že experimentálne cvičenia na formovanie schopnosti kontrolovať vlastné texty nepriniesli rovnaké výsledky pri práci v škole a doma. V experimentálnych podmienkach pracovali dobre, ale v škole a doma robili chyby z nepozornosti ďalej. Učitelia nevenovali dostatočnú pozornosť posilneniu dobrého, pozorného výkonu, v bežnej praxi neposkytli čas na sebakontrolu písomných prác žiakov. Aby sa nedostatky odstránili, experimentátori okrem výcvikových textov zaviedli do programu aj domáce úlohy a školské práce, ktoré nechali žiakom skontrolovať. Okrem toho učiteľ presadil experimentálnych žiakov do prvých lavíc a poskytol im čas na sebakontrolu, posilnil pozitívnu činnosť. Spočiatku experimentátor kontroloval rozvoj pozornosti na vyučovaní, neskôr návštevy obmedzoval;

4. riadené skrátenie činností pozornosti.

Po mesiaci previerka ukázala, že sa znova vyskytli niektoré chyby z nepozornosti u žiakov. Chyby sa interpretovali tak, že kontrolná činnosť sa ešte dostatočne nezautomatizovala, nevypracoval sa návyk. Zisťovali sa príčiny a prišlo sa na to, že nestačí, aby si žiaci nahlas povedali pravidlo a realizovali ho, ale aby etapa „reči navonok“ prešla do etapy „vnútornej reči“, t.j. bez vonkajšieho sebainštruovania, príkazu, aby si žiak vnútorne dal príkaz a splnil ho. Skracovanie činnosti sa ďalej nacvičovalo tak, že namiesto celej vety sa od žiaka žiadalo povedať spravidla len jedno slovo alebo dve, napr. „nechýba“ z pôvodného príkazu: „Nechýba nijaké písmeno?“ Pri prechode nácviku príkazov do vnútornej reči experimentátor často kontroloval žiaka tak, že sa ho opýtal: „Na čo práve teraz myslíš?“

5. zovšeobecnenie kontroly na rozličné obsahy, materiály.

Podobne ako sa uskutočnil experiment na písomných prácach z materinského jazyka, pravidlá aj postup sa opakovali na hodinách matematiky, na obrázkoch a pod.

Program rozvoja, ktorý načrtol Gaľperin a Kabyľnická, nadväzuje na Gaľperinovo etapovité formovanie rozumových operácií. Je to program, ktorý môže realizovať aj učiteľ na vyučovaní, ak sa špeciálne pripraví na jeho zvládnutie – na zvládnutie princípov, teórie aj metodiky. Učiteľia, ktorých Gaľperin vyškoliť na používanie metódy formovania, rozvíjania pozornosti, najprv vybrali z triedy nepozorných žiakov a v doučaní formou samostatnej práce ich naučili kontrolovať podľa schémy, príkazov; len čo žiaci ovládali a čiastočne si zautomatizovali kontrolnú činnosť, kontrolovať sa začalo priamo na vyučovacích hodinách, a to v rozličných predmetoch za dozoru učiteľov. Tak sa nielenže dosiahli dobré kvantitatívne výsledky, ale zabezpečila sa aj značná trvácnosť nacvičeného návyku.

XXI. ODSTRANOVANIE NAJČASTEJŠÍCH ŤAŽKOSTÍ V SPRÁVANÍ ŽIAKOV

Od školského psychológa sa neočakáva klinická psychoterapia hlavných porúch správania školopovinných detí. Škola nie je klinikou a ani nemá ňou byť. Školský psychológ má v spolupráci s učiteľmi, výchovným poradcom, rodičmi zisťovať problémy žiakov a zo svojho psychologicko-profesiového hľadiska odporúčať alebo poskytnúť program optimalizácie rozvoja žiaka, odstraňovať ťažkosti a problémy. V niektorých prípadoch, ak si to vyžaduje situácia v škole alebo ťažkosti žiakov, môže školský psychológ umožniť individuálnu psychoterapiu alebo skupinové korekčné postupy.

Pritom problémy vyberajú učitelia, ktorí posielajú žiakov na vyšetrenie, ďalej rodičia, ktorí takisto vyhľadávajú pomoc psychológa, a napokon aj sám psychológ vyhľadáva problémových žiakov a usiluje sa ich meniť a optimalizovať ich rozvoj. Screeningové a depistážne vyšetrenia sú ďalšou formou pomoci školopovinným deťom, ktoré s problémami v správaní prichádzajú za psychológom, alebo v screeningu označili pomoc psychológa za vítanú.

V tejto kapitole sa nechceme bližšie zaoberať poruchami správania žiakov, sústreďuje sa na ne klinická psychológia (pozri najmä O. Kondáš, Klinická psychológia, 1982) a knihy o poruchách detského správania (pozri napr. R. Werner: Dieťa s poruchami správania, Bratislava, SPN 1973). *Zmienime sa len o niektorých poruchách a problémoch a problémoch správania školákov, ktorých vznik a riešenie sa viažu najmä na školské prostredie.* Budeme sa venovať predovšetkým zásadám zmien a modifikovaniu detského správania s osobitným zreteľom na školské prostredie a prácu školského psychológa.

Na riešenie a odstraňovanie problémov aj porúch v správaní detí školský psychológ v spolupráci s učiteľmi používa celú škálu metód, foriem a prostriedkov. Medzi najdôležitejšie a najadekvátnejšie patria:

- zmeny v prístupe učiteľa a vychovávateľov, rodičov k dieťaťu – individuálny prístup, sledovanie reakcií, podmieňovanie, nadviazanie kontaktov, povzbudzovanie a pod.,
- zmeny v organizácii času, denného poriadku, činností, ktoré dieťa vykonáva, vrátane regulácie alebo ovplyvňovania sociálnych kontaktov dieťaťa,
- persuazívne, presvedčovacie techniky a metódy psychológa, učiteľov, rodičov v ich jednote a cieľavedomom pôsobení,

- techniky a metódy založené na terapii učení, na podmieňovaní,
 - iné, špecifickejšie techniky a metódy, ktoré používa školský psychológ (napr. sugescia, autogénny tréning, kognitívna reštruktúracia, programy a pod.).
- (Ďalšia časť práce je spracovaná podľa A. A. Attwella, 1972).

A. NAJČASTEJŠIE PORUCHY SPRÁVANIA ŽIAKOV A ICH ODSTRAŇOVANIE

Afekty (návaly), výbuchy zlosti

Medzi najčastejšie príčiny výbuchov zlosti sa uvádza:

- a) dospelí používajú nevhodné spôsoby usmerňovania dieťaťa,
- b) dieťa sa naučilo, že afekt je preň výhodný, pomocou neho dosahuje to, čo chce,
- c) rodičia a škola kladú na dieťa protikladné požiadavky,
- d) dlhotrvajúce choroby, počas ktorých mu všetci venovali veľkú pozornosť a zvyklo si dostávať všetko, čo si zažiadalo,
- e) výbuchy zlosti môžu zaviniť aj nadmerne kritickí, hádavi alebo nadmerne starostliví rodičia,
- f) dieťa imituje správanie dospelých.

Východiská na odstránenie problému

Dieťa treba prevychovať na iné zvyky. Ustavične sa musí presvedčať, že výbuchom zlosti nikdy nič nezíska, ani ho preto nik neľutuje. Prvým krokom k náprave je zistiť, ktorá z uvedených príčin pôsobila, a pokiaľ sa dá, odstrániť ju. Počas afektu nikdy netreba dieťaťu dohovárať ani s ním diskutovať. Rozhovor s dieťaťom, ak je vôbec potrebný, má sa uskutočniť až po odznení výbuchu. O výbuchu sa má hovoriť málo, netreba mu venovať pozornosť. Naopak, pri najbližšej príležitosti treba pochváliť dobré správanie. Ak je potrebné, aby dospelí zakročili proti výbuchu zlosti, treba to urobiť bez komentára, bez vysvetľovania, bez pomstyctivosti, kázania. Pokojne a bez záporného postoja treba ho odviesť na iné miesto, kde nebude mať divákov. Výbuchy zlosti skôr zaniknú, ak niet pozorovateľov.

Ak ide o dieťa impulzívne, agresívne, neurotické a pod., treba k spomínaným opatreniam pridať ďalšie, podľa indikácií a spojení afektu zlosti s inými typmi nevhodného správania.

Cmúľanie prstov

Je to problém, ktorý vzniká v predškolskom veku. Dieťa si zvyčajne navykne cmúľať palec v spánku. Normálne sa cmúľanie samo stráca v druhom roku života, môže však

pretrvávajú ešte asi rok. Neželateľné dôsledky cmúľania prstov sa v minulosti neobyčajne preceňovali. Okrem menšieho podráždenia zubov a prsta nezistili sa nijaké iné závažné škodlivé dôsledky tohto zlozvyku. Psychologickým problémom sa cmúľanie stáva, keď pretrváva po piatom, šiestom roku života.

S rodičmi treba zvážiť pomernú neškodnosť tohto zlozvyku v porovnaní s možnými škodami, ktoré by mohli spôsobiť pokusy a niekedy aj drastické pokusy o nápravu. Tieto obmedzenia sú poväčšine škodlivejšie ako samotný zlozvyk, ktorý je vyvolaný únavou, napätím, nepokojom alebo nudou a nahrádzajú ho príjemné zážitky. Ak je dieťa už vo veku prístupnom rozumovým argumentom (5 – 6 rokov), rodič môže pokojne apelovať na úsilie dieťaťa skončiť s týmto zlozvykom. Ak zlozvyk pretrváva aj po 7. roku, rodičia by sa mali poradiť s ortodontistom.

Denné snenie

Ide o bežný prejav nielen detí, ale aj dospelých. Ak sa nevyskytuje nadmerne, je vyslovene neškodný, lebo poskytuje čas na predstavovanie, plánovanie, úniky. Tento zvyk dosahuje maximum v adolescencii, keď sa dieťa dostáva do konfliktov v láske, ambíciách, dospelosti.

Snívajú deti: ktoré musia veľa času stráviť osamote vo svojej izbe, ktoré vedú osamelý a nudný život, ktoré majú veľké ťažkosti s učením, ktoré sú schopné podávať oveľa väčšie výkony, ako od nich žiada škola, ktoré sa často stretávajú s neúspechom, ktorých život v rodine nie je dostatočne stimulujúci alebo zaujímavý, invalidné deti alebo jedináčikovia.

Tento problém treba riešiť len vtedy, ak jestvujú dôkazy, že dieťa sa oddáva dennému sneniu do takej miery, že tým trpí jeho školský prospech alebo osobný život. Terapia sa zakladá na tom, že životné pomery dieťaťa sa upravujú tak, aby mu čo najviac vyhovovali. Dieťa potrebuje, aby jeho život bol zaujímavejší, potrebuje mať viac spoločníkov, viac spoločenských kontaktov, má sa viac sťahovať s inými deťmi.

Rodičia majú vedieť o tomto probléme a majú pomáhať pri odstraňovaní príčin. Škola má zvážiť vhodné umiestnenie dieťaťa v triede, v skupine, má dieťa zamestnávať, napr. zaradiť ho do školskej družiny, dávať mu úlohy, poverovať ho rôznou činnosťou. Dieťa často prezradí obsah svojich denných snov. Tu možno nájsť podnety na riešenie situácie.

Nedisciplinovanosť v triede

Deti si veľmi dobre uvedomujú, aké sú hranice disciplíny u jednotlivých vyučujúcich. Mnohí učitelia strácajú disciplínu v triede tým, že zle organizujú prácu, že deti nemajú čo robiť, alebo majú také požiadavky, že skupina slabo prospievajúcich žiakov nestačí sledovať

výuku a vyrušuje. Učiteľ môže vyvolať nedisciplinovanosť v triede aj tým, že stratí emocionálnu kontrolu nad jedným alebo niekoľkými žiakmi.

Praktické metódy na zlepšenie disciplíny v triede:

- a) získajte si spoluprácu žiakov. Dosiahnite u nich, aby s vami spolupracovali na dosiahnutí prijateľných cieľov, ktoré uznávajú samotní žiaci. Urobte z týchto cieľov pedagogickú skúsenosť. Nemoralizujte. Nekáždte deťom o tom, ako sa nedisciplinovane správajú a ako by sa mali. Skôr vymyslite pre nich zaujímavý cieľ, činnosť;
- b) utvorte návyk, aby sa mechanizmus a ciele prispôsobovania a podriaďovania stali zvykmi, zautomatizovanými mechanizmami. Na to môžu poslúžiť aj niektoré symboly, ako napr. zdvihnutie ruky, zmena hlasu, informácie, prezentácia, pomôcky;
- c) v spolupráci s deťmi zostavte jasný a stručný zoznam odmien a trestov. Odmeny a tresty majú byť na úrovni ich zrelosti a žiaci majú s nimi vopred súhlasiť ako so spravodlivými;
- d) najlepšia disciplína pochádza z príkladu a napodobňovania. Záujem o poznanie, prácu na úlohách a problémoch, na ktorých sa učiteľ citovo zúčastní, je profylaxiou nedisciplinovanosti v triede;
- e) potreby a želania treba prakticky rozlíšiť. Nikdy nemožno ospravedlniť obmedzovania potrieb dieťaťa, možno však utvoriť systém, ktorým sa obmedzujú jeho želania. Usilujte sa neželateľné správanie dieťaťa nahradiť niečím, čo ho aspoň rovnako uspokojuje.

Ľavorukosť

Sú autori, ktorí tvrdia, že ľavákosť je značne geneticky podmienená (Gesell), iní zase tvrdia, že sa prenáša kultúrou a získava učením (Blau). Je potrebné od malička dávať dieťaťu hračky, veci do pravej ruky, čím sa predíde niektorým ťažkostiam. Keď sa okolo štvrtého až šiesteho roku dieťa prejavuje ako ľavákosť, je potrebné zistiť, do akej miery ide o dominanciu. Ak je dieťa schopné pracovať obidvoma rukami a nie je jasná ani dominancia oka, nôh a pod., možno odporúčať precvičovanie na pravú ruku, v škole písanie pravou rukou. Vyloženého ľaváka však neslobodno preorientovávať. Ak nevyjasnená dominancia pri precvičovaní na pravú ruku ukazuje znaky neurotického správania (zajakávanie, pomočovanie a pod.), s precvičovaním treba aspoň načas prestať. Akékoľvek drastické formy donucovania a precvičovania sú nevhodné. Psychologické poradne a školský psychológ po zistení prevládania jednej z hemisfér alebo ich vyrovnanosti dajú odporúčanie rodičom aj učiteľom. Pri precvičovaní je skôr potrebné utvárať podmienky na činnosť pravých orgánov

ako priamo upozorňovať alebo sa rozčuľovať pre používanie ľavej ruky. Pri rešpektovaní ľavorukosti (dominancia pravej hemisféry) treba eliminovať akékoľvek nevhodné postoje spolužiakov.

Dysgrafia

Tento problém zahrňuje ťažkosti žiakov v písaní. Konkrétne môže ísť o zrkadlové písanie, obrátenie písmen a písanie zhora nadol. Dysgrafia sa vyskytuje u obidvoch pohlaví, ale častejšia je u chlapcov. Ani čítanie postihnutého žiaka nie je správne. Príčinou môžu byť neurologické poruchy a nedostatočné „prepínanie“ motorickej kontroly z ľavorukosti na pravorukosť, ktoré ich zvyčajne sprevádza, ďalej emočné faktory, mierne mentálne zaostávanie, prípadne aj nedostatočná kontrola písania v začiatkoch učenia písania a napokon rozličné zlozvyky.

V súčasnosti sa precvičenie (znovunaučenie) písania pokladá za vhodný liečebný zákrok a má sa realizovať postupne, pozitívnym a povzbudzujúcim spôsobom. Pozornosť treba venovať takým drobným detailom, ako sú: spôsob držania ceruzky, sklon a poloha papiera, spomalené tempo písania, správne pohyby predlaktia, a starším metódam rukopisu, akou je napr. Palmerova metóda, pri ktorej sa na písaní zúčastňuje celé predlaktie a zápästie.

U dieťaťa sa musí ustavične udržiavať pocit úspechu, lebo náprava tejto chyby sa dieťaťu často zdá byť namáhavou a zdĺhavou prácou. Náprava zahrňuje obdobie precvičovania s pravidelným účelným opakovaním písacích pohybov na krátkych praktických lekciách. Keď si dieťa začína uvedomovať, že jeho porucha sa praxou a neuromuskulárnym tréningom dá napraviť, jeho záujem o pokračovanie sa podstatne zvýši. Praktické lekcie musia byť krátke (5 – 10 minút), závisí to od veku dieťaťa a stupňa poruchy. Cvičenia sa musia robiť pod kontrolou, aby sa neupevňovali zlé návyky a aby sa zabránilo vráteniu k predchádzajúcim formám písania. Cvičenia musia byť povzbudivé a pokiaľ možno pre dieťa zaujímavé, aj keď bez istej direktívnosti sa nezaobídeme.

Dyslexia

Je to neschopnosť účinne „manipulovať“ s tlačnými symbolmi. Jej pôvod je často neurologický, no môže byť spôsobená aj psychologicky. Je bežná u mentálne zaostalých a v tejto skupine ju možno ťažko diagnostikovať pre celkovo nízku úroveň školského prospevania.

Nápravný program sa predpíše (u normálnych aj mentálne retardovaných), ak dieťa na základnom stupni číta alebo hláskuje na úrovni, ktorá je o dva roky (alebo viac) nižšia, ako je jeho mentálny vek alebo ročník, ktorý navštevuje. Bez nápravy by sa tieto deti stali úplne dyslektickými.

Testový profil inteligencie týchto detí zvyčajne ukazuje veľkú štruktúrnú variabilitu, čo možno využiť na optimalizáciu metód, akými sa dieťa učí a prostredníctvom ktorých môže byť náprava účinnejšia.

Často sa stáva, že hoci sa čítanie postihnutého dyslexiou zlepší, dieťa zostáva nefonetické a zlé hláskuje. Čítanie sa ako receptívnejšia schopnosť oveľa rýchlejšie zlepšuje ako hláskovanie, ktoré je pre dieťa nevyhnutne aktívnou, resp. „produktívnou“ činnosťou. Pozornosť sa často sústreďuje na postupný fonetický prístup k čítaniu.

Väčšina autorov sa zhoduje v tom, že najlepšie je použiť čo najviac prístupov (vizuálny, sluchový, kinestetický, taktilný). Odporúčajú sa tieto postupy:

- a) od malých jednotiek, ktoré dieťa zvládne pomocou sledu jednoduchých krokov postupovať k zložitejším jednotkám,
- b) súčasne používať čo najviac senzorických dráh. Vážnejšie prípady vyžadujú klinickú liečbu.

Enurezia

O dieťati možno povedať, že sa pomočuje, keď sa v noci pomočuje po treťom roku života. Túto poruchu nachádzame u obidvoch pohlaví, ale oveľa častejšie u chlapcov.

Predovšetkým treba, aby dieťa vyšetril lekár; ide o vylúčenie patologických organických príčin. V niektorých prípadoch pomáha medikamentózna liečba. V našich pedagogicko-psychologických poradniach sa používa „elektrická plienka“, ktorou sa enurezis odstraňuje na základe podmieňovania. Na budenie sa používajú vibrácie, zvončeky, elektrické ranky a pod.

Významným činiteľom pri liečení je uvedenie si dieťaťa, že je schopné pomočovanie kontrolovať. Enuretický režim (málo vody, tesne pred spaním soľ a pod.), ako aj rozličné formy budenia majú svoje opodstatnenie, ale nie u každého dieťaťa.

Pohovor s dieťaťom pred spánkom môže obsahovať prvky sugescie až hypnózy, osvedčujú sa aj rozprávky, dieťa drží za „ruku“ bábiku, mamu a pod. Rozhovor s dieťaťom má byť vždy pozitívny, má ho povzbudzovať, utvárať jeho sebadôveru a prebúdzať nádej. Pohovor s rodičmi treba zamerať na zbavenie pocitu viny za pomočovanie, ako aj na to, aby nepoužívali neprimerane tvrdé postupy, tresty, napomínanie, naopak, aby dieťa povzbudzovali, emocionálne podporili, najmä matka.

Fixácia na matku

Príčinou tohto nadmerného pripútania syna na matku je hýčkanie. Syn, hoci je schopný riešiť úlohy, ktoré naň kladie život, zostáva v podstate neistou osobnosťou,

potrebuje oporu, emocionálnu viazanosť. Otec je zvyčajne neprítomný alebo pasívny. Ak sa tento stav neupraví, ustavične sa zhoršuje, až napokon sa mladý muž stáva natoľko závislým, že sa nikdy celkom neoslobodí, a keď sa mieni oženiť, usiluje sa nájsť si ženu, ktorá je obrazom jeho matky.

O pomoc tu zriedkakedy požiadajú rodičia, častejšie škola, kde pozorujú nezrelé správanie chlapca a nedostatok individuálnej zodpovednosti. Matke treba povedať, že jej nadmerná ochrana dieťaťa neumožňuje jeho emocionálny vývin. Ak má dieťa otca, treba ho požiadať, aby hral adekvátnejšiu rolu v činnostiach svojho syna. Treba podporovať jeho spoločenské činnosti v rámci mládežníckych združení, krúžkov a pod. V staršom veku možno racionálne pôsobiť aj na uvedomenie nadmernej závislosti žiaka a spolu s ním hľadať cesty na odpútanie.

Hostilita

Hostilita môže vyplývať z prirodzeného uprednostňovania známych zvykov alebo osôb. Toto uprednostňovanie je spojené s prirodzeným odporom voči neznámym zvykom, osobám, ktoré prispievajú k neistote tej-ktorej osoby. Hostilita detí môže byť identifikáciou s hostilnými rodičmi alebo spolužiakmi.

