

INTERVENČNÝ PROGRAM NA ZVYŠOVANIE POZITÍVNEHO SEBAOBRAZU A SOCIÁLNYCH SPOSOBILOSTÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

Katarína Macková

Abstrakt

V príspevku autorka pojednáva o skúsenosti s realizáciou intervenčného/výcvikového programu, ktorý vo svojom smerovaní je orientovaný na sebarozvoj v súvislosti s osobnostnou kompetenciou v profesionálnej príprave učiteľa. Poukazuje na efektivitu zážitkových foriem edukácie z pohľadu ich korektívneho osobnostného pôsobenia. Na overenie účinnosti realizovaného programu používa „Kirpatrickov model“ hodnotenia.

Kľúčové slová:

intervenčný program, osobnostné spôsobilosti, Kirpatrickov model hodnotenia

Abstract

Training programme for improvement of positive self-image and social competencies of future teachers

In the article the author deals with experience with realisation of intervention/training program. The program is focused on extension of perception of one's own value and on improvement of self-image of future teachers. It indicates the effectivity of interventionist/training programmes in the preparation of future teachers as well as the effectiveness of experiential forms of education. The program's effectiveness is verified by Kirkpatrick's model of evaluation.

Key words:

interventional program, personal competencies, Kirkpatrick's model of evaluation.

Úvod

V súčasných podmienkach školy vzrastajú požiadavky na profesionálne spôsobilosti učiteľa vrátane jeho sociálnych spôsobilostí a osobnostnej kompe-

tencie. Model humanisticky orientovaného školstva predpokladá učiteľa s pozitívnu hodnotovou orientáciou, citovo vyrovnaného, motivovaného k práci na sebe a svojom sebazdokonaľovaní sa. Jednu z možností konkretizácie tohto cieľa predstavujú výcvikové programy zamerané na rozvoj profesionálnych spôsobilostí a osobnostnej kompetencie učiteľa.

Pozitívne zistenia o efektívnosti intervenčných programov pre podporu optimálneho rozvoja, prípadne korigovania profesionálnych spôsobilostí študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa (úroveň sociálnej interakcie, sebaobraz, sociálna i kognitívna kompetencia, kreativita a i.) uvádzajú autori: Popelková (2000); Popelková, Začková (2004); Sollárová, Pohanka (2000); Sobolt, Saboltová (1993); Hamranová (2003) a iní.

Z kategórií osobnostnej kompetencie sme sa zamerali na sociálnu kompetenciu, ktorá predstavuje schopnosť primeranej a efektívnej interakcie v sociálnych situáciách. Sociálnu kompetenciu sme chápali ako súčasť profesionálnych spôsobilostí, resp. kompetencie /budúceho/ učiteľa, ako osobnostné a interpersonálne premenné premietajúce sa do interakcie učiteľa so žiakmi a ovplyvňujúce kvalitu edukačného prostredia. (Sollárová, Popelková, 2000)

Našou snahou bolo, vytvoriť program pre podporu optimálneho rozvoja, prípadne korigovania profesionálnych spôsobilostí študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa. Zamerali sme sa na rozvíjanie ich pozitívneho sebaobrazu a nondirektivity ako prístupu učiteľa vo vzťahu k budúcim žiakom. *Cieľom* našich *stretnutí* bolo rozvíjanie osobnostných a sociálnych spôsobilostí. Konkrétne sme sa zamerali na prehĺbenie sebapoznania a sebachápania, možnosť dozvedieť sa viac o sebe, prežiť pocit vlastnej sebahodnoty /vychádzalo sa z predpokladu, že objavenie nových vecí o sebe samom a o druhých ľuďoch prispeje k skutočnejšiemu sebaobrazu a k vyššej sebaistote/. Pozitívnymi zážitkami v sociálnej skupine sa prispeje k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu. Rozvinúť spôsobilosti v oblasti sociálnej komunikácie a optimalizovať tie vlastnosti nevyhnutné pre budúcu profesiu učiteľa, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia...

Výcvikový program bol zostavený do piatich blokov v rozsahu 40 vyučovacích hodín.