Odstraňovanie hostility je dlhý proces prevýchovy a upevňovania nových foriem správania. Často sa u postihnutého stretávame s odporom, ak sa prevýchova robí príliš rýchle alebo veľmi očividne. Najspoľahlivejšou cestou na minimalizovanie alebo úplné odstránenie tohto problému je utváranie pocitu istoty. Čím istejšie sa jednotliviec cíti, tým viac je schopný vnímať problém objektívne. Staršiemu dieťaťu ľahšie vysvetlíme vzťah medzi hostilitou a nevedomosťou. Domýšľavosť mladších stredoškôľakov je často otvoreným kanálom na inteligentné, rozumné rozhovory.

Hyperaktivita

Hyperaktivita sa veľa ráz spája s roztržitosťou, nedostatočnou pozornosťou a reguláciou osobnosti osobnosťou. Často ju nachádzame u detí s emocionálnymi problémami alebo s neurózou. Hyperaktivita sa častejšie vyskytuje u chlapcov od predškolského veku až po adolescenciu.

Hyperaktívne dieťa nemožno udržať. Je také roztržité, že neposedí, myká sebou, začína odrazu veľa činností, nedokončí však ani jednu, ľahko sa rozplače, a keďže nie je schopné dlhšie posedieť, je pre učiteľa, ako aj rodičov problémom. Rodičia aj učiteľ obviňujú dieťa, že sa zle správa. Keďže v škole je zvyčajne viac podnetov na vyvolanie hyperaktivity dieťaťa ako doma, rodičia často obviňujú školu, že nevhodne zaobchádza s ich dieťaťom.

V mnohých prípadoch sa ukázalo ako užitočné nechať dieťa lekársky vyšetriť. Veľa takýchto detí by v škole bez medikamentózneho liečby naozaj len ťažko vydržalo. V škole im treba dávať kratšie úlohy, ktoré môžu ľahšie splniť. Učiteľ musí poznať túto chybu dieťaťa, aby mu mohol dávať také úlohy (rozdávanie papierov, ceruziek, obrázkov, pomôcok a pod.), aby dieťa mohlo opustiť svoje miesto v lavici častejšie, než je to bežné. Vo vážnejších prípadoch môžu byť symptómy podnetom na preradenie žiaka do špecializovanej triedy, ak sa zistí ľahká mozgová dysfunkcia.

Klamanie

Deti žijú vo svete, v ktorom sa občas klame, a pre nich nie je vždy ľahké zistiť, kedy je lož „dobrá“ a kedy „zlá“. Príčiny klamania sú rovnako rozmanité ako jeho stupne. Sú to nasledujúce príčiny: upútať na seba pozornosť, získať status; pomstiť sa rovesníkom alebo dospelým; dosiahnuť, aby nepriateľ vyzeral ako „zlý“; obohatiť nudný život prehnanými epizódami; vyhnúť sa pokorujúcim dôsledkom nevhodného správania; vyhnúť sa trestu, čo je všeobecne najčastejšou príčinou detských lží.

Detské klamanie sa posilňuje, ak je často úspešné, napr. pomôže vyhnúť sa trestu. Najlepšou a najjednoduchšou prevenciou klamania je odstraňovanie potrieb klamať. Rodičia si musia uvedomiť, že ich spoločenské lži môžu byť činiteľom, ktorý prispieva k vzniku klamania u ich detí. Deti zasa majú vedieť, že ich nikdy rodičia nebudú trestať za pravdu, hoci môže mať neželateľné dôsledky.

Deti zvyčajne klamú preto, aby sa vyhli bezprostredným dôsledkom. Musíme vylúčiť potrebu dieťaťa klamať, ako aj príležitosti na klamanie.

Zajakávanie

Väčšina školských obvodov má svojho logopédu, ktorý napráva zajakavosť. Ale ak má niektoré prípady poradensky riešiť školský psychológ, musí zvážiť niektoré okolnosti. Zajakavé dieťa nie vždy túži po terapii z týchto dôvodov:

1. rozhovor o zajakávaní môže chybu čiastočne zväčšiť, alebo dieťaťu sa zdá, že sa zajakávanie zhoršilo,
2. dieťa uvádza do rozpakov predstava, že s ním nie je čosi v poriadku,
3. keďže s ním o zajakávaní nehovorili iní ľudia, cíti azda, že by sa o ňom nemalo vôbec hovoriť,
4. jeho skúsenosť môže byť zaťažovaná pocitom hanby, viny, strachu a frustrácie,
5. nevie, ako o tej veci hovoriť,
6. samotné rozprávanie je preň ťažké,

7. vyhýba sa všetkému, čo súvisí s jeho problémom.

Na odstránenie problému by mohol psychológ použiť niektoré z týchto postupov:

- a) motivovať dieťa pre terapiu zajakavosti. Táto motivácia prichádza do úvahy vtedy, ak terapia nie je želaním dieťaťa, ale rodičov alebo niekoho iného. U dieťaťa badať trvalý nedostatok motivácie, navrhuje odloženie terapie, vyslovuje pochybnosti o efektívnosti, čaká na priaznivejšiu rodinnú alebo školskú situáciu. No často sa dá motivovať, ak sa podarí vytvoriť priateľský, čestný dialóg. Zaujíma sa dieťa o svoju reč ? Želá si ju zmeniť ? Spýtajte sa ho, či by chcelo hovoriť ľahšie. Ba aj súhlas s tým, že sa bude menej zajakávať, stačí na východiskovú motiváciu terapie. Vyberte slovo, ktoré ho veľmi trápí a ukážte mu, že vie zmeniť výslovnosť tohto slova. Odmeňte jeho úsilie. Pomôžte mu, aby sa pokúsilo preskúmať toto tajomstvo, lebo mu na tom záleží. Pomôžte mu, aby začalo prejavovať záujem o počúvanie seba z magnetofónovej pásky, o to, aby sa pri výslovnosti videlo v zrkadlo. Pripomeňte mu, že môže rozprávať tak, ako je zvyknuté, alebo že sa môže naučiť rozprávať lepšie;
- b) vedľajšie ciele terapie. S vývojom reči a citov dieťaťa sa môžu vyvíjať i ďalšie ciele terapie. Otvorený prístup k riešeniu problému sa v súčasnosti všeobecne pokladá za vhodnejší ako predchádzajúce metódy „zábavy a hier“, hoci túto metódu možno niekedy použiť, ak ide o veľmi malé deti (pod sedem rokov). Ak je dieťa vo veľkých rozpakoch, alebo ak sa veľmi zajakáva, stačí, ak terapeut bude udržiavať rozhovor, keď bude hovoriť o svojej práci, o svojich úspechoch pri práci s inými deťmi, o tom, že vie, ako sa také deti cítia, o svojom veľkom záujme o zajakávanie.

Pomôžte dieťaťu uvedomiť si, že zajakávanie je niečo, čo robí, nie niečo, čo sa mu stáva. Niektorí terapeuti nechajú dieťa hovoriť dovtedy, kým nenájde slovo, ktoré nevie povedať, a potom obidvaja, dieťa i terapeut, môžu skúmať nové spôsoby utvárania tohto slova.

- c) únik pred zajakávaním. Presvedčte dieťa, že jeho pokusy vyhnúť sa zajakávaniu zajakávanie iba zhoršujú. Dieťa sa musí zbaviť strachu zo zajakávania a prestať sa báť hovoriť obťažné slová, vyhýbať sa situáciám, v ktorých sa zajakávanie najviac prejavuje. Tu je skupinová terapia často lepšia, najmä vtedy, ak je v skupine niektorý žiak, ktorému sa podarilo reč podstatne zlepšiť, takže slúži ako model. Niektorí terapeuti sa zajakávajú s dieťaťom, ale aj poskytujú model na lepšiu reč. Deti sa zriedkakedy zajakávajú, keď hovoria zborovo.

Treba využívať všetky podnety na zvýšenie sebavedomia dieťaťa. Najľahšie sa to darí, keď sa dieťaťu umožní robiť veci, ktoré už vie dobre robiť, a postupne sa učí iné veci, ktoré mu prinášajú zadostúčenie.

Grimasy. Pomôžte zajakávajúcemu dieťaťu zbaviť sa rozličných deformácií tváre. Ukážte mu, že zajakávať sa možno rovnako dobre aj bez nich. Nechajte ho cvičiť zajakávanie bez pohybov tváre.

Zadrhnutie sa v slabikách. Ukážte dieťaťu, že keď sa zadrhnutie (zablokuje reč pri slabikách), zúfalé pokusy a panika problém iba zintenzívnia. Približujte sa k obávaným slovám normálnym spôsobom. Dieťa si musí zvykať nepripravovať sa na takéto slová. Musí zistiť, že vie povedať slová podobné obávaným bez grimás a emočnej prípravy. Ubezpečte zajakávajúce dieťa, že za strachom zo zajakávania vždy nenasleduje zajakávanie. Pri skupinovej psychoterapii nech dieťa zdvihne ruku, keď si myslí, že sa začne pri určitom slove zajakávať, a potom mu dokážte, ako zriedkavo sa pri ňom zajakáva.

Regresie. Budte pripravení, že zajakávanie dieťaťa sa môže načas zhoršiť. Môžu to spôsobiť viaceré okolnosti: odraz skutočného pokroku, ktorý sa prejavuje tým, že skryté zajakávanie spôsobené predchádzajúcim vyhýbaním sa niektorým slovám sa teraz stáva zrejším; dieťa môže rozprávať viac, alebo môže skúšať experimentátora. Nezabúdajte, že dočasná regresia je oveľa lepšia ako nemenný stav.

Žiakov učiteľ. Zabezpečte si jeho spoluprácu tým, že mu pripomeniete, že terapia zajakavosti má byť kolektívna. Pýtajte sa na pokrok žiaka vo vyučovaní. Zistite, za akých okolností sa dieťa viac alebo menej zajakáva.

Okrem spomínaných metód sa používa technika tiesneného čítania: magnetofónom sa neskôr púšťa vlastná reč dieťaťa, ktoré sa zajakáva, do slúchadiel. Ďalej možno použiť autogénny tréning, desenzitizáciu a v týchto stavoch nacvičovať reč, komunikáciu.

Dôležité je sledovať emočné tenzie pri zajakávaní, druh krčv (tonické, klonické) a ich uvoľňovanie pomocou relaxačných techník s nácvikom prenosu do kritických situácií. Systematická desenzitizácia sa zväčša uplatňuje až po prvej etape, keď sa v pokoji nacvičí správna výslovnosť slov.

Sekundárnu liečbu zajakavosti alebo aspoň jej minimalizáciu napomáha odstránenie napätia v jeho prostredí, napr. úpravou vzťahov dieťaťa k matke alebo niektorým rovesníkom, alebo pri odpovedi v škole.

Krádeže

Krádeže sa raz za čas dopustí každé dieťa. Detské krádeže majú jednu alebo viac príčin: skutočná potreba alebo túžba dieťaťa niečo získať alebo hromadiť; túžba po predmetoch alebo peniazoch, o ktoré sa dieťa cíti byť ukrátené; dieťa môže kradnúť

a ukradnuté rozdať, aby rovesníkom demonštrovalo svoju štedrosť alebo odvahu; z pomsty voči dospelým alebo rovesníkom.

Pri posudzovaní krádeže je dôležitá povest' dieťaťa – dieťa netreba nazývať zlodejom alebo pokladať ho za zlodeja. Mnohí rodičia zveličujú závažnosť krádeže, čím pojmy dospelých aplikujú na to, čo je normálnou detskou činnosťou. Usilujú sa zahanbiť dieťa, aby prejavili svoju nevôľu nad jeho skutkom. V tomto prípade je však prečin málokedy taký škodlivý ako trest.

Niektorí rodičia držia drobné peniaze v rodinných pokladniciach, napr. na tanieri, v príborníku, kde má prístup aj dieťa. Dieťa je informované o peniazoch. Rodičia mu povedia, že tieto peniaze slúžia na menšie nákupy, nevyhnutné výdavky, že ich môže použiť, ak to pokladá za potrebné, ale že si má zapamätať alebo poznačiť, akú sumu použilo, aby sa mu neskôr mohla strhnúť z jeho vreckového. Ľahký prístup dieťaťa k peniazom spojený s vedomím dôvery a jeho osobnej zodpovednosti zvyčajne znižuje potrebu kradnúť.

Rodičia by mali preskúmať, či dieťaťu dávajú primerané vreckové, či ho učia zaobchádzať s peniazmi a vážiť si ich, či má príležitosť samo sa rozhodovať a za činy preberať zodpovednosť.

Nadmerná verbalizácia

Zvyk priveľa hovoriť, s ktorým sa zvyčajne stretávame u detí predškolského veku, nie je ani taký neželateľný ako skôr rozčuľuje rodičov. Možno ho zmierniť podnecovaním vonkajších záujmov, najmä takých, ktoré predpokladajú telesnú činnosť. Ak tento zvyk pretrváva aj v školskom veku, zvyčajne naznačuje potrebu vyšetriť emocionálnu atmosféru rodiny a potrebu poskytnúť dieťaťu možnosť poznať iné, spoločensky prijateľnejšie správanie.

Existujú názory, že dieťa, ktoré nadmieru rozpráva, zápasí s mnohými nevyriešiteľnými problémami. Odporúčame, aby si rodičia každý deň vyhradili pre dieťa čas a aby dieťa vedelo, že v tomto čase ho budú rodičia pozorne počúvať. Od dieťaťa sa má požadovať, aby v istých situáciách bolo ticho.

Odpisovanie

Najviac nás v tomto smere zaujíma, prečo dieťa odpisovalo, prečo cíti potrebu odpisovať a či odpisovanie je uňho výnimočné alebo bežné. Takmer každý človek niekedy pocítil potrebu odpisovať, aby si zabezpečil lepšiu známku. Ale ak sa odpisovanie stane bežným zvykom, dostáva nové charakteristiky. Odpisovanie môžu vysvetliť odpovede na otázky: Je úloha pre žiaka príliš ťažká ? Sú nároky na žiaka doma alebo v škole priveľké ?

Usiluje sa dieťa súperiť so spolužiakmi, súrodencami ? Sú normy dieťaťa, jeho vlastné názory na seba privysoké ? Je odpisovanie dostupné ?

Konfrontácia sama o sebe môže dieťaťu škodiť. Lepšie je, ak si dieťa uvedomuje, že učiteľ vie, že odpisuje. Dôležitý je však spôsob, akým sa to dá dieťaťu najavo. Učiteľ sa má medzi štyrmi očami nenútené porozprávať so žiakom bez náznaku trestu. Rozhovor nemá na dieťa pôsobiť dojmom, že ho označili za typ, ani nemá cítiť, že sa o ňom predpokladá, že odpisuje notoricky. Dieťa musí vidieť v dospelom človeka, ktorý sa oňho zaujíma a usiluje sa odstrániť príčiny jeho odpisovania. Má sa podnecovať k voľnej diskusii o svojich pocitoch, či názoroch a o možných príčinách odpisovania.

Rodičov treba s odpisovaním oboznámiť až vtedy, keď pokusy školy napraviť tento problém zlyhali.

Osamelosť

Jestvujú sociometrické metódy, pomocou ktorých môže učiteľ periodicky zisťovať spoločenskú klímu v triede. Inak sa môže stať, že učiteľ spoločensky precení žiakov s dobrým prospechom alebo s dobrým správaním a podcení žiakov, ktorí prospievajú horšie a o ktorých sa učiteľovi iba zdá, že nemajú požadované spoločenské kvality. Sociometrické metódy majú svoju obmedzenú platnosť a musíme vedieť, že sú iba jednou stránkou spoločenského obrazu dieťaťa. Môžu však učiteľovi veľmi pomôcť pri zisťovaní štruktúry triedy, pri úprave vzťahov medzi žiakmi, pri utváraní študijných skupín alebo pri zisťovaní osamelých a konfliktových žiakov v triede.

Osamelého žiaka možno nájsť pomocou neanonymnej sociometrie. Terapeuticky pôsobí už bežné vyjadrenie dôvery, nadviazanie vzťahu medzi učiteľom alebo psychológom a žiakom medzi štyrmi očami. Začleňovanie do situácií úspechu v kolektíve je ďalším prostriedkom a možnosťou „vystúpenia“ žiaka zo samoty. Pri intenzívnejšej samote a pretrvávajúcom problému možno použiť sebakpresadzujúci tréning.

Plachosť

Plachosť nie je až taký závažný problém, ako si mnohí myslia. Výskumy ukázali, že z plachých detí sa v dospelosti, aj keď zostanú plachými, nestávajú ľudia so zlou spoločenskou prispôsobivosťou. Poväčšine si vedeli nájsť partnerov do života aj povolania, ktorí im poskytovali ochranu, istotu. Ich manželstvá a pracovné úspechy sú v priemere rovnako úspešné ako ostatných ľudí. Plaché dieťa, ktorému sa umožní vyvíjať sa vlastným spôsobom, sa v dospelosti primerane spoločensky prispôsobí.

Plachým deťom možno však dať príležitosť, aby obstáli v situáciách, v ktorých je ich úspech istý. No neslobodno násilne prekonávať ich plachosť. Rozhovor s dieťaťom o jeho plachosti zvyčajne situáciu zhoršuje.

Problémy v jedení

Matky sú viac ako otcovia náchylné starať sa o to, či dieťa je a ako je, či je dost, či je iba niektoré jedlá. Je zaujímavé, že táto starostlivosť zvyčajne posilňuje neochotu dieťaťa jesť bez donútenia.

Riešenie je oveľa jednoduchšie, ako si mnohí rodičia predstavujú, ale často sa neprijíma, lebo vyžaduje dôslednosť a objektívnosť rodičov. Ak sa odborným lekárskeym vyšetrením zistí, že nejde o organickú poruchu, jednoduchou metódou sa dosiahne, že dieťa je bez donútenia.

1. Dieťa bude jesť, keď bude hladné a keď sa rodičia nebudú ďalej zaujímať o to, či je. Veľmi často sa čas jedenia stáva časom karhania, hádok a vyhrážania, nie je príjemný pre rodičov ani súrodencov dieťaťa.
2. Keď rodičia skončia obed a dieťaťu ešte nechajú primerane dlhý čas na ukončenie obeda; potom sa jedlo a tanieri pokojne zoberú zo stola, bez poznámok rodičov. To je pre rodičov najťažšia úloha, lebo cítia potrebu povedať niečo na adresu dieťaťa, ktoré svoj obed nezjedlo. Odobratie jedla nesmie niesť znaky trestu, lebo inak čoskoro stratí účinok, pretože sa stane súbojom, ktorý dieťa zvyčajne vyhrá.
3. Dieťa nesmie jesť mimo času vyhradeného na jedenie ani pred spaním.
4. Zostaňte indiferentnými. Dieťa nesmie vidieť, že vás zaujíma, či jedlo, alebo nie. Ani jedno hladné a zdravé dieťa nebude dobrovoľne držať hladovku, kým druhotné odmeny vo forme pobádania, lichotenia, pozornosti, nervozity rodičov a súrodencov sa dieťaťu nestanú rovnako želateľnými ako jedlo.
5. Zavolajte dieťa na obed iba raz. Deti, ktoré vedia, že ich rodičom veľmi záleží na tom, aby jedli, odkladajú svoj príchod k stolu. Takto sa dieťa čoskoro presvedčí, že keď rodina bude jesť bez neho a že keď uplynie predpísaný čas obeda, bude stôl prázdny. Jeho najvlastnejším záujmom vtedy bude prísť ku stolu načas.

Strach zo školy

Každý školský psychológ sa počas pôsobenia istotne stretne so závažným problémom školskej fóbie – dieťa odmieta chodiť do školy. Dieťa si nemusí uvedomovať príčiny svojho správania, a preto zvyčajná otázka prečo nechceš chodiť do školy nemá veľký význam. Strach zo školy môže sprevádzať napätie, dieťa môže mať sklon k úzkosti, môže byť plačlivé alebo vzdorovité. Ba môže si vsugerovať horúčku a môže používať najrozmanitejšie zámienky, aby nemuselo ísť do školy. Táto porucha sa častejšie vyskytuje u dievčat ako u chlapcov a zriedkakedy sa s ňou stretávame u detí ťažkopádnych alebo zaostávajúcich. V našej domácej literatúre otázku strachu detí zo školy spracoval O. Kondáš (1980).

Predpokladá sa, že pôvodnou príčinou tohto problému je strach z odlúčenia od matky. Dieťa nie je ani tak neochotné ísť do školy ako skôr neopustiť matku. Tento stav sa potom „racionalizuje“ menšími incidentmi v škole, ktorým psychológ pripisuje zlú emočnú skúsenosť, ak nie traumy zo zážitkov zo školy.

Prognóza je tým horšia, čím je dieťa staršie. Dieťa sa má okamžite vrátiť do školy, alebo sa má na probléme poradensky pracovať. Robíme postupné kroky: matka môže sprevádzať dieťa do školy, ísť až do budovy, niekedy dieťa po nadviazaní kontaktu s psychológom, výchovným poradcom alebo niektorým učiteľom môže stráviť niekoľko hodín

aj v ich pracovni v škole. Ide o zásadu postupne emočne učiť, ale aj o to, aby dieťa bolo kdekoľvek inde, len nie s matkou doma v čase vyučovania, aby sa neupevňovala emočná viazanosť, ktorá je v tomto prípade neadekvátne. Našťastie dieťa zvyčajne pokladá triedu za príjemnejšiu miestnosť ako prázdnu pracovňu a s pomocou spolužiakov môže strach postupne prekonať.