1. stretnutie: „*Vzájomné poznávanie/známenie*“ – dalo možnosť vytvoriť si určitú predstavu o spôsobe, alebo štýle práce vo výcviku. Rozbehlo sa aktívne sociálne dianie. Snaha o pozitívne vyladenie účastníkov vo vzťahu k ich sociálnej spôsobilosti. Pomohlo vytvoriť bezpečnú a stimulujúcu sociálnu atmosféru vo výcvikovej skupine.

2. stretnutie: „*Sociálna percepcia*“ – výrazne tu vystupovali dve roviny percepcie, ktoré sa prelínali v uvedených činnostiach : „čo a ako o sebe vypovedám ja sám, a ako vnímam druhých, resp. ako som nimi vnímaný“. Cieľom bolo, aby si frekventanti výcviku uvedomili a sami odžili, ako si vlastne človek vytvára svoje dojmy a na ich základe koncipuje závery o druhých ľuďoch. Aby sa dozvedeli, aké kľúče nám slúžia k poznávaniu (resp. odhaľovaniu) druhého človeka. Ako tento odhad ovplyvní naše správanie, a ktorými premennými môže byť skreslená samotná percepcia. Sebareflexiou si účastníci uvedomili, čo a ako o sebe prezentujú ostatným v sociálnom okolí, a ako to ovplyvňuje situačný rámec.

3. stretnutie: „*Poznávanie druhých*“ a „*City ich vyjadrovanie a vnímanie*“ – účastníci stretnutí mali príležitosť bližšie sa zoznámiť so zvláštnosťami svojho prežívania a cítenia s možnosťou hovoriť o tom s ostatnými.

4. stretnutie: „*Sociálna komunikácia*“ – obsahom stretnutí boli činnosti na „jednosmernú komunikáciu“, „neverbálnu komunikáciu“ a v neposlednom rade „obojsmernú komunikáciu“, ktoré obsahovali priame aktivity na rozvoj aktívneho počúvania, empatického porozumenia, akceptácie a kongruencie.

5. stretnutie: „*Pozitívny sebaobraz*“ – cieľom bolo umožniť jednotlivým členom prežiť pozitívne zážitky, ktoré prispievajú k zvýšeniu vnímania vlastnej sebahodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu.

Cieľom sociálno-tréningových postupov nie je len jednoduché nacvičovanie sociálnych spôsobilostí a foriem sociálneho správania, ale domnievame sa, že ide skôr o komplexnejší prístup.

Vo vzájomnej interakcii, správaním, analýzou pocitov, myšlienok, reakcii, dôsledkov sa štruktúrovaný program stáva pološtruktúrovaným a súčasne je daný dostatočný priestor pre prejavovanie práve tých javov, na ktoré sa program zacielfuje. (Škorvagová, 2007, s. 260)

Prostredníctvom vedúceho skupinovej práce / so zodpovedajúcou odbornou kompetenciou/, by malo dochádzať k uvoľňovaniu cesty ľudských potencialít pomocou porozumenia, empatie a akceptácie ich osobností. Prežívania problémov cez sprostredkovanie korektívnych skúseností, prípadne aj formou náhl'adu na vzťah medzi minulými zážitkami, skúsenosťami a súčasnými problémami.

Empirický výskum

Predmet výskumu

Jednou z hlavných úloh súčasného školstva je podstatne zvýšiť efektívnosť edukačného procesu na školách. Zmeny by sa mali uskutočniť nielen v obsahu