Medzitým je potrebné presvedčiť rodičov, že ide o citový vzťah k nim, ktorý bráni dieťaťu navštevovať školu. Matky sú v týchto prípadoch už tradične naklonené obviňovať školu, učiteľov, spolužiakov a odmietajú prijať názor, že dieťa je v aktivitách mimo rodiny málo samostatné. Ale ak matka pochopí, že aspoň sčasti zavinila tento problém, prognóza sa zlepšuje. Vážnejšie prípady rieši psychiater. V niektorých prípadoch medikamentózna liečba pomáha oslabiť úzkosť dieťaťa, čím sa v spojení s psychoterapiou zlepšujú podmienky na návrat do školy.

Tiky

Tiky sa najčastejšie objavujú na tvári a na krku, hoci v podstate môžu postihnúť celé telo. Predpoklad, že tiky súvisia s masturbáciou, sa dnes už odmieta.

Tiky menšieho významu vznikajú a zanikajú, najmä u chlapcov, ak sa žiak stretne s menšími neriešenými konfliktami. Rodinné napätia bývajú hlavnou príčinou dlhotrvajúcich tikov v detstve, hoci vo väčšine prípadov nie sú ani tak patologické ako skôr nepríjemné. Rodičia majú tiky ignorovať, majú však hľadať a odstraňovať možné zdroje napätia.

Závažné alebo dlhotrvajúce tiky potrebujú intenzívnejšiu psychologickú alebo lekársku starostlivosť. V niektorých prípadoch sa odporúča medikamentózna liečba. Na pedagogicko – psychologických poradniach sa tak odstraňujú aj pomocou terapie, presýtením, averzívnu terapiou, pomocou prístroja, ktorý vyvoláva umelý tik, a zároveň sa aplikuje relaxačný tréning alebo desenzitizácia v laboratórnych podmienkach.

Alkohol, fajčenie, narkománia

Úlohou výchovného poradcu alebo psychológa je v tomto prípade komplexne vyšetriť osobnosť, preskúmať, či ide o neurózy, napodobňovanie, úzkosť, zvyšovanie sebavedomia, neschopnosť adolescenta identifikovať sa s vekom a rovesníkmi inak ako týmito spôsobmi. Indikuje sa skupinová psychoterapia, racionálne zdôvodňovanie škodlivosti a závislosti, averzívna terapia pomocou kníh, filmov a pod.

Veľa ráz nejde o úplnú abstinenciu ako konečný cieľ, ale skôr o to, aby adolescent získal nadhľad a vhľad do problémov možných príčin, účinkov a mechanizmov pôsobenia drog a aby vedel regulovať svoje správanie, teda aby nepodliehal momentálnemu pokušeniu,

aby ovládal svoje impulzívne správanie a afektové reakcie. Dôležité je zachytiť tieto problémy skôr, kým sa vypracuje návyk, kým dôjde k zintenzívneniu problémov mladého človeka. Osvetovo – preventívna činnosť psychológa tu má svoje nezastupiteľné miesto.

Úteky

Úteky zaviňujú dve hlavné príčiny:

- túžba dieťaťa po vzrušení a dobrodružstve,
- fantazírovanie, v ktorom dieťa vidí svojich rodičov trápiť sa nad tým, ako s ním zaobchádzali, a tešiť sa z jeho návratu.

V neskoršom veku (adolescencii) pristupujú motívy útekov zo sklamanej lásky, nešťastia, intenzívnych problémov doma alebo v škole, ktoré dospievajúci nevedia riešiť.

Ak príčinou úteku je túžba po dobrodružstve, rodina by mohla uvažovať o zaujímavých, vzrušujúcich činnostiach doma alebo v prostredí nejakého klubu, o rozličných koníčkoch, rodinných projektoch alebo výletoch, ktoré by urobili život dieťaťa zaujímavejším. Ak príčinou úteku je túžba po odplate alebo úsilie útekom protestovať proti rodičom, rodičia musia uvažovať o príčinách, ktoré dieťa viedli k tomuto správaniu. Dôležitý je postoj rodičov pri prvom návrate dieťaťa. Kritika alebo telesný trest iba zostrujú antagonizmus. Rodičia musia byť chápaní, musia venovať pozornosť sťažnostiam dieťaťa a majú ho ubezpečiť, že ho potrebujú doma. Nervózne reakcie rodičov môžu takúto epizódu podporiť, a tak zvyšovať pravdepodobnosť opakovania úteku, takže rozhovor rodičov s dieťaťom musí byť pokojný.

Ústupky rodičov netreba interpretovať ako ich prehru. Najmä v komunikácii s adolescentom možno sa zhovárať na úrovni „dospelých“, to znamená, že treba zvažovať argumenty pre a proti, a tak poznať vzájomné postoje a možnosti riešenia problému.

Úzkosť

Úzkosť (anxiozita) sa vyskytuje alebo situačne, ako dôsledok nadmernej záťaže, pri súčasnom pôsobení rozličných provokujúcich podnetov, ale môže byť aj trvalým javom, môže sa stať chronickou. Ak je úzkosť chronická, začína vo väčšej miere zaujímať školského psychológa ako problém, ktorý je vážny a ktorý zvyčajne produkuje ďalšie problémy. Anxiózne reakcie sa prejavujú pocitmi viny, paniky, strachu, obáv alebo napätia a často sa asociujú s takými myšlienkami, ako je odchod zo školy alebo zrušenie priateľstiev, útek z domu a pod. Chronická úzkosť sa môže vyvinúť z akútnej úzkosti, ktorej zdroj sa neodstránil, alebo ktorá sa neodreagovala bežnými spôsobmi.

Problém možno vyriešiť odstránením príčiny úzkosti (kauzálnej prístup) alebo nacvičením nového správania bez toho, aby sme si osobitne všímali úzkosti. Najadekvátnejší je tretí prístup, ktorý je vlastne kombináciou predošlých, teda:

Predovšetkým treba nájsť a minimalizovať alebo odstrániť príčiny úzkosti napr. aj tým, že dieťa sa vyhovorí, že si znova odreaguje konflikt, vypracuje si rozumný náhľad na príčiny úzkosti, dostane ich do „vedomia“, čím ich pôsobenie minimalizuje, ovláda.

Ďalej treba dôkladne analyzovať symptómy, prejavy úzkosti v živote, a to z hľadiska miesta – kde sa úzkosť prejavuje, času – kedy sa prejavuje, vo vzťahu ku ktorým ľuďom alebo situáciám, a na základe toho vypracovať plán na antianxióznou liečbu, napr. formou relaxácií, autogénnych tréningov, rozličných techník kognitívno-emocionálnej terapie.

Vulgarizmy

Takmer každé dieťa, najmä chlapci, občas používajú vulgárne slová. Chcú pôsobiť dojemom dospelých, pomstiť sa rodičom alebo vyrovnáť sa kamarátom.

Používanie vulgarizmov treba s dieťaťom pokojne a rozumne prediskutovať, a to hneď, keď dieťa vulgarizmus použije. Rodič sa pritom nesmie tváriť šokovane, zhrozene ani pobavene, lebo dieťa práve takéto reakcie očakáva. Namiesto toho má dieťaťu jednoducho objasniť, že jestvujú slová, ktoré sa môžu používať na uvoľnenie napätia a pritom nemusia byť neslušné.

Hoci rodičia zvyčajne veľmi pohotovo tvrdia, že ich dieťa takéto slová doma nepočulo, veľa rás to nie je pravda. Dieťa bežné používanie vulgarizmov u svojich rodičov pokladá za povolenie používať ich aj vo svojej reči.

Záškoláctvo

Príčinou záškoláctva je najmä to, že postoj rodičov ku školskej dochádzke je laxný, nedostatočne dozerajú na deti. Ak obidvaja rodičia dieťaťa pracujú, ťažko u nich niekedy hľadať podporu pri riešení problému. Problém zľahčujú, alebo obviňujú školu, ulicu, kamarátov. Medzi iné príčiny patria: dlhotrvajúca rekonvalescencia po chorobe, keď dieťa trávi viac času doma, než je potrebné na zotavenie; vzťahy medzi rovesníkmi v triede; kamaráti – záškoláci, ktorí sú dieťaťu lákadlom; zaostávanie v učebnej látke; mierna forma úteku z domova; ako dôsledok mentálneho zaostávania; nadpriemerné intelektové schopnosti, ktoré spôsobujú, že požiadavky naň kladené sú veľmi nízke.

Problém sa rieši tak, že sa podrobne analyzujú príčiny a odstraňuje alebo aspoň zmierňuje sa ich pôsobenie. To veľa rás vyžaduje organizovanú spoluprácu školského psychológa, rodičov a učiteľov, resp. vychovávateľov a majstrov odbornej výchovy.

B. ZÁSADY A PRINCÍPY ZMIEN SPRÁVANIA OSOBNOSTI

Psychológ môže zmenu osobnosti dosiahnuť pôsobením rozličných činiteľov a na základe rozličných teoretických východísk.

Techniky modifikácie detského správania podľa teórie učenia (J. D. Krumboltz, H. B. Krumboltz, 1972).

Na upevnenie nového správania treba:

1. – kladné podmieňovanie.

Aby ste zdokonalili alebo zvýšili výkon dieťaťa v istej činnosti, zabezpečte mu bezprostrednú odmenu po každom úspešnom výkone.

Na vytvorenie nového správania treba:

2. – postupné približovanie.

Aby ste dieťa naučili konať tak, ako dosiaľ konalo zriedkakedy alebo nikdy, odmeňujte vtedy, keď kroky postupne vedú ku konečnému správaniu;

3. – použitie modelu.

Aby ste naučili dieťa novému spôsobu správania, umožnite mu pozorovať, ako sa osoby, ktoré sú preň autoritou, týmto modelovým spôsobom správajú;

4. – nápoď.

Aby ste naučili dieťa pamätať si, že sa má v istom čase správať istým spôsobom, zabezpečte, aby dostalo nápoď k správneľu činu tesne predtým, ako ju očakáva, nie až po nesprávneľu správaneľ;

5. – odlišovanie.

Aby ste naučili konať istým spôsobom v istých okolnostiach, nie však v iných, pomôžte mu rozpoznať, čo tieto okolnosti rozlišuje, a odmeňte ho len vtedy, ak jeho čin je vzhľadom na tieto okolnosti primeraný.

Na udržanie nového správania treba:

6. – nahrádzanie.

Aby ste upevnili správanie dieťaťa odmenou predtým neúčinnou, udeľujte ju tesne predtým, ako poskytnete dosiaľ účinnejšiu odmenu;

7. – čiastočné spevňovanie.

Aby ste podnietili dieťa pokračovať v ustálenom správaneľ s čoraz menej odmenami alebo úplne bez nich, postupne a s prestávkami znižuje častosť odmeňovania.

Po ukončení nevhodneľu správania môžete zvoliť jednu z týchto alternatívnych zásad:

8. – nasýtenie.

Aby ste zabránili dieťaťu konať istým spôsobom, môžete mu dovoliť (alebo trvať na tom), aby pokračovalo v nežiadúcom správaní tak dlho, kým ho to neunaví.

9. – vyhasínanie.

Aby ste zabránili dieťaťu konať istým spôsobom, môžete usporiadať podmienky tak, že nežiadúci čin alebo správanie mu neprinesie odmenu;

10. – nezlučiteľná alternatíva.

Aby ste zabránili dieťaťu konať istým spôsobom, môžete odmeňovať správanie, ktoré je s nežiadúcim správaním v rozpore, alebo nemožno ho uskutočňovať súčasne s ním;

11. – záporné spevňovanie.

Aby ste zabránili dieťaťu konať istým spôsobom, môžete mu dať možnosť ihneď ukončiť nepríjemnú situáciu tak, že svoje správanie zlepší.

Na zmenu emocionálneho správania:

12. – uhýbanie.

Aby ste naučili dieťa vyhýbať sa istému typu situácií, vyvolajte situáciu, ktorej sa má vyhýbať (alebo niečo, čo ju predstavuje), a súčasne nejakú nepríjemnosť (alebo niečo, čo ju predstavuje);

13. – zbavovanie sa strachu.

Aby ste pomohli dieťaťu prekonať strach z istej situácie, postupne ho obávanej situácii čoraz viac vystavujte, zatiaľ čo ináč príjemné je uvoľnené, v bezpečí alebo odmeňované.

A. P. Slobodjanik (1977) odporúča pri metódach menenia osobnosti a jej správania tieto postupy a zásady:

- a) autosugesciu, ktorú môže poradca podporovať a navodzovať, najmä ak ide o pestovanie vôle. Mnohí majú problémy z toho, že si nasugerujú problémy, ťažkosti alebo poruchy. Ťažké je poradenstvo, psychoterapia u ľudí neinteligentných, ktorí si neželajú počúvať a vnímať. Najprv ich musíme pripraviť. Zdôrazňovanie úspechu je tiež autosugescia, ktorá vedie k zvýšenému sebavedomiu, a tým k aktivite;
- b) racionálnu psychoterapiu a poradenstvo. Ide o logické zablúdenie. Poradca najprv zistí nedostatok úsudku, presvedčenia žiaka, subjektu. Potom mu pomôže znova premyslieť situáciu. Hlavným cieľom je tu odstrániť predsudky za pomoci autority, argumentov, logiky. Ide o systematické besedy, rozhovory, prebúdzanie a podporovanie aktivity, kritickosť k sebe a k iným, sebaovládanie. Cieľom je tu vlastne výchova vôle a úsudku. Klient sa učí novým teóriám, úsudkom, mysleniu. Ide

o intelektový vplyv na klienta, ale používa sa aj sugescia, aj emocionálne činitele. Reč má zmysel a imperatívnosť, ktorou pôsobí v poradenskej situácii, pri zmene správania. Protirečivosť, nelogickosť, nedokázateľnosť sú dôležitými činiteľmi, ktoré má psychológ u klienta objaviť a pracovať s nimi pri racionálnom prístupe k zmene osobnosti. Okrem racionálnych činiteľov pôsobí aj autorita poradcu a sugestívnosť celej atmosféry. Poradca sa zaujíma o klienta, nie o jeho problém či poruchu. Ide o celostný prístup k človeku ako osobnosti, bytosti biologickej, sociálnej a psychologickéj. Klienta treba trpezlivo vypočuť, poradca sa nikdy nesmie ponáhľať. Klientovi sa treba venovať ľudsky, nie len profesiovo. V rozhovore poradca poukáže na chyby v uvažovaní klienta, na rozpory a podporí názor, že všetko je riešiteľné, a navrhne, aby spoločne hľadali východisko. Podporuje silné stránky osobnosti.

Formami racionálneho prístupu v poradenstve, podobne ako v psychoterapii, sú:

- persúázia (explikatívna a klasifikujúca) – ide o objasnenie a pochopenie, o inštruovanie, ako sa vyrovnáť s problémami;
- psychagogika – reorientácia klienta prostredníctvom rozšírenia poznatkov a informácií. Tým sa dosiahnu zmeny osobnosti, zmeny jej socializácie, správania;
- reorientácia – pokusy o racionálne zmeny v hodnotovej orientácii klientov, postup použiteľný najmä u adolescentov, ale nielen u nich;
- posilňovanie odklonu od nižších hodnôt – egoizmu, negativizmu, lenivosti;
- metódy reorientácie – terapia ignorovania symptómov; tu treba
 - zmeniť myšlienkové témy klienta,
 - reorientácia v subordinačno – autoritatorských reakciách,
 - povzbudzujúce spomienky,
 - sokratovský dialóg (u detí s väčšími intelektovými schopnosťami),
 - metódy zlepšovania medziľudských vzťahov.

A. P. Slobodjanik hovorí, že úspešný je aj Rogersov prístup k zmene osobnosti a vymenúva šesť jeho princípov:

1. klient preberá zodpovednosť za svoje osobnosti,
2. podporuje sa nezávislosť a zrelosť osobnosti,
3. utvára sa atmosféra dôvery,
4. klient musí poznať časový limit poradcu a obidvaja majú spoločnú rolu spoluriešiteľov problémov,
5. chápanie postoja poradcu,
6. poradca nič nepotvrďuje ani nezavrhne.

V. N. Mjasiščev odporúča psychogenetickú analýzu. Zakladá sa na objasňovaní pôvodu a vzniku mechanizmov, napr. neurózy; veľa sa preberá životná história jednotlivca, aby nadobudol vzhľad do vzniku, príčin a mechanizmov problémov.

V ostatnom čase sa znova prehodnocujú systémy výchovy vypracované K. D. Ušinským a A. S. Makarenkom. Podľa nich výchova je organizácia činnosti a pestovanie návykov. Makarenko majstrovsky ukázal, ako treba vychovávať pomocou kolektívu a ku kolektivismu. Zdôrazňuje sa najmä výchova vôle, pod ktorou sa myslí zameranosť na cieľ, prekonávanie prekážok, vytrvalosť, iniciatíva, organizovanosť a regulovanosť správania. Sebavýchova vôle potom zahŕňa:

- formovanie cieľov a ideálov, premyslenie cieľov, podmienok a prostriedkov na dosiahnutie cieľa,
- sebaovládanie, sebauprikazovanie, sebaobmedzovanie ako techniky na dosahovanie cieľov,
- formovanie reálnych želaní,
- formovanie kritického pohľadu na seba, reálneho obrazu o sebe,
- techniky na mobilizovanie psychických síl človeka.

Pri sebavýchove vôle majú podľa Slobodjanika svoje miesto aj také metódy a techniky, ako je autogénny tréning, systematická desenzitizácia, relaxačné tréningy alebo funkcionálny tréning (metodický prístup, ktorý využíva vyvolávanie napätia a manipuláciu s ním).

Na menenie správania žiakov možno použiť aj racionálno-emocionálne pôsobenie (A. Ellis, 1974), ktoré vychádza z týchto zásad:

- zdôrazňuje sa zmena presvedčenia, postojov a hodnôt,
- zdôrazňuje sa, aby si človek mohol vybrať z úloh, činností, orientácií, čo pri riadení minimalizuje rigiditu,
- ľudia sa učia byť menej podmienenými a sugestívnymi, používa sa posilňovanie nezávislého a tvorivého myslenia,
- mení sa osobnosť, nielen symptómy správania, človeku sa pomáha bojovať nielen proti egoizmu, zdôrazňuje sa tolerancia, zodpovednosť, kompromis a pod.,
- jednotlivcovi sa pomáha pri rozhodovaní medzi krátkodobými a dlhodobými cieľmi,
- využíva sa edukácia a reedukácia. Človek sa pri tomto postupe učí porozumieť sám seba a iných, zmeniť sa, učí sa vyššej otvorenosti, učí sa brániť, nie utekať. Využívajú sa aj efektívne prvky behaviorizmu a psychoanalýzy.

Racionálno-emocionálny postup odporúča veľmi aktívny kognitívny prístup k zmene človeka. Vychádza sa z toho, že emocionálne reakcie sú ovplyvnené vedomím človeka, jeho hodnotením skutočností, interpretáciou vecí a dejov.

Metódy, ktoré sa používajú pri postupe RET (racionálno – emocionálna terapia):

- analýza priamych pocitov klienta v konkrétnych životných situáciách, životných akciách. Klient rozpráva, píše a kreslí – vyjadruje svoje pocity a city v deji, dynamike;
- skupinová diskusia na témy tu a teraz;
- priame nariadenie stretnúť sa s členom skupiny – nácvik znášania emocionálneho rizika;
- dramatické techniky – hranie rol, rozprávanie príhod, humor;
- metódy poskytujúce klientovi radosť z konania dobra a z pomoci iným;
- individuálne metódy na atakovanie klientovho defenzívneho systému;
- ukázať empatiu;
- dávať nepodmienené odmeny a učiť ich dávať.

Z behaviorálnych techník RET používa:

1. posilňovanie,
2. hranie rol,
3. upinovú terapiu s domácimi úlohami na správanie v reálnych životných situáciách,
4. posilňovanie, odmeňovanie,
5. praktické kurzy, tréningy správania v skupinách.

Na menenie detského správania používajú východiská a princípy vychádzajúce z teórie učenia. Najdôležitejšie z nich sú (podľa Krumboltzovcov, 1972):

1. POSILŇOVANIE EXISTUJÚCEHO SPRÁVANIA

- a) Dobré správanie sa musí dieťaťu oplatiť. Podmieňovanie má byť pozitívne, odmeniť, posilniť treba čo najrýchlejšie po dobrom, žiadúcom správaní. Odmena na druhý deň, o týždeň stráca na hodnote. Odmeny, ktoré posilňujú žiadúce správanie, nazývame posilňovačmi. Nuda sa objaví vtedy, keď posilňovanie je príliš zriedkavé. Za najefektívnejšie sa pokladajú tieto posilňovače: pochvala, obdiv alebo uznanie, pozornosť, dobré známky v škole, možnosť pozorovať nezvyčajnú udalosť alebo sa na nej zúčastniť (pozeranie televízie, výlet), možnosť spolupracovať s atraktívnymi osobami iného pohlavia, možnosť zapojiť sa do rozhovorov s inými ľuďmi a pod.

- b) Pravdepodobnosť zapojenia dieťaťa do nejakej úlohy môžeme zvýšiť tak, že pripravíme jeden alebo viac posilňovačov bezprostredne po vyriešení, splnení úlohy.
- c) Treba si uvedomiť, že čo posilní jedno dieťa, nemusí posilniť iné; čo je posilnením teraz, nemusí byť posilnením inokedy, napr. pri presýtení činnosťou.
- d) Posilniť musíme v pravý čas, povzbudiť treba napr. hneď na začiatku učenia. Akúkoľvek novú reakciu možno naučiť rýchlejšie, ak sa posilnenie uplatní hneď po zlepšení správania. Keď sa o zlepšenom správaní dozvieme neskôr, znova pred dieťaťom podrobne rozoberieme toto správanie, aby vedelo, že nás to zaujíma, že o tom vieme, a posilnime konkrétne prejavy dobrého správania.
- e) Odložte posilnenie, keď učíte dieťa trpezlivosti, vytrvalosti, obetavosti.
- f) Dieťa treba posilniť len vtedy, keď zlepšilo svoje správanie. Je nevyhnutné vynechať posilnenie, ak sa správanie nezlepšilo.
- g) Láska je nebezpečný posilovač. Hovorí sa: „Ako ťa môžem mať rád, keď robíš také veci“, „Budem ťa mať ešte radšej, keď to urobíš!“ Podobne sa často ako posilňovače používajú neverbálne prejavy: objatia, bozky, pohládkanie. Pred použitím lásky ako posilňovača varujeme nie preto, že by láska bola neúčinná. Pri použití akéhokoľvek posilňovača dochádza totiž aj k vedľajším účinkom. Ak použijeme ako posilňovač lásku, musíme byť pripravení zadržať ju v sebe práve tak, ako sme ju prejavili. Väčšina ľudí, našťastie, nie je schopná lásku „zapnúť“ a „vypnúť“. Akýkoľvek pokus použiť lásku ako posilňovač v istom zmysle falšuje city. Dieťa by malo cítiť, že ho majú radi a starajú sa oň bez ohľadu na jeho správanie. Jestvuje veľa iných možností na povzbudenie dieťaťa, takže netreba vychovávať citovo labilné deti poskytovaním a odopieraním lásky.
- h) Hodnotu posilňovača možno zvyšovať alebo znižovať. Často je potrebná silná pohnútko, aby sa nejaká činnosť vôbec začala. Posilňovače možno kombinovať, lebo zvyčajne na dlhšie zlepšenie výkonu nestačí jeden posilňovač. Napr. striedanie rozličných zaujímavých úloh môže byť takýmto posilňovačom. Používanie toho istého posilňovača môže znížiť jeho účinnosť. Ak sú sústavnými posilňovačmi len slová alebo náznaky či sľuby, ich hodnota je minimálna. Dieťa sa jednoducho unaví. Lepší postup je pochvalu kombinovať s presným opisom zlepšeného správania. To vyžaduje od rodičov, poradcov a učiteľov čas pre dieťa.
- i) Osoby, ktoré si dieťa váži, sú najúčinnnejšími posilňujúcimi činiteľmi.
- j) Dôležitým poznaním pri menení osobnosti, jeho správania je, že dieťa, človek sa môže naučiť posilňovať sám seba. Vypelý a sebaovládajúci jednotliviec vie, čo chce docieľiť a má vnútornú radosť (motiváciu) zo svojich činností. Ba nezávislá osoba sa môže

povzbudiť do činnosti i vtedy, keď iní žiadajú zmenu správania. Mali by sme naučiť deti posudzovať svoje správanie a mali by sme im pomôcť utvoriť si metódy vlastného posilňovania, keď cítia, že to potrebujú.

Najbežnejšie chyby pri posilňovaní:

- Chválenie nie je povzbudzovaním, ak sa robí vopred, ak sa ním chce niekomu lichotiť, aby niečo urobil. Vtedy sa povzbudzuje za neprejavenie úsilia. Predlžovaním chválenia sa posilní rozhodnutie osoby nezúčastniť sa na novom správaní.
- Posilňovanie nie je podplácanie, neslobodno ho zneužívať. Cieľom posilňovania nie je naučiť dieťa „robiť za niečo“, ale to, aby sa naučilo posilňovať seba v záujme svojho rozvoja.
- Posilňovanie má svoje hranice, každý človek je schopný dosiahnuť niečo len do istej miery. Ak si dieťa niečo neosvojuje rýchle, tak ako by sme to chceli, možno je to preto, že ešte nie je dostatočne zrelé, vyspelé, možno neskôr bude mať výcvik úspech. Dospelí by mali umožniť deťom zapojiť sa do rozmanitých činností, v ktorých by si deti vyskúšali svoje schopnosti a zručnosti, v ktorých činnostiach robia najväčšie pokroky, získavajú najväčšie uspokojenie, radosť.
- Aj dieťa môže posilňovať svojich rodičov, učiteľov. Neumožniť im to znamená nepochopiť podstatu posilňovania.

2. VYTVORENIE NOVÉHO SPRÁVANIA

- a) Postupné zlepšovania, ak sa často posilňujú, stávajú sa novým správaním. Platí tu princíp následných priblížení: aby ste naučili dieťa konať ako predtým konalo len zriedkakedy alebo ešte nikdy, odmeňujte kroky k cieľovému správaniu.
- b) Pre vytvorenie nového správania je dôležité poznať úroveň svojich výkonov. Vedie to k formovaniu nezávislosti ako dôležitej motivačnej a osobnostnej premennej v novom správaní, v osobnostnej zmene. Samo posilňovanie nestačí. Spolu s tým si treba určiť cieľ a postupné ciele, poznať súčasné výkony a načrtnúť možnosti rozvoja osobnosti. Pásmo najbližšieho rozvoja (Vygotskij) je pásmom bezprostredného úsilia a intencie subjektu, kde poradca musí usmerňovať činnosť a zameranie.

Najčastejšou chybou je, ak sa posilňuje (nevdojak) nevhodné správanie, ak sa výkon dieťaťa namiesto posilnenia ignoruje, alebo naopak, ak sa dieťa posilňuje vtedy, keď by sa malo ignorovať. Teda neslobodno venovať pozornosť správaniu dieťaťa vždy a za každú cenu. Odmena by sa nemala dávať, keď si ju dieťa samo žiada,

keď o ňu prosí, alebo „obchodnícky“ vyjednáva. Heslo „Niečo za niečo“ vedie k regresívnej orientácii človeka. Nemožno namietat proti tomu, keď rodičia alebo starí rodičia dávajú deťom dary, ale ak sa dar dá preto, aby sa vyhovel žiadosti dieťaťa, odmeňuje sa požadovacie (ziskuchtivé, zisťné) správanie dieťaťa.

- c) Dieťa sa má učiť preberať zodpovednosť za svoju činnosť, a to najčastejšie tak, že:
- vyberá si z možných alternatív aktívnej činnosti,
 - vykoná činnosť samostatne, teda nezastupujeme ho, nevyhovárame sa, že nemáme čas a pod.,
 - pozná svoj výkon, možnosti, vie zhodnotiť ciele, určovať si (organizovať) doplnkové ciele a činnosti,
 - vie zhodnotiť svoje správanie, činy. Dospelí majú veľa rás tendenciu zhodnotiť výkon za dieťa, no mal by sa využiť (podnecovať) aspekt sebahodnotenia.

Rodičia, ktorí upratujú byt po deťoch, ktorí im odkladajú hračky a pod., posilňujú seba v tom, že majú pekný, uprataný byt, ale neurčia svoje deti samostatnosti a v konečnom dôsledku ani zodpovednosti.

- d) Dobrý príklad je starou a osvedčenou, vedecky overenou metódou na vyvolanie osobnostnej zmeny a dobrého správania. Dieťa opakuje po autoritách, dospelých takmer všetko: reč, vulgarizmy, grimasy, pohyby, myslenie, city, hnev, radosť, aktivity, tvorivosť atď. Ľudia, ktorých správanie deti napodobňujú, nazývajú sa „modelmi“. Princípom modelovania je: učiť dieťa novému spôsobu správania znamená umožniť mu pozornosť a napodobňovať uznávanú osobu, ktorá má želateľné správanie. Modelom sa môžu stať aj vymyslení hrdinovia, historické postavy, ktoré poradca pri vyvolávaní osobnostnej zmeny môže odporúčať, môže viesť žiaka k tomu, aby si prečítal jeho životopis. V školskej psychológii často zisťujeme, že niektorí učitelia sú modelmi a ich vzor možno poradensky využiť. Existuje nebezpečenstvo, že model bude fungovať dysfunkčne, teda že sa žiak stane iba napodobňovateľom, epigónom postavy, vzoru. Dôležité je, aby sa stal nezávislým. Teda princíp modelovania sa neodmieta, ale v praxi školského psychológa sa reguluje a súčasne sa modeluje nezávislé a tvorivé myslenie osobnosti.
- e) Dôležité je pripomínanie. Žiak sa totiž zvyčajne vyhovára, že sa zabudol primerane správať (napr. očistiť si topánky), preto mu to treba pripomenúť skôr, ako chybu urobí. Účinok pripomenutia sa zvyšuje dobrou organizáciou a režimom, keď sa návyky stávajú samozrejmy. Pripomenúť treba tesne pred činnosťou. Sebapripomínanie vedie k plánovaniu, organizácii a regulácii vlastnej činnosti.

Nové správanie teda nacvičujeme verbálnym podmieňovaním, pripomínaním, posilňovaním, nie karhaním ani napomínaním. Môžeme ho cvičiť aj hraním rol, v ktorých sa cvičia potrebné zručnosti na zvládnutie nového správania. Dospelí sa môžu vo svojich úlohách striedať s dieťaťom; je to poučné aj zábavné.

- f) Pri výchovnom pôsobení a vyvolávaní zmien v správaní či vytváraní nového správania sa nevyhneme napomenutiam, upozorneniam. Upozorniť by sa malo pokojným tónom. Taktnosť upozornenia učí aj deti taktnosti. Upozornenie sa má spájať s povzbudzovaním a počet upozornení by sa mal postupne znižovať, aby dieťa nebolo závislé od upozornení.
- g) Dôležitú úlohu pri menení správania alebo tvorení nového správania majú odmeny. Odmeny treba diferencovať nielen podľa veku, ale aj podľa toho, čo je pre koho odmenou. Platí aj to, že čo sa stáva odmenou, možno sa naučiť. Odmenou najčastejšie bývajú slová, ale odmenou môže byť aj istá príťažlivá činnosť; príležitosti možno učiť aj správnou motiváciou. Odmeny by sa mali meniť, aby nezovšeobecneli a aby sa nestupňovali. Cenou odmenou je radosť z pocitu zodpovednosti; dôvera a viera tiež fungujú ako odmeny a posilňovače. Osobitný význam majú odmeny za vytrvalosť, samostatnosť a zodpovednosť v zložitých, náročných úlohách, ale aj posilňovanie obetavosti a trpezlivosti. Školský psychológ, podobne ako učiteľ a rodič, by mal utvárať situácie, kde by sa dieťa takto mohlo prejaviť, aby ho následne mohol odmeniť, posilniť jeho pozitívne správanie.

Programy posilňovania tvoria komplexy, celky podnetov, posilňovačov. Treba využívať posilňujúce činitele systematicky usporiadané, aby sa dosiahla potrebná zmena správania.

Doteraz sa osvedčili tri druhy programov posilňovania:

1. programy založené na počte reakcií, napr. povysávanie izby alebo bytu je za jednu korunu (alebo päť korún), upratanie garáže za desať korún, za jednotku päť korún. Tieto programy sú známe ako pevné programy kvantitatívneho charakteru, lebo vzťah medzi počtom reakcií a veľkosťou odmeny je stály.
2. programy vychádzajúce z časových intervalov neposilňujú jednotlivé reakcie a ich kumuláciu, ale činnosť, reakcie, správanie za istý čas. Znova platí zásada, že treba vyzdvihnúť pozitívne reakcie, činnosti.
3. kombinované programy budujú na tom, že napr. žiak je posilňovaný za čas, v ktorom sa pripravuje na vyučovanie, no osobitne za dobrú známku.

Rozdiel medzi podmieňovaním, posilňovaním a programom posilňovania je aj v tom, že pri bežnom, neprogramovanom posilňovaní reaguje učiteľ (rodič, školský psychológ) na

náhodne sa vyskytujúce reakcie, činnosť subjektu, kým pri programovanom posilňovaní sa program plánuje, t.j. utvárajú sa činnosti, v ktorých sa predpokladá správanie, ktoré treba posilniť, formovať.

3. ZASTAVENIE NEŽIADÚCEHO SPRÁVANIA (MINIMALIZÁCIA NEŽIADÚCEJ ČINNOSTI)

Prax poradenskej psychológie pri odstraňovaní problémov, ťažkosti a porúch správania overila štyri základné metódy na zastavenie nevhodného správania:

1. **Nasycovanie.** Dieťaťu dovoľíme, aby pokračovalo v nežiadúcej činnosti, alebo trváme na tom, aby v nej pokračovalo. Dieťa zvyčajne prestane v príslušnej činnosti, čo je výsledkom únavy a nudy, prípadne poznania, že táto činnosť nemôže človeka uspokojiť. Princíp nasycovania nemožno použiť pri riešení všetkých problémov, ale iba vtedy, keď správanie dieťaťa nie je priveľmi škodlivé. Dobré je túto metódu použiť vtedy, keď dieťa potrebuje pomoc pri identifikovaní omylov a chýb. Nariadenie, aby žiak úmyselne robil niektoré chyby, najmä návykové, môže viesť k ich odstráneniu presýtením.
2. **Uplatňovanie zásady zániku.** Táto zásada hovorí, aby sa detská nežiadúca činnosť neodmeňovala. Nežiadúcou činnosťou dieťa často získava pozornosť iných, aj dospelých, a keď sa mu nevenuje iná pozornosť, to je jeho jediná šanca ako zaujať. Princíp zániku je v porovnaní s princípom nasýtenia opačným princípom. Tieto dva princípy sa nemajú striedať, má sa použiť jeden a ten dôsledne realizovať. Potrebné je nielen čiastočne, ale úplne prestať s posilňovaním nežiadúceho správania, ako aj sledovať, či dieťa nedostáva posilňovanie od niekoho iného.
3. **Zásada nezlučiteľnosti** vyjadruje myšlienku, že treba odmeniť inú činnosť, ktorá je nezlučiteľná s nežiadúcou činnosťou, alebo nemožno ich vykonávať súčasne. Náhradné správanie môže byť odvrátením pozornosti dieťaťa od nežiadúcej činnosti. Ťažko vymyslieť nejakú náhradnú činnosť, ktorá by bola posilnená a zaberala miesto neadekvátnej činnosti. Jedným z prístupov je poveriť dieťa novou zodpovednosťou, ktorá sa odmení. Napr. posilníme kooperatívnu hru namiesto bitky tak, že bitkára poveríme vedením kooperatívnej hry. Túto techniku často využíval Makarenko. Najlepšie je, keď sa do protikladu nežiadúceho správania postaví naozaj protiklad tejto činnosti, napr. proti rozhadzovaniu odpadkov ich zbieranie, proti klamaniu pravda atď. No vždy to takto nejde vymyslieť, preto sa často používa aj technika

uplatnenia náhradného správania, ktoré má odvrátiť pozornosť. Táto činnosť sa lepšie uplatňuje u malých detí, ktoré ešte nevedia preniknúť do dôsledkov a neprídu na príčinu. Za náhradné správanie môžeme poskytovať odmeny; posilňujeme ho nie preto, že nahradilo nežiadúce správanie (to až sekundárne), ale najmä pre činnosť samotnú. Náhradné správanie nesmie byť odmenou za nežiadúcu činnosť a nemalo by mať ani iné nepriaznivé dôsledky.

4. Zásada negatívneho posilňovania hovorí, že dieťaťu treba pripraviť také podmienky, aby skončilo so svojím odporom proti novému, žiadúcemu správaniu. Aby ste zabránili dieťaťu nežiadúco konať, zariadte to tak, aby sa nepriaznivá situácia skončila hneď po zlepšení jeho správania. Negatívne posilňovanie neslobodno zamieňať s trestom.

Dieťa možno v podstate potrestať dvoma odlišnými spôsobmi: môžete mu urobiť niečo nepríjemné, napr. udrieť ho po ruke, alebo naň kričať, citovo ho odmietnuť a pod. Druhým spôsobom je trestanie tak, že mu môžete vziať niečo, čo pokladá za príjemnú činnosť, odmenu. Okrem málo prípadov nie je žiaduci nijaký trest. Väčšina dospelých ešte vždy používa trest častejšie, ako je to potrebné, ako by možno sami chceli, a to z dvoch dôvodov: alebo nepoznajú iný spôsob, postup, alebo nevedia ovládať vlastný hnev.

4. MODIFIKOVANIE EMOCIONÁLNEHO SPRÁVANIA

Vychádza z podobných princípov ako podmieňovanie správania s tým rozdielom, že posilňovačom sa tu stávajú emocionálne situácie, reakcie, napr. premietnutie filmu z autohavárie zvyšuje opatrnosť pohybu po ceste. Jestvuje zásada, že treba u človeka pokiaľ možno súčasne prezentovať škodlivý predmet a averzívny stav, napr. oheň a bolesť, špendlík a popichanie, nôž a porezanie atď. Ďalšou možnou metódou, najmä u malých detí, je postup, že dieťa slovne naučíme, ktoré predmety vyvolávajú nežiadúce stavy a reakcie a aké. Technikou spojenou s uvedenou technikou je aj spoluúsudzovanie s dieťaťom o možných dôsledkoch správania. Usilujeme sa predvídať situácie, ktoré by mohli byť škodlivé, a predíť im, napr. rozobrať s dieťaťom v aktívnom dialógu, prečo nemá vstúpiť s neznámym človekom do auta. Deti sa učia strachu aj príkladom. Nebezpečenstvám, ktorým sa vyhýbajú rodičia, budú sa zvyčajne vyhýbať aj deti. Strach, ktorý dáva najavo rodič, bude mať pravdepodobne aj ich dieťa, pretože rodičia, ako sme už spomínali, sú vhodným modelom. Rodič je silnejším

modelom pre dieťa v mladšom školskom veku a menej pôsobivým modelom v puberte; vtedy sa modlemi stávajú iní ľudia.

Deti sa môžu naučiť adekvátnejšie sa vyrovnávať s nebezpečenstvami, alebo si môžu osvojiť iracionálne spôsoby reagovania na nebezpečenstvo z príkladov poskytnutých inými. Mierne averzívny strach je na odučenie správania alebo vypestovania správania lepším ako silný, šokujúci averzívny stav, ktorý môže prerásť do trvalého iracionálneho strachu. Strach sa môže generalizovať na príbuzné situácie a dieťa svoj strach ľahko generalizuje. Niektoré averzívne okolnosti môžu vyvolať pocit viny alebo bezvýznamnosti. Strachy vznikajú aj náhodne a môžeme ich rozdeliť na strachy osožné a škodlivé. Nedostatok strachu je súčasťou nedostatku schopnosti predvídať a je typický pre mentálnu retardáciu.

Strach a úzkosť sa prekonávajú podľa princípu, že postupne treba dieťa čoraz viac vystavovať obávanej situácii, ale súčasne zabezpečiť prežívanie istoty, pohodlia, uvoľnenia alebo odmenenia za vhodné správanie. Strachu možno čeliť malými krokmi. Napr. keď sa dieťa bojí spať potme, treba mu dať svetlo, ale pústupne ho oddalovať od dieťaťa až do inej izby, ale súčasne poskytovať istotu a posilňovať pozitívne správanie. Strachu možno aj predchádzať tak, že dospelý, predvídajúc strachovú situáciu, pripraví naň dieťa alebo slovne, alebo pomocou učenia nebať sa.

Emocionálne správanie sa môže modifikovať na základe týchto dvoch princípov:

- princípu vyhnutia; ak chcete naučiť dieťa vyhýbať sa istému typu situácie, súčasne prezentujte dieťaťu situáciu s averzívnym stavom;
- princípu redukcie strachu; ak chcete pomôcť dieťaťu prekonať strach z istej situácie, postupne predlžujte jeho vystavenie obávanej situácii, kým sa nebude cítiť príjemne, iste, uvoľnene. Toto správanie bude potom posilnené.

5. PREHĽAD A OPIS METÓD OSOBNOSTNÝCH ZMIEN

Osobnosť sa môže meniť tak, že sa na istý problém, poruchu, ťažkosť použije komplex metód a techník, alebo že sa použije dobre spracovaná a naširoko uplatniteľná metóda. Prístup a delenie metód sa z toho aspektu prelínajú.

Tak napr. F. H. Kanfer a A. P. Goldstein (1975) rozdeľujú metódy meniace osobnosti takto:

1. metódy na zlepšenie vzťahov,
2. metódy na modifikovanie postojov,
3. metódy kognitívnych zmien,

4. modelujúce metódy,
5. metódy hrania rol a simulácií,
6. operačné metódy, metódy posilňovania, učenia,
7. metódy na redukciu strachu,
8. averzívne metódy,
9. metódy sebaregulácie,
10. sebainštrukčné metódy,
11. očakávanie, hypnóza, sugescia,
12. skupinové metódy,
13. automatizované metódy.

Tieto základné metódy možno rozlične obmieňať a možno používať rozličné techniky. Spomínaní autori všeobecne definujú psychologický problém osobnosti ako ťažkosť osobnosti vo vzťahu k iným, v percepcii sveta, ako problém v postojoch k sebe, pociťovanie napätia, anxiozity, ako nespokojnosť s vlastným správaním, ako ťažkosti s riešením vlastných problémov atď. Rozlišujú päť cieľov osobnostných zmien:

- a) zmeny v správaní,
- b) vhľad, racionálne a emocionálne pochopenie problémov,
- c) zmeny v emocionálnych charakteristikách, vrátane zmien v anxiozite a tenzii,
- d) zmeny v klientovej seba-percepcii,
- e) zmeny v životnom štýle.

Pri menení osobnosti je okrem obsahu a metód dôležitou súčasťou psychologické práce aj premyslenie a aplikácia najoptimálnejšej stratégie a taktiky menenia; týka sa to procesualnosti zmien i dynamiky premien osobnosti.