vzdelávania a následne v učebných plánoch a osnovách, ale najmä v rovine sociálneho vzťahu. Jednou z možných ciest zmeny je navodenie tzv. nondirektívneho prístupu. Nondirektívny prístup sa premieňa do roviny sociálnej sféry vzťahov, a to najmä vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Učiteľ sa v takomto vzťahu usiluje byť sám sebou, byť tým človekom, ktorým v skutočnosti je a otvorene si uvedomuje postoje, ktoré zastáva. Takýto vzťah k žiakom je založený na empatii, autentičnosti a úprimnosti a samozrejme na akceptácii každého žiaka bez rozdielu a bez ohľadu na úroveň jeho študijných výsledkov alebo správania. Žiakom dáva pociťiť úctu, rešpekt a ich bezvýhradné prijatie bez kladenia podmienok. Pomáha žiakom objavovať svoju vlastnú hodnotu, dôverovať si, vytvoriť pozitívny vzťah k sebe, sebaúctu a potrebu vyjadrenia vlastného názoru. Pozitívny sebaobraz je dôležitou zložkou harmonického vývinu človeka. Obraz detí o nich samých je možné ľahko ovplyvňovať, či už v pozitívnom alebo negatívnom smere. Edukačný proces sa stáva prostredím, kde jedinec zažíva úspechy, alebo neúspechy svojich výkonov, je prameňom možných uznání, prípadných odmietnutí zo strany druhých ľudí. Charakter učiteľovej práce je založený na formulovaní požiadaviek na žiakov. Práve formulácia požiadaviek, a s tým spojená komunikácia so žiakmi je často poznačená veľkou direktivitou a potrebou mať moc vo svojich rukách.

Predpokladom nondirektívneho prístupu zo strany pedagóga je mať takéto osobnostno-sociálne zručnosti, spôsobilosti, postoje a formy správania. Mal by sa opierať o psychosociálne parametre svojej učiteľskej identity aspoň natoľko, koľko sa opiera o predmetovú odbornosť a formálnu autoritu. V tejto súvislosti je vhodné pripomenúť fakt, že keď učiteľ chce porozumieť druhým, musí sa predovšetkým vyznať sám v sebe. Ak chce rozvíjať pozitívne sebahodnotenie detí, musí mať predovšetkým aj on sám dostatočne rozvinuté sebavedomie, a byť vyrovnanou a vnútorne integrovanou osobnosťou. Preto sa vynára veľká potreba intervenovať do odbornej prípravy budúcich učiteľov tzv. výcvikové programy na zvýšenie psychosociálnych kompetencií, umožniť lepšiu identifikáciu, osobnostný rast a kultivovať i ďalšie psychické zložky osobnosti.

Na základe uvedených tvrdení sme chceli nájsť odpoveď na otázky:

Je možné nami navrhnutým intervenčným programom rozvinúť pozitívny sebaobraz a sociálne spôsobilosti študentov v oblasti pedagogickej komunikácie a optimalizovať tie vlastnosti nevyhnutné pre budúcu profesiu učiteľa, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia...? Z pohľadu subjektívneho posudzovania účinnosti nami vytvorený program má význam pre účastníkov z hľadiska rozvoja ich osobnostných charakteristík a profesionálnych, sociálnych spôsobilostí s možnou víziou uplatnenia v praxi?

Ciele výskumu

Cieľom empirického výskumu /pedagogický experiment/ bolo podporiť optimálny rozvoj, príp. korigovať profesionálne spôsobilosti študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa, ich osobnostnú kompetenciu a sociálne spôsobilosti: – prehĺbenie sebapoznania a sebachápania; – prispieť k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu; – rozvinutie spôsobilostí v oblasti sociálnej komunikácie a optimalizácie tých vlastností nevyhnutných pre budúcu profesiu učiteľa hudobnej výchovy, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia.

1. Zistiť mieru účinnosti realizovaného programu z pohľadu subjektívneho zhodnotenia programu účastníkmi v komparácii s ich vstupnou analýzou očakávaní.
2. Zistiť nakoľko sa ovplyvní skupinová atmosféra /a jej jednotlivé premenné/ aplikáciou intervenčného/výcvikového programu.
3. Zhodnotiť účinnosť vplyvu realizovaného programu z pohľadu rozvoja sledovaných intrapsychických osobnostných premenných.
4. Zistiť názory študentov na zrealizovaný program.