Formulácia a implementácia stratégie zmien sú prinajmenšom také dôležité ako poznávanie obsahu problému a metód menenia. Rozličné teórie a psychologické školy v závislosti od druhu problému a jeho intenzity uplatňovali rozmanité stratégie implementácie zmien. Pre stratégie je charakteristická ich kompilatívnosť. Aplikácia stratégie sa nazýva stratégem alebo paradigma stratégie. Stratégem je praktická kombinácia metód zameraných na špecifický problém osobnosti, aby sa optimalizoval jej rozvoj.

Možno utvoriť veľký počet stratégemov; závisia od psychologických prístupov. Ako príklad uvádzame štyri stratégemy (G. J. Blackham, A. Silberman, 1975):

- stratégem 1.: vyhasnutie a pozitívne posilnenie,
- stratégem 2.: modelovanie a pozitívne podmieňovanie,
- stratégem 3.: zmeny roly a pozitívne posilňovanie,
- stratégem 4.: dohoda a pozitívne posilňovanie.

Prehľad a opis metód osobnostných zmien (podľa F. H. Kanfera a A. P. Goldsteina, 1975):

1. Metódy na zlepšovanie vzťahov

Tabuľka.

Činitele ovplyvňujúce zlepšenie vzťahov	Komponenty vzťahu	Konzekvence vzťahu	Výstup
klientova štruktúrácia klientova imitácia klientova konformita poradcova znalosť poradcova empatia poradcova srdečnosť stretnutie poradcu s klientom poradca – klient otvorenosť	sympatie rešpekt dôvera	komunikácia otvorenosť persuzibilita	zmena klienta

Činitele, ktoré spôsobujú zmeny klienta prostredníctvom utvorenia a rozvinutia vzťahu:

Štruktúrácia. Ide o to, aby poradca, psychológ klientovi povedal, že mu chce pomôcť (a), krátko opíše pozitívne charakteristiky klienta (b), objasní reálne očakávanie o tom, čo sa bude pri ich stretnutiach diať.

Imitácia. Poradca funguje ako model, alebo pomáhať hľadať a identifikovať sa s pozitívnym modelom, autoritou.

Tlak na konformitu. Nejde len o konformitu k ľuďom, autoritám, ale aj o konformitu k normám, pravidlám, zákonom.

Pre utvorenie vzťahu je ďalej dôležitý status psychológa – poradcu a jeho povesť ako experta, znalca, riešiteľa problémov a dobrého pomocníka.

Významná je empatia poradcu – pochopenie potrieb, očakávaní klienta, pochopenie a vzťah k jeho úspechom a ťažkostiam. Vypracovali sa stupnice na meranie empatie v interpersonálnom procese.

Poradcova srdečnosť je prejavom emocionálneho príklonu k osobnosti klienta a k jeho problémom. Opakom je hostilita. Pri srdečnosti poradcu sa objaví srdečnosť aj u klienta, skôr sa utvorí dobrý vzťah medzi nimi. Podobne ako pri empatii existuje päťúrovňová škála na meranie a odhadovanie srdečnosti vo vzťahu.

Na zmenu vzťahu a zmenu osobnosti klienta prostredníctvom vzťahu poradca – klient sa používa aj komplex metód, ktoré sa zvyčajne skladajú zo stretnutia poradcu s klientom. Je to označenie pre špecifické tvorenie vzťahu, kde ide o reálnu identifikáciu charakteristík, ich meranie, komunikáciu, zmenu, meranie zmeny a sledovanie zmeny. Ďalšou podobnou komplexnou metódou tvorenia vzťahu na zmenu osobnosti je proxemia – štúdium osobného priestoru a interpersonálnej dištancie, a napokon rozličné konverzačné metódy typu „urob to – neurob to“ alebo sokratovský dialóg a pod.

2. Metódy na modifikáciu postojov.

Tieto metódy možno rozdeliť na ďalšie veľké kategórie. Prvá časť sa zapodieva psychologickým zdravím. Ide o zisťovanie schopnosti porozumieť seba a iných, aby sa dosiahla efektívna sebaregulácia, humanizácia vzťahov.

Podmienky na zmenu vzťahov sú: vzbudenie dôvery medzi poradcom a klientom, medzi poradcom a skupinou, vyjadrenie srdečnosti, vyjadrenie a prejavenie akceptácie, vyjadrenie porozumenia a chápania, preukázanie kooperatívnych intencií a reciprocity vo vzťahoch. Všetko to tvorí podmienky na vybudovanie takejto vzťahu, prostredníctvom ktorého možno meniť postoje klienta.

Pritom sa poradca takmer ustavične zaoberá:

- redukciou defenzie osobnosti klienta,
- redukciou egocentrizmu,
- redukciou demoralizácie.

3. Metódy na kognitívne zmeny.

V týchto metódach ide o:

- a) systematickú racionálnu reštrukturáciu. Napr. v Ellisovom racionálno-emotívnom prístupe sa zvyčajne používa tento postup: prezentácia skutočností, identifikácia iracionálnych presvedčení, analýza klientových problémov v racionálnych termínoch, učenie klienta modifikovať si vnútorné sentencie;
- b) riešenie problémov. Je to ďalšia veľká skupina metód na kognitívne zmeny. Zvyčajne sa tu postupuje takto: robí sa všeobecná orientácia, definovanie a formulovanie problému, tvorenie alternatív riešení, urobenie rozhodnutí, verifikácia. Riešenie problémov podľa heuristických schém (heuristika reflexívna, informatívna) aplikované v poradenskej praxi sa niekedy nazýva aj terapeutické poradenstvo alebo poradenský smer v terapii.

4. Metódy modelovania zahrňujú procesy, ktoré sa vyjadrujú týmito pojmami: imitácia, kopírovanie, mimikry, identifikácia a modelovanie. Používajú sa symbolické alebo skutočné modely, podľa ktorých sa klient učí myslieť, správať, preberá od nich postoje. Modelové správanie sa posilňuje. Model treba najprv pripraviť, potom prezentovať a napokon sledovať jeho pôsobenie. Modelovanie sa v skupinovej psychoterapii používa v klinickej praxi, ale aj pri menení správania v triede, pri výcviku sociálnych zručností a socializácie, pri tréningu mentálne retardovaných, pri výcviku autistických detí, u psychotických dospelých, pri výcviku poradcov – psychológov.

5. Metódy na stimulovanie a hranie rol, v ktorých ide o stimulovanie správneho správania, správneho reagovania a riešenia problémov, o stimulovanie normálneho štýlu života. Psychodráma sa ukázala ako osožná aj pri riešení poradenských problémov. Pomocou hrania rol sa napr. trénuje asertivita. Tréning zahrňuje iniciálne odhady a meranie asertivity na dimenzii:

pasivita ----- asertivita ----- agresia.

Po iniciálnom meraní nasleduje zisťovanie životných situácií, v ktorých je príležitosť prejaviť túto kvalitu, hranie rol v štrukturovanej situácii, meranie prežívania v hraní rol pomocou SUDS škály a napokon sa roly hrajú v reálnom živote. Tréning sebaapresadzovania pokračuje cvičeniami v tzv. „miniskúsenosti“ vo svete. Ide tu o precvičovanie sebaapresadzovania v mikrosituáciách reálneho života, ktoré sa vopred preberajú a hrajú v štrukturovanej skupine. Hranie rol sa ako metóda nepoužíva len pri tréningu sebaapresadzovania, ale aj v mnohých iných prípadoch: pri riešení problémov v interpersonálnych vzťahoch, pri odreagovávaní napätia, pri získavaní vhľadu do skúseností a pohľadov iných ľudí, ako aj pri menení sebachápania a pod.

Simulačné hry pôvodne vznikli v obchode, kde sa simulovali rozličné situácie z oblasti riadenia a rozhodovania a vedúci pracovníci sa cvičili v osvojovaní zručnosti a schopnosti adekvátne riešiť vzniknuté situácie a problémy.

Simulačné hry sa vo výchove používajú napr. pri voľbe povolania, kde skupiny riešia problém optimálnej voľby vhodnej školy alebo povolania pre fiktívneho študenta.

Hry na priamosť v konaní sa používajú v osobitných skupinách, ale aj v celej triede. Hra trvá až dva týždne. Žiaci si robia záznamy o svojom správaní, o úprimnosti a čestnosti, výpovede o sebe, svojom zmýšľaní a cítení, mení sa sebaobraz.

Hry na sebadôveru, jej optimalizáciu, zvyšovanie sú blízke motivačným programom. Možno ich využiť v triede vo výchove a pomáhajú formovať sebadôveru žiakov.

Simulácia v psychoterapii sa líši od hrania rol aj individuálnej terapie svojou väčšou všeobecnou platnosťou. Jestvujú učebnice simulačných hier, v ktorých sa opisuje vyše sto hier tohto druhu. Jednou z nich je hra na „intimitu“, ktorá využíva gestalt princípy a aplikuje sa v manželskom poradenstve. Veľa hier sa zapodieva zlepšovaním komunikácie v rodine, medzi deťmi a rodičmi.

Skupinová terapia využíva simulačné hry ako nástroj, prostriedok na menenie osobnosti. Pri niektorých hrách sa používajú na rozohratie scenára vo forme videozáznamov alebo nahraté na magnetofónových páskach. V hre Dilema väzňov pozorovatelia sú posudzovateľmi, ktorí rozhodujú o výbere správania v hre.

Tabuľka.

Prehľad simulačných hier a metód hrania rol.

Typ simulácie	Typy problémov	Autori
psychodráma	rozhodovanie v konfliktach	Moreno (1953)
aktivity zamerané na klienta (počúvanie)	nízke sebavedomie	Pfeiffer a Jones (1970)
tréning sebakpresadzovania	pasívne alebo agresívne správanie	Alberti a Emmons (1970)
tréning socializácie	slabé sociálne zručnosti	Fridman (1972)
tréning zamestnaneckých rozhovorov	u nezamestnaných	Sarason (1969)
hra Oštep	kontrola impulzivnosti	Prazak (1969)
hry na riadenie	tréning vedúcich	Kaufman a Wagner (1972)
hry na profesiovú orientáciu	pre študentov, aby sa adekvátnejšie rozhodovali	Uretsky (1973)
hry na priamosť	študenti, žiaci, ktorí klamú	Varenhorst (1969)
redukcia neprimeraných otázok v správaní	žiaci s maladaptívnym správaním	Flowers (1972)
hry na sebadôveru	žiaci s nízkou sebadôverou	Flowers
tréning boja	strach z verbálnej hostility	Flowers a Marston (1972)
skupinové rozohratie	ako začiatok skupinových procesov v psychoterapii alebo v tréningových skupinách	Bach a Bernhard (1971)
hry manželskej komunikácie	pri manželských ťažkostiach a problémoch v komunikácii	Pfeiffer a Jones (1970)

Typ simulácie	Typy problémov	Autori
hry na skupinové prejavanie	nízke seba posilňovanie	Flowers a Boraem (1974)
mikrovyučovanie	tréning učiteľov a poradcov	McAleese a Unwin (1973)

6. Operačné metódy, metódy posilňovania

Keďže sme im venovali osobitnú kapitolu, len stručne ich vypočítame:

- vplyv správania na kontrolu konsekvencií,
- posilňovanie, trestanie, vyhasnutie,
- kontrola podnetov, generalizácia a diskriminácia,
- únik a povzbudenie,
- pozitívne a negatívne podmieňovanie.

7. Metódy na redukciu strachu

- a) systematická desenzitizácia,
- b) tréningy seba presadzovania,
- c) implozívna terapia – využíva princípy teórie učenia a psychodynamickej teórie.

8. Averzívne metódy

- a) procedúry založené na pavlovovskej koncepcii, operačné procedúry,
- b) kombinovanie averzívnych metód s inými – zhodnocovanie alternatív, používanie modelov – ľudí, seba pozorovacích dotazníkov, zvýšenie sebakontroly a pod.,
- c) komplexné podmieňovanie.

9. Sebaregulujúce metódy

Vychádzajú z teórie sebaregulácie, v ktorej sa uplatňujú tieto etapy:

- seba pozorovanie,
- sebahodnotenie,
- seba posilňovanie.

Rozlišujú sa tieto prístupy:

- a) sebakontrola ako špeciálny prípad sebaregulácie,
- b) atribúty seba a ich využitie v sebaregulácii,
- c) dohody (dohody s deťmi, dohody poradcu s klientom a i.)
- d) modifikácia prostredia,
- e) zmena tvorby vlastného správania pomocou konsekvencií správania,

- f) sebatvorba pomocou averzívnych konzekvencií,
- g) regulácia anxióznosti,
- h) sebaregulácia desenzitizácie,
- i) systematická racionálna reštruktúracia.

10. Sebainštrukčné metódy

- a) klinický príklad klientovho vnútorného dialógu,
- b) sebainštrukčná metóda riešenia problémov:
 - definovanie problému,
 - pokus vyjsť z problému (získať nadhľad),
 - modifikovanie seba a produkovanie alternatív nového správania (systematická desenzitizácia, modelovanie, averzívne podmieňovanie),
 - nácvik správania v praxi;
- c) sebainštrukčné programy pre impulzívne deti.

11. Metódy očakávania, hypnózy a sugescie

- a) využitie očakávaní (ich zmien, ovplyvnení) na terapeutické zmeny, techniky posilňovania očakávania a efektu očakávania,
- b) využitie hypnózy (využitie segescií, indukovanie vhladu, hypnotické sny, automatické písanie, veková regresia a znovuprebudenie),
- c) autohypnotické techniky (výcvik relaxácie a koncentrácie, relaxácia na signál),
- d) iné sugestívne techniky – autogénny tréning, jóga, psychokybernetika.

12. Skupinové metódy

Ako skupinové metódy sa uvádzajú tieto ich mechanizmy menenia osobnosti: emocionálna stimulácia, podpory, kontrola a modifikácia správania, zmena významových atribútov, skupina podporuje a učí sebavyjadrovaniu, sebaobjavovaniu, poskytuje spätné informácie klientovi, utvára podmienky na intenzívne emocionálne zážitky, cvičí sa zručnosť v komunikácii, objavujú sa podobnosti a odlišnosti, človek sa učí altruizmu, experimentovaniu, modelovaniu, skupinová skúsenosť popri emocionálnych zmenách umožňuje aj zmeny kognitívne.

13. Automatizované metódy

Začali sa vyvíjať s používaním strojov na podávanie podnetov a na zaznamenávanie správania, odpovedí. Odvtedy sa podávanie podnetov zdokonalilo, podnety sa zostavujú do programov a môžu sa prezentovať vizuálne i sluchovo. Zdokonalili sa aj metódy zaznamenávania správania človeka aj jeho odpovedí. Automatizované metódy používajú

psychologické laboratória, ktoré majú aj počítač, rýchle poskytujú spätné informácie subjektu nielen o jeho správaní, ale aj o jeho umiestnení. Doterajšie automatizované metódy sa vyskúšali najmä:

- a) pri terapii pomocou rozhovoru,
- b) pri sociálnom modelovaní,
- c) pri tréningu sebakontrolovania,
- d) pri procesoch vyhasínania,
- e) pri zrušení podmienkovania,
- f) pri paradigme sebakontroly a sebaregulácie,
- g) pri systematickej desenzitizácii,
- h) pri terapii s imagináciou.

Automatizované metódy vyvolávania zmien osobnosti sa v budúcnosti budú čoraz viac presadzovať, ale nemôžu plne nahradiť priamy styk psychológa s klientom.

Žiada sa však povedať, že v praxi školského psychológa možno aplikovať uvedené prístupy a metódy len ak sa plne zohľadnia princípy psychológie a pedagogiky o rozvoji osobnosti a jej výchove.

XXII. Odstraňovanie problémov v profesiovej orientácii

A. METÓDY POUŽÍVANÉ PRI PROBLÉMOCH PROFESIOVEJ ORIENTÁCIE ŽIAKOV

Metódy zmien, ktoré sme opísali v predchádzajúcej kapitole, možno v mnohých prípadoch použiť aj v špecifickej oblasti profesiovej orientácie.

V profesiovej orientácii sa volia metódy podľa toho, v ktorej etape profesiového vývinu človeka sa uplatňujú (J. Bubelíni, 1981). Poznáme tieto etapy profesiového vývinu:

1. Metódy

1. predprofesiová príprava v základnej škole. Táto etapa vrcholí voľbou školy alebo povolania;
2. profesiová príprava v učňovskom školstve, v stredných školách, na vysokých školách;
3. adjustácia na povolanie zahŕňa profesiovú prax v školách a prvé fázy adaptácie na konkrétne povolanie. Trvá mesiac až dva roky.
4. integrácia v profesii. Ide o dynamiku človeka v profesii, sebazvedľávanie, postup, kolísanie spokojnosti a pod.

Profesiový vývin žiaka, jeho menenie a hodnotenie sa uskutočňujú vo výchove a vzdelávaní. V profesiovej orientácii jestvujú takéto vzťahy:

Najšpecifickejšou oblasťou je konkrétna príprava na voľbu školy alebo povolania (A). Nadväzuje na všeobecnú prípravu na prácu, na formovanie vzťahu k práci (B) a táto fáza je zasa súčasťou celkovej prípravy žiaka do života (C). Medzi zložkami A–B–C je vzťah inklúzie, t.j. A oblasť špecifická, B a C sú všeobecné.

V oblasti C sa používajú metódy poradenstva, metódy aktívnej persúázie, a to pri práci so žiakmi alebo rodičmi. V oblasti A sa aplikujú špecifické metódy, napr. simulačné hry, hranie rol, ale aj metódy, ktorými sa utvárajú programy výchovy k voľbe povolania.

Metódami poznávania stavu profesiovej orientácie žiaka sa dospeje k diagnóze, ktorá môže vo veľkých skupinách zahŕňať tieto základné zistenia:

- a) nerozhodní žiaci z hľadiska voľby školy a povolania,
- b) žiaci neangažovaní na svojej budúcnosti,

- c) žiaci s nereálnou voľbou školy alebo povolania,
- d) žiaci, ktorí sa neidentifikujú so zvolenou školou alebo profesiou, neidentifikovaní žiaci.

Globálnym nadradeným pojmom je pojem profesiová zrelosť, ktorý vyjadruje zrelosť žiaka na adekvátnu a zodpovednú profesiovú orientáciu a voľbu. *Jestvujú metódy screeningového aj dotazníkového charakteru na odhadovanie zrelosti na voľbu povolania, ako aj na určovanie oblastí nezrelosti* (Crites, Alberty).

Nerozhodnosť pri voľbe povolania pociťujú ako problém nielen žiaci, ale aj rodičia a učitelia žiakov. Doterajšia prax školy a rodičov sa pri redukcii nerozhodnosti a pri výbere školy a profesie orientuje najmä na poskytovanie profesiových informácií (kognitívna zložka zmien). Výskumy však aj u nás zistili, že nerozhodní žiaci nie sú menej informovaní o školách a možnostiach pracovať ako žiaci rozhodní. Z toho vyplýva, že poskytovanie ďalších a novších informácií nerozhodným žiakom nie je najúčinnnejšia cesta menenia ich nerozhodnosti. Informácie sú iba jedným spôsobom na vyvolanie zmeny. Metódy menenia postojov a metódy kognitívnych zmien, ktoré sme uviedli v predchádzajúcej časti, majú teda v stimulovaní profesiových zmien u žiakov len obmedzené miesto.

Druhou dôležitou zložkou profesiového vývinu aj dosahovania zmien je angažovanosť žiakov na svojej budúcnosti, na voľbe školy a povolania. Výskumami sme zistili, že nerozhodní žiaci sa oveľa menej angažujú na svojej budúcnosti (podľa vlastnej výpovede) ako žiaci, ktorí sa rozhodli pre istú školu alebo profesiu. A pritom poskytovanie informácií a angažovanosť spolu veľmi nekorelujú. To znamená, že ak škola a výchovný poradca poskytnú viac informácií o školách alebo povolaniach, angažovanosť žiakov sa veľmi nezvýši.

Ukázalo sa, že žiaci nerozhodní pri voľbe školy a povolania sú väčšmi závislí od sociálneho prostredia v porovnaní s rozhodnými žiakmi. To možno využiť vtedy, keď sa postoj a vzťahy menia najmä metódami modelovania, ale aj pomocou skupinových metód, napr. skupinovej analýzy.

Prostriedkami a metódami intervencie pri voľbe povolania a školy teda sú:

- informovanie žiakov o školách, svete práce, o podmienkach práce, o zárobkoch a možnostiach postupu a pod., kde sa vyžaduje, aby informácie boli aktuálne, úplné, presné a jasné;
- poskytovanie aktívnych skúseností, ktoré zasahujú oblasť správania žiakov aj jeho afektívnomotivačnú oblasť. K dispozícii sú tu postupy: priama žiakova skúsenosť s danou činnosťou, exkurzie, ale aj imitácia problémov a práce prostredníctvom hrania rol, riešenia prípadov, hier a simulačných metód;

- metódy persúázie prichádzajú do úvahy najmä u žiakov s nereálnou voľbou. Tu treba zistiť, z čoho pramení nereálnosť. Výsledky našich prieskumov nasvedčujú, že nereálnosť môže byť sýtená týmito základnými rozpormi:
 - a) rozporom medzi želaniami rodičov a dieťaťa,
 - b) rozporom medzi schopnosťami žiaka a jeho voľbou,
 - c) rozporom medzi individuálnou voľbou a spoločenskou požiadavkou,
 - d) rozporom vyplývajúcim z nevyjasnených záujmov a orientácie.

V týchto prípadoch sa môžu použiť metódy aktívnej persúázie so súčasným využitím zmien očakávania, zmien v sebavnímaní a sebahodnotení, sugestívnych techník, a to či už v kontakte poradca – žiak, alebo poradca, psychológ – rodičia;

- ďalší súbor metód na odstraňovanie problémov pri profesiovej orientácii sa používa vtedy, keď sa žiaci nestotožňujú so školou alebo povoláním. V týchto prípadoch treba striktne vychádzať z analýzy existujúceho stavu, príčin nespokojnosti, nestotožnenia sa žiaka s učebným odborom alebo školou. Podľa príčin sa aplikujú metódy, ktorých šírka je veľká. Najčastejšie sa používa persúázia, ale aj poznanie seba a svojich možností a modifikácia očakávaní a postojov. Svoju úlohu tu zohrávajú aj sugestívne metódy, ale často v týchto prípadoch musí poradca alebo psychológ intervenovať v prostredí a u učiteľov, ktoré zvonku zapríčiňujú, že sa žiak nestotožňuje so školou alebo povoláním. Hovoríme najmä o metódach intervencie, ktoré zasahujú učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy, mimoškolský čas, prax a podobne;
- veľkú skupinu metód tvorí komplex metód a techník na optimalizovanie vhodnej voľby školy či povolania. Tieto metódy zasahujú aj vzťah človeka k práci, k sebe a k spoločnosti.

Všeobecne pri problémoch v profesiovej orientácii žiakov používame tieto metódy:

1. metódy na zvyšovanie informovanosti a poznania sveta škôl a práce;
2. metódy aktívnych skúseností žiakov;
3. metódy persúázie;
4. metódy intervenujúce do prostredia žiaka.

Okrem týchto špecificky zacielených metód a prostriedkov sa uplatňujú aj metódy, ktoré školská psychológia a poradenstvo používajú pri riešení problémov v správaní. Sem možno zaradiť metódu spätných informácií o pravdepodobnosti, že žiaka prijímú do školy alebo na štúdium. Metóda spätných informácií zapája do poradenského procesu aj výpočtovú techniku. Podstatou metódy spätných informácií je, že na základe prepočtov na počítači poradca poskytuje klientovi, resp. jeho rodičom správu, aká je pravdepodobnosť, že sa na zvolenú školu dostane. Informácia o pravdepodobnosti sa delí na tri skupiny.

- A – jestvuje veľká pravdepodobnosť, že bude na zvolenú školu prijatý,
- B – nie je isté, či ho na školu prijímú, odporúča sa reorientácia smerom k väčšej pravdepodobnosti,
- C – je malá pravdepodobnosť, že ho na zvolenú školu prijímú, je nevyhnutnosť preorientácie.

Počítač pri výpočte prihliada na:

- a) školský prospech žiaka z hlavných predmetov a na vzťah tohto prospechu k známkam na prijímacích pohovoroch v škole, kde sa žiak hlási,
- b) k školským známkam sa prirátava korekcia podľa toho, ako tá – ktorá škola v danej lokalite nadhodnocuje (výnimočne podhodnocuje) prospech žiaka,
- c) koreláciu znáмок zo školy korigovaných so známami na prijatí, ako aj s prijatím vyjadruje závažnosť prospechu pri predpovedi prijatia,
- d) počítač pre každú strednú školu osobitne počíta korelačné koeficienty a ich závažnosť,
- e) počítač vyráta závažnosť kvalitatívnych znakov prijatia na každú strednú školu osobitne, a to podľa údajov, ktoré má k dispozícii aj prijímacia komisia,
- f) na základe týchto výpočtov sa zostaví predikačná rovnica pre žiaka a školu, na ktorú sa hlási, žiaci sa usporiadajú do poradia pravdepodobnosti a na základe toho sa poskytne spätná informácia žiakovi i rodičom ešte v čase, keď môžu zmeniť rozhodnutie, keď sa môžu preorientovať, a tak zrealizovať voľbu.

Ukazuje sa, že táto metóda poskytovania objektívnych, počítačových informácií je objektívna, lebo značný počet žiakov (štatisticky významný) zmení svoje rozhodnutie, preorientuje sa na voľbu adekvátnejšiu pre žiaka aj spoločnosť (J. Danko a kol., 1981).

B. NIEKTORÉ ŠPECIFICKÉ PROGRAMY NA ZLEPŠENIE VOĽBY ŠKOLY A POVOLANIA

Simulačná hra na rozhodnutie o povolani (S. Sharan, Ch. Colodner, 1976) môže pripraviť žiaka na skutočnú voľbu. Hra má názov Poradca umožňuje žiakovi ôsmej a deviatej triedy nacvičiť si rozhodovanie. Vychádza z teórie, že dobré rozhodnutie je výsledkom dobrého sebaznania a dobrých, rozsiahlych informácií o povolaniach. Má žiaka aj presvedčiť, že môže byť spokojný vo viacerých povolaniach, teda že jeho možnosti sú široké. V hre sa používajú štyri karty. Každá z nich opisuje fiktívnu osobu, ktorá sa v hre označuje ako klient. Karty informujú o klientoch, o ich schopnostiach, vlastnostiach a záujmoch. Opisujú sa

dvaja chlapci a dve dievčatá z deviatej triedy. Žiaci sa pýtajú a inštruktor odpovedá podľa informácií na ďalších kartách. Potom karta ponúka povolania zoskupené podľa Hollandovej klasifikácie na povolania realistické, bádateľské, umelecké, sociálne, podnikateľské a konvenčné.

Inštruktor rozhoduje, ktoré povolania by boli pre jednotlivých žiakov vhodné (podľa zoznamu povolání). Neskôr sa diskutuje o vhodnosti zaradenia. Obmenou je, že hra sa realizuje v triede. Žiaci sa rozdelia na skupiny po štyroch, prideľujú sa im povolania a študujú sa osobnostné predpoklady a záujmy. Autori vypracovali aj systém bodovania správneho rozhodnutia. Zoznam otázok, ktoré treba klásť žiakom pri hre, obsahuje príručka.

Ďalším príkladom je tréning nerozhodných žiakov v riešení problémov (J. D. Mendonca, T. F. Siess, 1976). Autori overovali platnosť hypotézy, že výcvik v redukovaní napätia (desenzitizačný výcvik) a v riešení problémov sčasti odstráni nerozhodnosť žiakov pri výbere školy a povolania. Žiakov (32), ktorých vybrali ako problémových z hľadiska nerozhodnosti pri voľbe povolania, rozdelili do piatich skupín. Jednu skupinu tvorili žiaci, u ktorých sa aplikovala desenzitizácia, druhú zasa žiaci, u ktorých sa aplikoval výcvik v riešení problémov, tretiu žiaci, u ktorých sa aplikovala desenzitizácia aj výcvik v riešení problémov. Štvrtá a piata skupina boli skupiny kontrolné.

Autori uvádzajú, že nerozhodní žiaci môžu zlyhať pri voľbe povolania aj preto, že voľbu povolania nie sú schopní riešiť ako problém, v adekvátnom rozhodnutí im často bráni úzkosť, anxiozita. Na výcvik použili skupinovú desenzitizáciu z magnetofónovej pásky. Desenzitizovalo sa na siedmich stretnutiach. Výcvik v riešení problémov postupoval krokmi podľa heuristickej schémy a používala sa skupinová diskusia.

Išlo o tieto kroky v riešení problémov:

1. definícia problému a určenie cieľa,
2. vypracovanie alternatív riešenia pomocou brainstormingu,
3. zhodnotenie alternatív, ich dôsledkov a vhodnosti,
4. rozhodnutie a vypracovanie konkrétneho plánu na realizáciu rozhodnutí.

Problémy boli nahraté na magnetofónovej páske. Na zhodnotenie efektívnosti sa použili: dotazník profesiových záujmov, test na poznanie profesií, dotazník o anxioznosti, ťažkosti pri rozhodovaní – zaškrťavací list a test riešenia problémov.

Autori zistili, že v skupine, kde sa kombinoval výcvik v ovládaní úzkosti (desenzitizácia) a výcvik v riešení problémov, bol efekt týchto výcvikových programov signifikantne najvyšší.

V ostatných rokoch sa do praxe i výskumu čoraz viac presadzujú špecifické programy na zlepšenie voľby školy a povolania. Jeden z týchto programov má názov „discover“. Ide

o model programu systematickej profesiovej orientácie (J. R. Rayman, J. H. Bowlsbey, 1977). Program sa realizuje pomocou dialógu klienta s displayom, terminálom počítača, a to v 7. – 12. ročníkoch. Teoretickými východiskami sú tieto základné komponenty profesiového vývinu:

- a) informácie o sebe, vrátane informácií o hodnotových preferenciách a orientáciách, informácie o záujmoch a schopnostiach žiaka,
- b) systematické poznávanie povolání,
- c) výcvik v rozhodovaní,
- d) vzťah informácií o sebe k alternatívam povolání,
- e) informačná pomoc pri výbere povolání a pri poznávaní povolání.

Program obsahuje tieto časti, kroky:

Vstup – žiak sa učí zaobchádzať s terminálom:

- 1a) žiak sa učí poznávať svoj svet hodnôt a hodnotových preferencií. Na obrázkové sa prezentuje deväť hodnotových oblastí, ktoré žiak usporiada podľa subjektívnej dôležitosti. Počítač na konci tohto kroku poskytne zoznam povolání, ktoré zodpovedajú kombinácií a závažnosti preferovaných hodnôt;
- 1b) hra na výber hodnôt a povolání. Žiak sa učí manipulovať s rizikom, čo sa hodnotí. Súčasne sa poskytujú spätné informácie o miere rizika a dosahovaní cieľa;
- 2a) prax v rozhodovaní. Na príkladoch a cvičeniach sa žiak učí vypracovať si plán pri rozhodovaní. Je tu veľa príkladov na precvičovanie rozhodnutí, plánu, stratégie, rozhodovania. Poukáže sa tiež na chyby v rozhodovaní, ako je impulzivnosť, málo informácií, hazard, opatrnosť, nesmerovanie k cieľu a podobne;
- 2b) precvičovanie profesiového rozhodovania. Na poznanie, ako informácie ovplyvňujú voľbu, používa sa schéma Strom profesiového rozhodovania. Každá z dvanástich vetiev stromu predstavuje istú skupinu povolání;
- 3a) prezentácia sveta práce, učenie, ako možno povolania zoskupovať. Svet práce je rozdelený podľa systému: narábanie s údajmi – ideami – ľuďmi – vecami. Je tu znova veľa možností zistiť, čo žiak preferuje;
- 3b) členenie povolání. Používa sa Hollandov hexagonálny model, klasifikačný systém. Podľa listu povolání žiaci si volia povolania a orientujú sa v skupinách povolání. List obsahuje 320 povolání a o vybraných povolaniach si žiak môže od počítača vyžiadať dodatočné informácie o pracovnej náplni, pracovnom prostredí, plate, možnosti postupu atď.;

- 4) skúška sebapoznania – prehľad o záujmoch žiaka a schopnostiach. Používajú sa záujmové dotazníky, skúšky špecifických schopností. Žiak dostáva spätnú informáciu o sebe, svojom umiestnení podľa populačných noriem;
- 5) žiak dostane na preskúmanie zoznam povolání. Má vybrať povolania podľa piatich kritérií:
 - povolanie a hodnoty,
 - povolanie a sebapoznanie,
 - povolanie a výber povolání z terminálu,
 - výber povolania a školský prospech, záujem o školské predmety,
 - kombinácia vybraných povolání;
- 6) získavanie informácií o povolaniach, ktoré sú v užšom výbere žiaka. Žiak si môže vybrať otázky a odpovede z 21 oblastí, napr. možnosť uplatnenia, postupu, platu, dĺžka štúdia, prostredie a pod.;
- 7) zužovanie zoznamu povolání. Na konci tohto kroku by mal mať žiak jednu dominantnú voľbu a zoznam iných možných povolání usporiadaných podľa dôležitosti a po konfrontácii s uvedenými kritériami. Pomoc sa zakladá na podávaní dodatočných informácií, na porovnávaní a výbere spomedzi dvoch blízkych (alebo preferovaných) povolání;
- 8) spresnenie požiadaviek na vybrané povolania. Informácie (učebná náplň, dĺžka štúdia atď.) o školách podrobne informujú o povolání, ktoré si volil.

Program „discover“ má veľa výhod, napr. to, že žiaci pracujú s terminálom bez ťažkostí a s nadšením. Tento systém kladne prijímajú rodičia, urýchljuje sa ním rozhodnutie, spresňuje sa voľba, voľba je efektívnejšia, vedie k lepšiemu sebapoznaniu atď. Program však nemôže úplne vylúčiť prácu poradcu, psychológa. Počítač informuje aj o tom, kde možno nájsť alebo získať ďalšie dôležité informácie.

Aj u nás existuje niekoľko pokusov o skonštruovanie programov na výchovu k voľbe povolania. Jeden z týchto programov (L. Fliegel, 1977) navrhuje realizovať osobitný program v troch cykloch:

Predbežný cyklus: učiteľ a výchovný poradca žiaka intenzívne poznávajú.

I. cyklus: žiak sa uvedie do sveta práce (6. ročník),

II. cyklus: žiak sa vedie k sebapoznaniu (7. ročník),

III. cyklus: pri voľbe a rozhodovaní o povolání (7. – 8. ročník) sa žiak usmerňuje.

Program možno podľa autora realizovať objasňovaním daných tém na osobitných hodinách alebo na hodinách občianskej výchovy, alebo na triednických hodinách. Program obsahuje aj témy, ktoré by sa mali prebrať v jednotlivých cykloch. Tak napr. v prvom cykle by

sa malo hovoriť: čo je to práca (5. téma), pracovná morálka (10. téma), význam tvorivej práce (11. téma). V druhom cykle: naše vzory (1. téma), pestovanie vôle (8. téma), rozvoj osobnosti (12. téma) atď. Tretí cyklus: oboznámenie žiakov s rozličnými typmi stredných škôl (1. téma), oboznámenie žiakov s učebnými odbormi (2. téma) atď.

Iný prístup k výchove k voľbe povolania volil L. Alberty (1980). Jeho program má dve časti:

1. program spolupráce školy, ZRPŠ, patronátnych podnikov a závodov, rodičov pri výchove k voľbe povolania;
2. program výchovy k voľbe povolania pre žiakov.

V programe spolupráce sa uvádza harmonogram práce a spolupráce činiteľov, ktoré ovplyvňujú voľbu povolania. Program vychádza z opakovaného podávania dotazníka, ktorým sa odhaľujú žiaci problémoví z hľadiska profesiovej orientácie. Program spolupráce pri výchove k voľbe povolania je teda špecifikovaný podľa skupín žiakov a podľa ročníkov (od 5. ročníka). Rozoberá, čo treba robiť v jednotlivých mesiacoch (obsah), kto to má robiť (delenie kompetencie a zodpovednosti) a akými metódami (nástenky, triednické schôdzky, exkurzie, ZRPŠ, individuálne konzultácie, besedy, aktívne metódy a pod.)

Program pre žiakov vychádza z osvedčených okruhov:

- a) sebapoznania,
- b) poznania sveta práce,
- c) výcviku v rozhodovaní.

Špecifickosťou tohto programu je, že od začiatku sa pracuje s diferencovanými skupinami žiakov, konkrétne:

- so žiakmi nezrelými na voľbu povolania (globálna skupina),
- so žiakmi nerozhodnými,
- so žiakmi, ktorí sa neangažujú na voľbe povolania a svojej budúcnosti,
- so žiakmi s nereálnou voľbou povolania,
- globálne so všetkými žiakmi, problémovými aj neproblémovými.

Voľbu metód do značnej miery ovplyvňuje druh skupín žiakov. Nerozhodní žiaci si nacvičujú rozhodovanie a riešenie problémov, kým u neangažovaných žiakov sa skôr uplatňujú metódy na zvýšenie motivácie a u žiakov s nereálnou voľbou persuzívne metódy. Okrem toho program pracuje s celým komplexom metód – beseda, vysvetľovanie, prednášky, exkurzie, sebapoznávanie prostredníctvom skúšok, dotazníky, preferencie, zaškrtávacie listy a sebauposudzovacie škály, uplatňuje sa j hranie rol a brainstormingové postupy.

Program v jednotlivých etapách (ročníkoch) rozširuje predchádzajúce poznatky. Tak napr. formovanie obrazu o sebe v piatom a šiestom ročníku (I. etapa) sa upriamuje na vnímanie vlastných kladov a nedostatkov, na sledovanie ašpiračných úrovní, cieľov, závislosti, resp. nezávislosti od ľudí, prostredia a pod. V druhej etape (7. ročník) sa obraz seba dopĺňa vyšetrením (sebapoznaním) hodnotových orientácií a záujmov, obrazom o všeobecných aj špecifických schopnostiach a napokon v III. etape (8. ročník) sa obraz seba konfrontuje so svetom práce i povolaniami a vyúsťuje do konkrétnej voľby. Etapovite sa postupuje aj pri oboznamovaní žiakov s povolaniami, svetom práce.

Na začiatku a na konci školského roku autor dotazníkom o profesiovej zrelosti, dotazníkmi o záujmoch, skúškou profesiovej informovanosti a v niektorých prípadoch aj špecifickými psychologickými testami a skúškami zisťuje efektívnosť.

Zaujímavý program voľby povolania pre žiakov základných škôl vypracoval Š. Vendel (1981). Obsahuje:

1. úvod do programu; v ňom sa žiak oboznamuje s cieľom programu a modifikujú sa očakávania žiaka;
2. časť obsahuje informácie o povolaniach a o profesiovom vývine. Žiak sa oboznamuje so základmi rozhodovania a chybami pri rozhodovaní. Prvá časť sa končí desiatimi krokmi v plánovaní a rozhodovaní o povolani;
3. časť oboznamuje čitateľa so skupinami zamestnaní. Žiak volí konkrétne povolania, a tak sa svojimi voľbami zaraďuje do istých skupín povolaní. Autor delí skupiny zamestnaní takto: obchod a služby (A), riadenie a administratíva (B), technika a remeslá (C), veda (D), umenie (E), školstvo a zdravotníctvo (F). Pritom každú skupinu ešte delí na podskupiny povolaní;
4. časť (sebapoznanie) zahŕňa:
 - uprednostňovanie pracovných hodnôt a pracovných podmienok,
 - schopnosti pre vykonávanie povolania,
 - motiváciu.

K všetkým podoblastiam sú cvičenia a žiak sám seba zaraďuje do škál, napr. aké pracovné hodnoty uprednostňuje, na čo je motivovaný a pod.;

5. časť je mapou vzdelávacích ciest, štart je v ôsmom ročníku. Sebaposudzovacie škály skúmajú plány na vzdelávanie, ašpirácie žiaka;
6. časť zahŕňa nájdanie seba vo svete práce. Obsahuje porovnanie seba, svojich schopností, záujmov, vlastností s povolaniami, okruhmi; skupinami povolaní. Základné smery vo svete práce sú: údaje, pojmy, ľudia, veci. Tieto smery sa graficky konfrontujú so skupinami povolaní, aby sa žiak medzi nimi na základe konkrétnych

volieb našiel. Mapa sveta práce sa ďalej upriamuje na dvanásť základných skupín povolání. Program v ďalšom kroku vedie žiaka k tomu, aby konfrontoval svoje záujmy so svetom práce a ďalej po zaradení seba, aby hlbšie skúmal povolania vo vybranej skupine;

7. časť: poznávanie seba a povolania. Týka sa už okruhu, skupiny vybraných povolání. Program ukazuje možnosti získať ďalšie informácie o povolaniach z iných brožúr, kníh, upozorňuje na možnosť informačné materiály využiť v kabinete výchovného poradcu, pri priamej konzultácii s výchovným poradcom alebo v okresnej pedagogicko-psychologickej poradni. Využíva sa možnosť exkurzie, rozprávania s ľuďmi, ktorí vykonávajú zvolené povolanie. Je v ňom 8 otázok, na ktoré by mal žiak vedieť odpovedať, aby bolo možné povedať, že sčasti pozná povolanie, ktoré si zvolil;
8. časť obsahuje zoznam „cestovných príručiek pre pracovnú cestu“. Jestvujú dve takéto príručky: prvá prehľadne opisuje vzdelávacie cesty, odborné učilištia, stredné odborné školy, gymnáziá, nadstavbové a večerné formy štúdia, vysoké školy. Druhá príručka obsahuje diagramy skupín povolání, v ktorých je vyznačené, aké vzdelanie je potrebné pre to-ktoré povolanie v rámci skupín povolání;
9. časť má názov Kde hľadať pomoc pri voľbe povolania. Sú v nej rozobraté možnosti poradenstva od triedneho učiteľa až po rozličné inštitúcie, knihy a ľudí, ktorí môžu pomôcť žiakovi buď vo svete práce, alebo v sebapoznaní, alebo v rozhodovaní.

Prehľad ukazuje, že pri riešení problémov v oblasti profesiovej orientácie žiakov sa uplatňujú škály metód, techník a prostriedkov na vyvolanie, implementáciu a utvrdenie zmeny. Osožným sa ukázalo používanie metód na:

- a) zvyšovanie sebapoznania. Využívajú sa najmä skúšky, škály, testy, ale aj výroky iných, používajú sa aj stimulačné hry a hranie rol;
- b) zvýšenie informovanosti o svete práce, o školách a podmienkach. Tu sa používajú najmä metódy vysvetľovania, ale aj samoštúdium, exkurzie, rozhovory s ľuďmi s istými povolaniami;
- c) rozhodovací proces sa zlepšuje najmä analýzou chýb pri rozhodovaní. Ďalej sa používa nácvik heuristických schém na riešenie problémov, ktoré do rozhodovacieho procesu vznášajú systém, plán a stratégiu.