Hypotézy výskumu

- H1:** Aplikáciou intervenčného/výcvikového programu sa pozitívne ovplyvní miera celkového sebahodnotenia a sebavedomia frekventantov.
- H2:** Aplikáciou intervenčného/výcvikového programu sa pozitívne ovplyvní atmosféra skupiny /v jednotlivých sledovaných položkách/.
- H3:** Vytvorený intervenčný/výcvikový program má význam pre väčšinu účastníkov z hľadiska subjektívneho zhodnotenia rozvoja ich sebapoznania a sebaobrazu, sociálnych spôsobilostí (oblasť správania a rovina interpersonálna) a profesionálnych zručností s možnou víziou uplatnenia v praxi.
- H4:** Vytvorený intervenčný/výcvikový program má význam pre väčšinu účastníkov z hľadiska subjektívneho zhodnotenia splnenia subjektívnych očakávaní, ktoré účastníci mali pred jeho začiatkom.

Charakteristika výskumnej vzorky a podmienok realizácie výskumu

Výskum sa realizoval prostredníctvom pedagogického *experimentu*. Sledoval sa vplyv vytvoreného výcvikového programu /nezávislej premennej / na možný rozvoj sledovaných osobnostných charakteristík /závislé premenné/. *Intervenčný/výcvikový program na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu a sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov* bol uskutočnený na Fakulte prírodných vied ŽU

v mesiaci február roku 2005 v rozsahu 40 vyučovacích hodín /5 blokových stretnutí po 8 vyučovacích hodín/. Výhodou viacdenných výcvikových blokov koncentrovaných do krátkého časového úseku, v našom prípade dvoch týždňov je „intenzita pôsobenia jednotlivých výcvikových postupov, kde prispieva skupinová dynamika a možnosť práce s atmosférou v skupine (v zmysle zosilnenia zážitkového efektu)“ (Komárková a kol, 2001). Pri krátkych pravidelných stretnutiach v dlhodobejšom časovom rozsahu (napr. 2 hodiny týždenne počas jedného semestra) býva nevýhodou, že pre niektorých účastníkov sa tu vynára problém s otvorením sa (v tak krátkom čase) a následne nemožnosť pracovať so svojimi prejavmi správania a prežívania. Aj keď výhodou pri takto navrhnutom výcviku je možnosť postupného zaraďovania rozvíjajúcich spôsobilostí do reálnych sociálnych situácií. Po zvážení uvedených tvrdení a s prihliadnutím na to, že koncipovanie programu vychádzalo aj z charakteristík časového trvania „encountrových“ skupinových stretnutí podľa C. Rogersa (1997) /najčastejšie to býva 18 hodín počas vikendu, alebo 40 hodín počas celého týždňa/, sme sa rozhodli pre daný hodinový rozsah a časové trvanie.

Výskumnú vzorku tvorilo 28 študentov 2. ročníka učiteľského štúdia FPV ŽU. Experimentálnu skupinu tvorilo 14 študentiek Kontrolná skupina pozostávala tiež zo 14 študentiek druhého ročníka učiteľského štúdia na FPV ŽU. „Pre rozvíjanie sociálnych spôsobilostí je optimálna skupina, ktorá má okolo 15 členov“ (Komárková a kol, 2001)

Metódy a metodika výskumu

Pedagogický experiment sme realizovali s pretest-posttestovou koncepciou výskumu. V experimentálnej skupine sa merania realizovali pred a po aplikácii intervenčného/výcvikového programu, v kontrolnej skupine bez výcvikovej intervencie v rovnakom časovom rozsahu medzi 1. a 2. meraním ako v experimentálnej skupine.

Pri výbere a zostavovaní súboru výskumných metód na overenie účinnosti nášho výcvikového programu sme vychádzali z modelu hodnotenia *Kirpatrickovho modelu* (1959), ktorý je veľmi často citovaný (napr. Komárková a kol., 2001; Boye, Crosby, 1997; Eseryel, 2002; Kaufman, Keller, 1994; Holton, 1996 ai.) Kirpatrickov model zahŕňa hodnotenie výcvikového programu a jeho účinkov na štyroch úrovniach. Aby sme hodnotenie programu obsiahli komplexne, snažili sme sa prispôbiť a vybrať také metódy, ktoré nám poslúžia na overenie predložených hypotéz a zároveň ich je možné aplikovať na jednotlivé úrovne predkladaného modelu.