Špecifické programy, ako ukazujú trendy v tejto oblasti, budú sa vyznačovať tromi základnými trendami:

1. úzkou, systematickou a cieľavedomou spoluprácou všetkých zložiek a činiteľov zainteresovaných na profesiovej orientácii. Pôjde o to, aby sa profesiová orientácia

stala súčasťou výchovnej a vzdelávacej práce, aby sa dosiahlo intenzívne spoločné pôsobenie všetkých zainteresovaných zložiek;

2. bude pokračovať špecifikácia programov pre diferencované skupiny žiakov podľa problémov v profesiovej orientácii a rovnako bude pokračovať diferencácia podľa veku žiakov. Tento trend vyžaduje zostrojiť spoľahlivé nástroje na meranie profesiovej zrelosti, na zistenie miery sebapoznania a poznania sveta práce, miery na odhad presnosti a efektívnosti rozhodovania;
3. tretím trendom je prenikanie výpočtovej techniky do profesiovej orientácie žiakov komunikáciou žiakov s terminálmi, ako aj spracovaním rozsiahleho množstva informácií, na základe ktorých sa žiakom i rodičom poskytuje rýchla spätná informácia o pravdepodobnosti prijatia žiaka na školu a podobne. Zapojenie výpočtovej techniky, terminálov neznamena vylúčiť odborných poradcov a výchovy k voľbe povolania, naopak, zavedenie techniky je pomôckou, ktorá umožní prehĺbiť profesiovú výchovu žiakov a prácu poradcov, školských psychológov.

Ako vyplýva z metód, obsahu a cieľov, z náročnosti práce na tomto úseku, školský psychológ nemôže pri profesiovej orientácii žiakov chýbať. Jeho úlohu vidíme najmä v týchto oblastiach:

- a) spresňuje poznatky žiakov o problémoch profesiovej orientácie; pomáha zisťovať ich zrelosť na voľbu povolania, ich profesiový vývin;
- b) pomáha pri tvorbe stratégií, plánov, metód a pomôcok na ovplyvňovanie, zmenu pri profesiovej orientácii žiakov, pri voľbe školy a povolania; sám sa zúčastňuje na ovplyvňovaní žiakov problémových z hľadiska profesiovej orientácie, používa psychologické metódy zmien, ovplyvňovania postojov;
- c) spolupracuje pri aktivovaní, usmerňovaní a kooperácii všetkých činiteľov a zložiek výchovy, ktoré sa majú zúčastňovať na profesiovej výchove detí a mládeže;
- d) pomáha pri hodnotení efektívnosti plánov, programov profesiovej výchovy, pri hodnotení efektívnosti zmien v osobnosti žiaka.

Z iného zorného uhla pomáha pri prenášaní najnovších teoretických poznatkov z oblasti profesiovej výchovy do každodennej praxe. Pomáha aj pri presviedčaní a menení postojov rodičov žiakov.

Profesiová orientácia sa dotýka najvnútornejších pohnútok, cieľov a hodnôt každého človeka, a preto školský psychológ nezastupiteľne analyzuje a ovplyvňuje osobnosť v tom zmysle, aby sa človek mohol v budúcnosti čo najoptimálnejšie realizovať vo svojom povolaní pre svoje vlastné blaho, ale aj blaho spoločnosti.

LITERATÚRA:

- Adamovič, K.: Niektoré poznatky z diskusie o funkcii a úlohách školského psychológa v ZSSR. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1984, č. 2, s. 171 – 176.
- Adams, R.: Observational Studies of Teachers Role. International Review of Education, č. 4, 1972.
- Afanasiev, V. G.: Vedecké riadenie spoločnosti. Bratislava, Pravda 1975.
- Alberty, L.: Ovplyvňovací program postojov žiakov ZŠ k voľbe povolania. Košice, KPPP 1980 (nepublikovaný materiál).
- Alschuler, A.: Developing Achievement Motivation in Adolescent. New Jersey, Educational Technology Publications 1973.
- Alschuler, A. – Tabor, D. – McIntyre, J.: Teaching Achievement Motivation. Conn.: Education Ventures, 1970.
- Ananiev, B. G.: Kompleksnoje izučenie človeka i psihologičeskaja diagnostika. Voprosy psihologii, 1968, č. 6.
- Ancyferová, L. I.: Osobnosť a činnosť. In: Metodologické problémy psychológie. Bratislava 1975, s. 195 – 209.
- Ambruš, J.: K otázkam vplyvu niektorých fyzikálnych faktorov prostredia na výkon žiaka. In: Hvozdík, J. (ved. red.): Rozvíjajúce poradenstvo v osobnostnom vývine žiaka. Košice, KPPP 1982, s. 169 – 177.
- Ambrušová, E.: Prístup k vysokoškolskému vzdelaniu z hľadiska vysokej školy. Bratislava, Vysoká škola 1969 – 70, č. 3, s. 103.
- Asejev, V. G.: Motivacija povedenija i formirovanija ličnosti. Moskva, Mysľ 1976.
- Attwel, A. A.: The School Psychologist Handbook. Los Angeles, Western Psychological Services 1972.
- Austin, J.: School Psychology the Science of VAlue. In: Psychology in the School, zv. XI., 1974, č. 2, s. 165 – 170.
- Babanskij, J. K.: Optimalizace vyučovacího procesu. Praha, SPN 1978.
- Bachar, Š.: Problémy rozvoja vzdelávacej sústavy za socializmu. Bratislava, SPN 1976.
- Bajkov, F. J.: Sistema problemnyh programmirovannyh zadaniy v upravlenii aktivnoj poznatel'noj dejatel'nosti učaščichsia. Voprosy psihologii, 1978, č. 1.
- Baláž, O. a kol.: Pracovná výchova žiakov ZDŠ. Bratislava, SPN 1970.
- Barbe, W. B. – Renzulli, J. S.: Psychology and Education of the Gifted. New York, Irvington publ. 1975.

- Bardon, J. I.: The State of the Art (and Science) of School Psychology. In: American Psychologist, 1976, 31, s. 785 – 791.
- Barkóczy, I. – Putnoky, J.: Učenie a motivácie. Bratislava, SPN 1972.
- Beer, S.: Kybernatika a řízení. Praha, Svoboda 1966.
- Bellack, A.: The Language of the Classroom, New York, Teachers College Press 1966.
- Bérešová, H. Učeniivosť a jej miesto v kognitívnej štruktúre žiaka. Košice, FF UPJŠ 1979 (diplomová práca).
- Beaty, J. R.: Instrument for Disability Screening. Jour. of Learning Disabilities 1979, zv. 12, č. 1.
- Blackham, G. J. – Silberman, A.: Modification of Child and Adolescent Behavior. Belmont, Kalifornia, Wasworth Publishing Comp. Inc. 1975.
- Bláha, I.: Sociologie dětství. Brno – Praha, 1927.
- Blaško, M.: Netradičný model vyučovania. In Zborník: Didaktické modelovania poznávania vo fyzike. Ústav experimentálnej pedagogiky, Bratislava 1990.
- Blaško, M.: Systém výučby s uzavretým cyklom. Technická univerzita v Košiciach. Katedra inžinierskej pedagogiky, 1994.
- Blejcher, V. M. – Burlačuk, L. F.: Psychologičeskaja diagnostika intelekta i ličnosti. Kijev, Vyšša škola 1978.
- Boldyrev, N. I.: Pedagogika. Bratislava, SPN 1972.
- Borg, W.: Microteaching Approach to Teacher Education. New York, Macmillan Educational Sevice 1970.
- Bubelíni, J.: Psychológia profesionálneho vývinu mládeže. Bratislava, SPN 1981.
- Boš, P. – Bošová, E.: Test sociálneho pole (nepublikovaná anotácia). Dubí 1973.
- Božovič, L. I.: Ličnosť i jejo formirovanije v detskom vozraste. Moskva, Prosveščeniye 1968.
- Bubelíni, J. – Kamenský, I.: Dotazníky k sledovaniu vývinu profesionálnych záujmov žiakov ZŠ. Výchova a povolanie, Spravodaj KPPP. Košice, č. 2, 1969/70.
- Boroš, J. a kol.: Výchovné poradenstvo. Bratislava, SPN 1976.
- Catterall, C. D. (Editor): Psychology in the Schools in International Perspective. Zv. I-II, ISPSC, 1976, 1977.
- Cirbes, M.: Základy vedeckého riadenia školstva. Bratislava, SPN 1979.
- Claparède, E.: La psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Paríž 1910.
- Claparède, E.: Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paríž, Flammarion 1927.
- Clements, R.: Question Types, Patterns and Sequences Used by Art Teacher in the Classroom. Penstate, Pensylvania State University 1967.

- Cole, E.; Siegel, J. A. (Edit.): *Effective Consultation in School Psychology*. Hogrefe Huber Publishers, 2003.
- Correll, W.: *Ťažkosti s učením u žiakov*. Bratislava, SPN 1967.
- Čáp, J.: *Další rozvoj čs. výchovně vzdělávací soustavy a úlohy psychologie*. Československá psychologie, 1977, č. 3.
- Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, SPN 1980.
- Danko, J. a kol.: *Využitie výpočtovej techniky pri tvorbe anticipačných systémov v profesionálnom rozhodovaní*. Trebišov, OPPP (nepublikovaný materiál).
- Davydov, V. V. – Felštejn, D. I. – El'konin, D. B.: *Psichologičeskaja služba ZSSR. Jejo zadači, soderžanije i organizacija*. Kruglyj stol. *Voprosy psichologii*, 1979, č. 2, s. 10 – 14.
- Davydov, V. V. – Markova, A. K.: *Koncepcija učebnoj dejatel'nosti škol'nikov*. *Voprosy psichologii*, 1981, č. 6, s. 13 – 26.
- Dewey, J.: *O pramenech vychovávateľské vědy*. Praha 1947.
- Dietrich, G. – Walter, H.: *Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache*. München 1970, s. 59.
- Dočkal, V.: *Štruktúra inteligencie a jej modely*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1978, č. 1.
- Dočkal, V.: *K problematike nadania a k možnostiam jeho identifikácie u detí školského veku*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1979, č. 3, s. 234 – 241.
- Dubanský, Z.: *K problematice přechodu patnáctiletých do učebního poměru*. *Výchovný poradce*, 1978, č. 1, s. 11 – 24.
- Džuka, J.: *Výskum učenlivosti vo vzťahu k premenným motivácie*. Košice, EE UPJŠ 1975 (diplomová práca).
- Ďalší rozvoj čs. výchovno – vzdelávacej sústavy. MŠ SSR, 1976, 1977.
- Ďurič, L.: *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*. Bratislava, SPN 1969.
- Ďurič, L. – Štefanovič, J.: *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava, SPN 1973.
- Ďurič, L.: *Úvod do pedagogickej psychológie*. Bratislava, SPN 1974.
- Ďurič, L.: *Výkonnosť žiakov vo vyučovacom procese*. 2. vyd. Bratislava, SPN 1975.
- Eiserer, P. E.: *The School Psychologist*. INC., 4. vyd., Washington, D. C. 1968.
- Ellis, A.: *Humanistic Psychotherapy*. New York, McGraw Hill Book Comp. 1974.
- El'konin, D. B.: *Opyt psichologičeskogo issledovanija v eksperimentaľnom klasse*. *Voprosy psichologii*, 1960, č. 5, s. 29 - 40.
- Evans, J.: *New Trends in School Psychology*. Univ. of Cagary 1970.
- Fabián, D.: *Informácie v teórii a praxi poradenstva*. Záverečná výskumná správa PÚ FF UK, Bratislava 1975.

- Ferjenčík, J.: Verbálne sebainštruovanie v modifikovaní impulzivity u detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1978, č. 3, s. 259 – 262.
- Fila, S.: Depistážny dotazník pre učiteľov. Banská Bystrica, KPPP 1978.
- Filkorn, V.: Úvod do metodológie vied. Bratislava, SAV 1960.
- Fischer, H.: Einführung in die Schulpsychologie. Münster 1961.
- Flanders, N. A.: Analyzing Classroom Behavior. New York, Addison – Wesley 1970.
- Fliegel, Ľ.: Výchova na povolanie a jeho voľba (osobitný program). Bratislava, KPVK a SVP 1977 (nepublikovaný materiál).
- Fridman, L. M.: Logiko – psichologičeskij analiz škol'nych učebnyh zadač. Moskva, Pedagogika 1977.
- Fridman, L. M. – Zemcová, L. I.: O teorii učebno – vospytatel'noj samodejatel'nosti. *Voprosy psichologii*, 1980, č. 2, s. 115 – 118.
- Gagné, R. M.: Podmínky učení. Praha, SPN 1975.
- Galla, K. – Doležal, J.: K otázce přechodu ze střední školy na vysokou. Praha, SPN 1957.
- Gal'perin, P. J. – Kabyľnickaja, S. L.: Eksperimental'noje formirovanije vnimanija. Moskva, Izd. Moskovskogo Universiteta 1974.
- Gamezo, N. V.: Psychologická služba škole: Otázky teórie a praxe. *Psichologičeskij žurnal* 1981, zv. 2, č. 2, s. 104 – 109.
- Garczynski, S.: Umenie zapamätať si. Bratislava, Osveta 1967.
- Gavora, P.: K problematike skúmania didaktickej komunikácie. In: Mareš, J. (red.): Interakce učitel – žáci, učitel – studenti. Zborník. Hradec Králové, PF 1981, s. 114 – 119.
- Geréb, G.: Psychická klíma v škole. Bratislava, SPN 1978.
- Goodwin, D. T. – Coates, T. J.: Teacher – Pupils Interaction Scale (nepublikovaná int. separátka). San José 1976.
- Grác, J.: Psychológia samoučenia. Bratislava, Obzor 1978.
- Grác, J.: Pedagogická psychológia vzdelávacích procesov, skriptá, FF UK, 1978.
- Grác, J.: Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže. Bratislava, SPN 1979.
- Grác, J.: Persuázia. Ovpływňovanie človeka človekom. Martin, Osveta 1985.
- Gray, S. W.: The Psychologist in the Schools. New York 1963.
- Grässer, H.: Ist Schulpsychologie ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet ? (Zur Frage des Standorts der Schulpsychologie.) In: Schule und Psychologie. München 1972, č. 3, s. 173 – 175.
- Green, A.: Educational Psychology. New Jersey, Prentice Hall Inc. 1964.
- Green, D. M.: Psychologia w szkole. Warszawa, PWN 1974 (prekl. M. Wosiński).
- Gulich, V. – Lukš, J.: Pedagogika a její metodologické problémy. Praha, SPN 1975.

- Gurevič, K. M.: Individualnij podchod k učaščimsia pri proizvodstvennom obučenii. Moskva, Proftehnizdat 1963.
- Gurevič, K. M.: Professionalnaja prigodnosť i osnovnyje svojstva nervnoj sistemy. Moskva, Nauka 1970.
- Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin, WEB Deutscher Verlag der Wissenschaft 1972.
- Heckhauser, H.: Ein Kognitives Motivationsmodell und die Verrankerung von Motivkonstrukten. Unveröff. Manuskript Psychol. Inst. Der Ruhr-Universität, Bochum 1975.
- Helus, Z.: K sociálně psychologické interpretaci žáka vo výchovně vzdělávacích interakcích. Československá psychologie, 1974, č. 18, s. 501 – 513.
- Helus, Z.: K sociálně psychologické interpretaci žáka vo výchovně vzdělávacích interakcích. Československá psychologie, 1975, č. 5, s. 601 – 615.
- Helus, Z.: K sociálně psychologické interpretaci žáka vo výchovně vzdělávacích interakcích. Československá psychologie, 1975, č. 18.
- Helus, Z.: Rozvoj osobnosti a optimalizace pedagogického procesu. Pedagogika, roč. 26, 1976, č. 2, s. 155 – 166.
- Helus, Z. – Kulič, V. – Mareš, J.: Základní tematické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky. Praha, Ústav školních informací, 1979.
- Helus, Z. a kol.: Psychologie školní úspěšnosti žáka. Praha, SPN 1979.
- Helus, Z.: Interakce učitel – žáci jako faktor vzdělávací efektivity. In: Interakce učitel – žáci, učitel – studenti. Hradec Králové, zborník Pedagogické fakulty 1981.
- Helus, Z.: Ponětí žáka a perspektívy osobnosti. Praha, SPN 1982.
- Horák, F.: Diagnostické informace vo vyučování. Jednotná škola, 1978, roč. 30, č. 5, s. 427 – 442.
- Horák, F.: K připravenosti učitelů základní školy pro účinnou interakci. In: Mareš, J. (red.): Interakce učitel – žáci, učitel – studenti. Hradec Králové, zborník Pedagogické fakulty 1981.
- Horney, W.: Schule und Lehrerpsychologie. In: Schule und Psychologie, 161, 1954, s. 143.
- Hudeček, J.: Sociální a pedagogické vztahy mezi učiteli a žáky. Brno, KPÚ 1974.
- Hvozdík, J.: Vztah žiaka k školskej práci. Bratislava, SPN 1964.
- Hvozdík, J.: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov. Bratislava, SPN 1970.
- Hvozdík, J.: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov. Bratislava, SPN 1973 (2. vyd.).
- Hvozdík, J.: Psychologická veda pri formovaní našej mladej generácie. Jednotná škola, 1974, č. 8, s. 758 – 762.

- Hvozdík, J.: Pomoc psychologických služieb škole. Jednotná škola, 1975, č. 9.
- Hvozdík, J.: Školská psychológia v systéme psychologickej výchovnej starostlivosti. Psychológia a patopsychológia dieťaťa 1977, č. 2, s. 121 – 134.
- Hvozdík, J.: Psychologické problémy kompenzácie, kompenzačnej výchovy a rozvoj osobnosti. In: Psychologica (ed. J. Hvozdík). Zborník FF UPJŠ, Košice, SPN, s. 7 – 26.
- Hvozdík, J.: Z výskumu programov rozvoja nevyužitých mentálnych kapacít žiakov. Jednotná škola, 1979, č. 2, s. 141 – 160.
- Hvozdík, J. a kol.: Čiastková expertíza. Psychológia rozvíjania aktívnej a tvorivej osobnosti žiaka. In: Pardel, T. a kol.: Formovanie osobnosti socialistického človeka. Expertíza HÚZPV, č. VIII – 5 – 9, Bratislava, FF UK 1980.
- Hvozdík, J.: Psychologičeskije issledovanie v universitete P. J. Šafarika v Košiciach. Voprosy psichologii, 1984, č. 4.
- Hvozdík, J. a kol.: Podiel školskej psychológie pri rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívňovaní pedagogického procesu socialistickej školy. Záverečná správa výskumu RŠ IV, Košice, knižnica FF UPJŠ 1981.
- Hvozdík, J.: Netradičné a inovačné zdroje rozvoja žiakovej osobnosti. Jednotná škola, 1980, č. 4, s. 343 – 358 (vlastný podiel 12 strán).
- Hvozdík, J. – Zelina, M. – Kamenský, I.: Možnosti a obmedzenia dynamickej psychodiagnostiky školskej zrelosti. In: Psychodiagnostika v socialistických krajinách. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1980, s. 171 – 175.
- Hvozdík, J. – Zelina, M.: Poznávacie procesy, motivácia a tvorivé úlohy vo vyučovaní. Socialistická škola, 1981/82, č. 2, s. 67 – 71.
- Hvozdík, J.: Podiel psychologickej vedy a účasť psychológov v realizácii dokumentu Ďalší rozvoj čs. výchovno-vzdelávacej sústavy. Jednotná škola, 1982, roč. 34, č. 1, s. 60 – 79.
- Hvozdík, J.: The present state of school psychology and perspective on its development in Czechoslovakia. In: School Psychology International, 1984, zv. 4, č. 1.
- Hvozdík, J.: Dodatok k môjmu účinkovaniu a tvorbe v r. 1945 – 1989. In Kováč, D., Kovalíková, V.: Zakladajúce osobnosti, peripetie a ponaučenia z novodobého vývoja psychológie na Slovensku. UEP SAV, Bratislava 1993.
- Hvozdík, S.: Rehabilitačný program pre deti emocionálne nespôsobilé pre MŠ (experimentálne vydanie). Košice, Krajská pedagogicko-psychologická poradňa 1981.
- De Charms, R.: Enhancing Motivation. New York, Irvington Publishers 1976.
- Ingenkamp, K. H.: Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik, Deutschland. Weinheim – Berlin, J. Beltz, 1966.

- Ivanovna, I. I. – Asejev, V. G.: Metodologija i metody psihologičeskogo issledovanija. In: Metodologičeskije problemy psihologii. Moskva 1969.
- Jadoulle, A.: La psychologie scolaire. Paríž, Presses Universitaires de France 1970.
- Jakobson, P. M.: Emocional'naja žizn' škol'nika. Moskva 1966.
- Jakobson, P. M.: Psihologičeskije problemy motivacii v povedenii čeloveka. Moskva, Prosveščenie, 1969.
- Janowski, A.: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, Warszawa, Ossolineum 1980.
- Jurčo, M.: Poznanie a jeho osobitosti u dieťaťa. Bratislava, SPN 1960.
- Jurčo, M. – Pardel, T.: Psychológia v príkladoch a obrazoch. Bratislava, SPN 1962.
- Jurčo, M.: Utváranie poznávacích procesov a schopností u dieťaťa. Bratislava, SPN 1964.
- Jurčo, M.: Návrh koncepcie školského psychológa na stredných školách. In: Kondáš, O. – Vonkomer, J. (red.): Psychológia a zdravý vývin osobnosti. Psychologica, 1972, s. 385 – 391.
- Jurčo, M.: Reakčnosť a nevedeckosť psychotechniky. Bratislava, SPN, 1951.
- Jurovský, A.: Práca psychológa vo výchove. Vychovávateľ, 1962/63, roč. 7, č. 3, s. 69 – 71.
- Jurovský, A.: Duševný život v spoločnosti. Bratislava, Osveta 1965.
- Kačáni, V.: Vývin osobnosti žiaka v podmienkach výchovno-vzdelávacieho procesu. Bratislava, SPN 1983.
- Kalmykova, Z. I.: Puti razvitija produktivnogo myšlenija škol'nikov. Voprosy psihologii, 1978, č. 3, s. 143 – 148.
- Kalmykova, Z. I.: Problemy diagnostiki umstvennogo razvitija učaščichsia. 1. vyd., Moskva 1975.
- Kamenský, I.: Škola – psychológia – školský psychológ. (Poznámky k histórii a súčasnosti formovania profesie školského psychológa). In: Hvozdič, J. a kol.: Psychologická výchovná starostlivosť a rozvoj osobnosti socialistického človeka, zborník KPV a SVP, Košice 1977, s. 61 – 80.
- Kamenský, I.: Zástoj školského psychológa pri rozvoji potencialít žiakov ZDŠ. In: Úlohy OPPP v súvislosti s rozvojom československej výchovno – vzdelávacej sústavy. Rožňava, OPPP 1979.
- Kanfer, P. H. – Goldstein, A. P.: Helping People Change. New York, Pergamon Press, 1975.
- Kelemen, L.: Pedagógiai pszichológia. Budapest, Tankönyvkiadó 1981.
- Keller, G. – Thewalt, B.: Effekte eines konservationsstrainings. Psychologie in Erziehung und Unterricht, zv. 27, 1980, č. 3, s. 170 – 173.
- Kennedy, A. A.: Child Psychology. New Jersey, Prentice Hall 1971.
- Kerlinger, F. N.: Základy výzkumu chování. Praha, Academia 1972.

- Kirschhoff, A. – Wiese, H.: Schulpsychologie und Schuljugendberatung. In: Thomae (red.) Handbuch der Psychologie, zv. X, 1959.
- Klebesberg, B.: Grundbegriffe, der angewandten Psychologie. Vorlesungen am Psychologischen Institut der Universität Tübingen 1970 (podľa H. Grässer: cit. 1972).
- Klímová, M.: Školní a profesionální poradenství. Praha, KU 1969.
- Klímová, M.: Teórie a organizace profesionálního a školního poradenství v západoevropských státech a v USA. In: Sborník vědeckých prací Ústavu soc. Výzkumu mládeže a výchova poradenství, II. Praha, KU 1970.
- Klindová, Ľ.: Odras rozvoja psychologickéj vedy v ZSSR na našu prácu. Jednotná škola.
- Klindová, Ľ.: Učebná činnosť a jej možnosti pôsobiť na úroveň rozumových schopností žiaka. Jednotná škola, 1978, č. 1.
- Kodým, M.: Podíl psychologie v dalším rozvoji čs. výchovně vzdělávací soustavy. Čsl. psychologie, 1980, č. 3, s. 213 – 226.
- Kollárik, K.: Stimulácia poznávacej činnosti žiakov prvého ročníka otázkami. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, č. 4, s. 309.
- Kolominskij, J. Ľ.: Psychológia vzájomných vzťahov v malých skupinách. Bratislava, SPN 1980.
- Komenský, J. A.: Didaktika analytická. Praha, 1946, XXIV, s. 32.
- Kondáš, O.: Tréma a strach zo skúšky. Bratislava, SPN 1979.
- Kondáš, O.: Klinická psychológia. Martin, Osveta 1977, 2. vyd.
- Kopasová, M.: Otázka miery ovplyvňovateľnosti vývinu funkcií stimuláciou z prostredia. Záverečná správa výskumu, Bratislava, VÚDPaP 1980.
- Košč, L. – Marko, J. – Požár, L.: Patopsychológia, poruchy učenia a správania. Bratislava, SPN 1975.
- Koščo, J.: Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine. Bratislava, SPN 1971.
- Koščo, J.: Teória a prax poradenskej psychológie. Bratislava, SPN 1980.
- Koščo, J. – Fabián, D.: Teoretické východiská súčasného psychologického poradenstva. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1977, č. 2, s. 109 – 120.
- Koščo, J. – Kovalíková, V.: O mieste a funkcii orientácie a poradenstva v procese permanentného integrovaného vzdelávania. In: Psychologica. Zborník FF UK, Bratislava, SPN 1975, s. 21.
- Kováč, D.: K integrácii v psychológii. Bratislava, Psychodiagnostika 1975, s. 36, 41, 43.
- Kováč, D.: Načo sú nám a iným dejiny novodobej psychológie ? In Kováč, D., Kovalíková, V.: Zakladajúce osobnosti, peripetie a ponaučenia z novodobého vývoja psychológie na Slovensku. UEP SAV, Bratislava 1993.

- Kozéki, B.: Gyakorlati pedagógiai pszichológia (Bevezetés az iskolapszichológiába). Székesfehérvár, 1974.
- Kratochvíl, S.: Psychoterapie. Praha, Avicentrum 1976.
- Krug, S. – Hanel, J.: Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogrammes. Zeitschr. 6, Entwicklungspsychol. Und. Pädagog. Psychologie, 1976, zv. VIII, 4, s. 274 – 287.
- Krumboltz, J. D. – Krumboltz, H. B.: Chnaging Children's Behavior. New Jersey, Prentice Hal, Englewood Cliffs 1972.
- Kruteckij, V. A.: Psichologija matematičeskich sposobnostej škol'nikov. Moskva, Prosveščenie 1968.
- Kruteckij, V. A.: O povaze relativní neschopnosti žáků k matematice a o některých cestách jejího překonání. Sborník: Otázky psychologie schopností žáků. Praha, SPN 1968.
- Kruteckij, V. A.: Základy pedagogické psychologie. Praha, SPN 1975.
- Křivohlavý, J.: Průzkum systému manželství (nepublikovaný rukopis), Praha, 1977.
- Křivohlavý, J.: Neverbální komunikace v interakci učitel – žák. In: Mareš, J. (red.): Interakce učitel – žáci, učitel – studenti. Sborník Pedagogické fakulty, Hradec Králové, 1981, s. 38 - 48.
- Kulič, V.: Efektivní řízení učebních činností. In: Helus, Z. a kol.: Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha, SPN 1979, s. 111 - 173.
- Lacayo, N. – Sherwood, G. – Morris, J.: Daily Activities of School Psychologists. Psychology in the Schools, 1981, zv. 18, č. 2.
- Langer, S.: Modely pro psychologickou diagnostikou a výchovu žáků. Praha, SPN 1969.
- Langmeier, J. – Matějček, Z.: Psychická deprivace v dětství. Praha, Avicem 1974.
- Lejtes, N. S.: Rozumové schopnosti a vek. Bratislava, SPN 1973.
- Lenin, V. I.: Spisy, zv. 31. Úlohy zvázov mládeže. Bratislava, SVPL 1954.
- Leontiev, A. N.: Problémy psychického vývoje. Praha, SPN 1966.
- Leontiev, A. N.: Činnosť, vedomie, osobnosť. Bratislava, Veda, SAV 1979.
- Leskovjanská, G.: problémové správanie žiakov z aspektu učiteľov a psychológov a osobitostí ich spolupráce. Dizertačná práca. Filozofická fakulta trnavskej univerzity v Trnave, 2005.
- Linhart, J.: Psychologické problémy teorie učení. Praha, ČSAV 1965.
- Linhart, J.: Psychologické učení. Praha, SPN 1967.
- Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha, Academia 1972.
- Linhart, J.: Činnosť a poznávaní. Praha, Academia 1976.
- Lippert, E.: Vliv chudoby na školní prospěch žáků. In: Rozhledy, roč. XXVI, s. 417 – 423.

- Loflin, M.: Implications of the Linguistic Differences between Black Gheto and White Suburban Classrooms, AERA, Washington 1970.
- Ľublinskaja, A. A.: Psychologičeskaja služba v ZSSR, jejo zadači, soderžanije i organizacija. Kruglyj stol. In: Voprosy psichologii, 1979, č. 2, s. 11 – 13.
- Lurija, A. R.: Razvitije reči i formirovanije psichologičeskich processov. In: Psichologo-gičeskaja nauka v ZSSR, 1959, č. 1, s. 516 – 577.
- MacDonald, J. – Zaret, E.: Rapport of a Study of Openness in Classroom Interactions. In: Teaching: Vantage Points for Study. New York, Lippincott 1968.
- Makarenko, S.: Vybrané pedagogické spisy, kniha IV. Bratislava, SPN 1951, s. 71.
- Man, F.: Motivační výcvik ve výchovně vzdělávacím procesu. České Budějovice, 1981.
- Mareš, J.: Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadního vyučování. Pedagogika, 1975, roč. 25, č. 5, s. 617 – 628.
- Mareš, J.: Empirické výzkumy interakce učitel – žáci v ČSSR. In: Mareš, J. (red.): Interakce učitel – žáci, učitel – studenti. Sborník Pedagogické fakulty, Hradec Králové, 1981, s. 97 - 114.
- Marko, J.: Proces adjustácie žiaka na školu. Bratislava, VÚDPaP, Informácie 1972.
- Meacham, M. L. – Peckham, P. D.: School Psychologists at Three – Quarters century: Congruence between Training, Practice, Preferred Role and Competence. In: Journal of School Psychology, 1978, zv. 16, č. 3.
- Menčinskaja, N. A.: Psychologičeskije problemy neuspevajemosti škol'nikov. Moskva, Pedagogika 1971.
- Mendonca, J. D. – Siess, T. F.: Counseling for Indecisiveness: Problem – Solving and Anxiety – Management Training. Jour. Of Couneling Psychol. 1976, zv. 23, č. 4.
- Michal, V.: Projektívny interview. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1974.
- Morgun, V. F.: Psychologičeskije problemy motivacii učeniija. Voprosy psichologii, 1976, č. 6, s. 45 – 55.
- Nadirašvili, Š.: Poňatije ustanovky v obščej i social'noj psichologii. Tbilisi, Mecniereba 1974.
- Oakland, T.: Využitie testu ABIC, pluralistických noriem a odhad učebných potencialít, Journal of School Psychology, 1980, zv. 18, č. 1.
- Ohera, F.: Funkce školního psychologa. Znojmo 1934.
- Osladilová, D.: Modelová zkouška učení a možnosti učení a věk. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1978, č. 5.
- Pardel, T.: Pedagogická psychológia. Bratislava, SPN 1967.
- Pardel, T. – Boroš, J.: Základy všeobecnej psychológie. Bratislava, SPN 1975.

- Pardel, T. a kol.: Formovanie osobnosti socialistického človeka. Bratislava, FF UK 1978.
- Pavlík, O.: Vedecko – technická revolúcia, socializmus a výchova človeka. Bratislava, Obzor 1979.
- Pavlík, O.: Pracovná výchova mládeže v socialistickej spoločnosti. Bratislava, SPN 1979.
- Pavlovič, G.: Akcelerácia vývinu a socialistická škola. Bratislava, SAV 1975.
- Pelikán, J. – Lukš, J. – Hrabal, V.: K problematice výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha, VÚOŠ 1977.
- Petrovskij, A. V. a kol.: Vývojová a pedagogická psychologie. Praha, SPN 1977 (český preklad E. Schmidtová).
- Piaget, J.: L'angage e tle raisonnement chez l'enfant. Paris 1925.
- Piaget, J. – Inhelderová, D.: Psychologie dítěte. Praha, SPN 1970 (český preklad Vyskočilová)
- Pícková, B.: Ku koncepcii výchovno – vzdělávací práce na II. stupni ZŠ. Jednotná škola, 1980, roč. 32, č. 4, s. 311 – 324.
- Pietrasiński, Z.: Psychológia správneho myslenia. Bratislava, Obzor 1967.
- Poliakov, E. N.: O sistéme i analize uroka. Sovjetskaja pedagogika, 1974, č. 7, s. 38 – 46.
- Ponomarev, J. A.: Psychologija tvorčestva i pedagogika. Moskva, Pedagogika 1976.
- Příhoda, V.: Reformné hľadiská k didaktike. Bratislava 1934.
- Příhoda, V.: Praxe školního měření. Praha 1936.
- Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I – IV. Praha, SPN 1971.
- Příhoda, V.: Psychohygienu zkoušky. Praha 1964.
- Rayman, J. R. – Bowsbey, J. H.: Discover: A Model for a Systematic Career Guidance Program. The Vocational Guidance Quarterly, 1977, zv. 26, č. 1.
- Reichelová, E.: Program rozvoja reči pre deti zo zanedbaného sociálneho prostredia. Košice, KPPP 1979.
- Reilly, D. H.: Conceptual Model for School Psychology. In: Reprinted from Psychology in the Schools. 1974, zv. 11, č. 2, s. 165 – 170.
- Reuchlin, M.: Orientácia detí počas školskej dochádzky. Bratislava, SPN 1971.
- Reykowski, J.: Zadanie pozaosobiste jako regulator czyności. In: Zborník: Studia nad teoria czyności ludzkich. Warstawa, PWN 1975.
- Rubinštejn, S. L.: Základy obecné psychologie. Praha, SNP 1964.
- Rubinštejn, S. L.: Psychologie mentálne zaostaleho žaka. Praha, SPN 1973.
- Rutter, M.: Helping Troubled Children. New York, Penguin Education 1975.
- Říčan, P.: Psychologie osobnosti, 4. vyd. Praha, Orbis 1983.
- Sharan, S. – Colodner, Ch.: Counselor and Simulation Game for Vocational Decision-Making, Simulation and Games. 1976, zv. 7, č. 2.

- Schlevoigt, G.: Grundlagen und Erscheinungsformen der schulpsychologischen Arbeit. In: Schule und Psychologie, 1958, č. 5, s. 3.
- Skalková, J.: Aktivita žáků ve vyučování. Praha, SPN 1971.
- Slavina, L. S.: Roľ postavenija pered rebionkom celi i obrazovannogo im samim nameranija kak motivov dejatel'nosti škol'nika. In: Božovič, L. I. – Blagonadeždina, I. V.: Izučenie motivacii povedenija u detej i podroستkov. Moskva, Pedagogika 1972.
- Slobodjanik, A. P.: Psichoterapija, vnušenie, gipnoz. Kijev, Zdorovije 1977.
- Smejkalová, A. – Ráža, R.: Podmínky úspěšného přechodu žáků z 1. stupně na 2. stupeň školy. Komenský, 1978, č. 10, s. 592 – 595.
- Smith, B.: A Study of the Strategies of Teaching. Urban, Bureau of Educational Research, 1967.
- Skřivánek, J.: Metodika včasného vyhledávání a výběru dětí s poruchami chování a práce s nimi. Praha, KPPP 1973.
- Stejskal, C.: O školního psychológa. Zvláštní otisk ze Sborníku na počest Otakara Kádnera, Praha, vl. nákladem, 1930.
- Stern, W.: Pedologie kulturním požadavkem. Praha 1932.
- Studnička, F.: Výchovně vzdělávací práce při přechodu žáků z 8. roč. ZDŠ do gymnázií. Socialistická škola, 1977/78, roč. 18, č. 7, s. 308 – 311.
- Studnička, F.: Specifické problémy výchovně vzdělávací práce se žáky gymnázií přijatými z 8. ročníku ZDŠ. Pedagogika, 1980, roč. 30, č. 4, s. 475 – 488.
- Stukat, K. – Engstrom, R.: TV – Observation of Teacher's Activities in the Classroom. Pedagogist, Forskning 1967.
- Ščukina, G. I.: Aktivizacija poznavatel'noj dajatel'nosti učaščichsia v učebnom procese. Moskva, Prosveščenie 1979.
- Šerozija, A. E.: K probleme soznaniija i bezsoznatel'nogo psichičeskogo. Tbilisi. Mecniereba 1973.
- Šimková, E.: Aktivizačné činitele v školskej práci žiakov učiacich sa pod svoje možnosti. V rámci rezortného výskumu hlavnej úlohy RŠ IV: Podiel školskej psychológie a psychológie výchovnej starostlivosti pri rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívňovaní pedagogického procesu školy. Záverečná správa. 1980
- Šimková, E.: Aktivizačné činitele v učebnej práci žiakov učiacich sa pod svoje možnosti. Záverečná výskumná správa z rezortného výskumu MŠ č. IV. za VI. päťročnicu.
- Špétová, O.: K přechodu žáků z 8. ročníka do gymnázií. Socialistická škola, 1978/79, roč. 19, č. 4, s. 149 – 152.
- Štefanovič, J.: Psychológia vzťahu učiteľa a žiaka. Bratislava, SPN 1967.

- Štefanovič, J.: Psychológia učiteľovho taktu. Bratislava, SPN 1975.
- Švancara, J.: Diagnostika psychického vývoje, 2. vyd. Praha, Avicenum 1974.
- Švancara, J.: Teoretické a metodologické problémy dlhodobého sledování psychického vývoje. In: Problémy psychického vývoje a osobnosti. Praha, Academia 1979.
- Talizinová, N. F.: Teoretické problémy programovaného učení. Praha, SPN 1971.
- Taxová, J.: Pedagogicko – psychologické aspekty soudobého pojetí výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogika, 1980, č. 1.
- Taxová, J.: Sociálně psychologické vlastnosti učitele ve vztahu k interakci. In: Mareš, J. (red.): Interakce učitel – žáci, učitel – studenti. Sborník Pedagogické fakulty, Hradec Králové, 1981, s. 176 – 182.
- Teaching and Learning Towards the Learning Society. European Commission. ECSC-EC-EaECE. Brussels. Luxembourg.
- Thomae, H. (ed.): Handbuch der Psychologie in 12. zv., č. 5. Persönlichkeitspsychologie. Göttingen, Hogrefe 1959.
- Thorndike, E. L.: Educational Psychology. New York 1903.
- Tollingerová, D.: Interiorizace jako program učení. Předhovor ku kniže: Tollingerová, D.: Teoretické problémy programovaného učení. Praha, SPN 1971.
- Tollingerová, D.: Žák jako komponenta výchovně vzdělávacího systému. In: Tollingerová, D. (red.): Člověk jako součást vzdělávacího systému. Praha, PÚ J. A. Komenského, ČSAV 1972, s. 5 – 14.
- Tollingerová, D.: Tradiční a netradiční zdroje zvyšování účinnosti výchovně vzdělávací práce. Pedagogika, 1973, roč. 23, č. 6, s. 703 – 709.
- Tollingerová, D.: Školská psychologie v díle Jána Hvozdíka. Čsl. psychologie, 1978, č. 6.
- Tollingerová, D. – Kněžů, V. – Kulič, V.: Programované učení. Praha, SPN 1966.
- Torrance, E. P.: Guiding Creative Talent. New York, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1962.
- Tříška, K.: Duševní vývoj dítěte v školním a předškolním věku. In: Activitas nervosa superior, 1960, č. 2, s. 82.
- Tupý, K.: Ponětí 4. ročníků na I. stupni školy. Komenský, 1979, č. 6, s. 329 – 332.
- Turčenko, V. N.: Vědeckotechnická revoluce a revoluce ve vzdělávání. Praha, Svoboda 1977.
- Uranek, W. O.: The Young Thinker. Massachusetts 1965.
- Valocký, J.: Dotazník PS pre stredoškolákov. Int. materiál KPPP, Banská Bystrica 1978.
- Vallon, H.: Psychology et technique enfance. Paris 1963.
- Vallon, H. – Zazzo, R.: Psychologie de l'enfance. Pensée, 1963, č. 112, s. 59.
- Vaněk, M. – Hošekman, F.: Formování výkonové motivace. Praha, UK 1982.
- Vendel, Š.: Ty a tvoje povolanie. Košice, KPPP 1981 (nepublikovaný materiál)

- Volný, J.: Školní psychologie. In: Fišer, J. – Volný, J. (red.): Osobnost učitele a učení. Sborník Pedagogické fakulty KU, Praha 1972.
- Vopálenský, J.: Aktuálne problémy sociopedagogickej psychológie. In: Vonkomer, J. (red.): Uplatnenie psychologických vied v rozvinutej socialistickej spoločnosti. Zborník SPS, Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1975, s. 112 – 115.
- Vorweg, M.: Adaptives Training der Leistungsmotivation. Zeitschr. Für Psychologie. 1977, zv. 195, č. 2, s. 230 – 336.
- Vygotskij, L. S.: Vzdělávání a rozumový vývoj v školském věku. Pedagogika, 1974, č. 5, s. 549 – 557.
- Vygotskij, L. S.: Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha, SPN 1976.
- Vygotskij, L. S.: Myšlení a řeč. 2. vyd. Praha, SPN 1976.
- Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe. Praha, SPN 1978.
- Weitner, B.: Achievement Motivation and Attribution Theory. Morristown, J. N. General Learning Press 1974.
- Weinert, F.: Schulpsychologie und Schuljugendberatung. In: Thomae, H. (red.): Handbuch der Psychologie, 1959, zv. 10.
- Zaborodin, J. M.: Psychologičeskaja služba v ZSSR: Jejo zadači, soderžanije i organizacija. Kruglyj stol. Voprosy psichologii, 1979, č. 2, s. 3 – 10.
- Zacharovský, M.: Aktuálna školská sociálnopsychologická problematika. Záverečná správa výskumu, Košice, FF UPJŠ 1982.
- Zaki, M.: School Psychology and School Psychologist. Looking for an Identity. In School Psychology International V. 3, Number 1. January – March 1982.
- Zazzo, R.: La psychologie scolaire. Paris, Enfance 1952.
- Zazzo, R.: L'Évolution psychiatrique. Homage à H. W. 1963.
- Zelaskiewicz, M.: Skuteczność wychowawcza innowacji. Krakow, Ossolineum 1980.
- Zelina, M.: Program rozvoja tvorivosti žiakov. Záverečná správa z výskumu. Košice, KPPP 1981.
- Zelina, M.: Osobnosť tvorivého žiaka. In: Hvozdík, J. (ed.): Rozvíjajúce poradenstvo v osobnostnom vývine žiakov. Košice, KPPP 1982.