Prvou úrovňou sú *reakcie*: Je to najpoužívanější forma hodnotenia výcviku. Okrem údajov o celkovej spokojnosti sú významné aj informácie, či účastníci považujú daný program za relevantný pre seba a pre svoju prácu. Prípadne informácie o tom, ktoré použité metódy považovali za prínosné. Poznatky z tejto úrovne hodnotenia môžu byť podnetom pre zlepšenie prípravy a realizácie programu.

Druhá úroveň je *učenie*: Hodnotenie výcviku na úrovni učenia znamená postihnutie zmien v oblasti poznatkov, postojov a spôsobilostí účastníkov ako výsledku výcviku. Vzhľadom k charakteru cieľov je dôležité pokúsiť sa zachytiť zmeny súvisiace s postojmi účastníkov. Ide o zachytenie zmien v postojoch, ktoré sú dôležité z hľadiska transferu nových skúseností do reálnych situácií (pozitívny postoj k obsahu výcvikového programu zvyšuje pravdepodobnosť, že skúsenosti z neho budú využité v reálnej situácii). Potom je veľmi dôležité zachytiť zmeny v postojoch k sebe samému, t.j. zmeny v sebahodnotení účastníkov. Ako sa mení sebadôvera jedinca, ako človek vníma svoju sociálnu kompetenciu, či niektoré iné aspekty.

Tretou úrovňou je *správanie*: Overovanie účinnosti na tejto úrovni má za cieľ zistiť, či po absolvovaní výcviku došlo k pozitívnym zmenám v správaní účastníkov. Aj je výcvik súčasťou profesionálnej prípravy, je možné po určitom čase po absolvovaní programu zistiť, či došlo k transferu z výcviku do praxe. Ak nie je možné konfrontovať s praxou, potom je možné po výcviku získať spätnú väzbu, či si členovia skupiny, alebo skupina ako celok odniesli niečo do praktického života. Názory účastníkov sa získavajú na základe individuálnych, alebo skupinových rozhovorov, dotazníkov, či posudzovacích škál.

Štvrtou úrovňou sú *výsledky*: Ide predovšetkým o výsledky, ktoré sú významné pre chod organizácie ako celku. Je veľmi obtiažne merať konečné výsledky u programov zameraných na vedenie ľudí, komunikáciu... Preto by sme sa na tejto úrovni skúmania mali skôr zamerať na ukazovatele, ktoré môžu byť aj nepriame, a majú vplyv na dosahovanie výsledkov organizácie. Jedným z možných ukazovateľov sú napr. zmeny v sociálnej klíme/atmosfére (napr. s využitím dotazníka, alebo štruktúrovaného rozhovoru).

1) Na objasnenie možných „*Očakávaní v rámci programu*“ sme použili verbálne výpovede účastníkov na úvod výcvikového programu. Vyjadrenia boli spontánne a nelimitované rozsahom.

Inšpiráciou k realizácii úvodného interview bola humanistická psychológia a jej prístup k účastníkom výcvikových stretnutí, ktorých pokladá za jedinečné osobnosti, ktoré majú kapacitu k osobnostnému rastu a sú dostatočne kom-

petentní k tomu, aby si sami špecifikovali svoje osobné ciele, ktoré považujú v rámci daného programu za prioritné. Záverečné hodnotenie musí však počítať i s analýzou dosiahnutia týchto stanovených cieľov. Po ukončení výcviku je ich možné použiť ako východisko pre záverečnú sebareflexiu účastníka.

2) Úroveň celkového sebahodnotenia sme zisťovali pomocou: *Rosenbergovej škály sebahodnotenia-RSES (Rosenberg, 1965)* /Kirpatrickov model hodnotenia: 2. úroveň/

3) Úroveň sebavedomia sme zisťovali pomocou: *Dotazníka sebaavedovania (Smékal, 2002)* Dotazník obsahuje 32 položiek. Súhlas, resp. nesúhlas s tvrdením sa vyjadruje na 5 bodovej škále. Po vyhodnotení sa výsledok charakterizuje na piatich úrovniach (veľmi vysoké, veľké, zdravé, skôr menšie a malé sebavedomie). Čím vyššie dosiahnuté hrubé skóre, tým nižšie miera sebavedomia. /Kirpatrickov model hodnotenia: 2. úroveň/

4) Na objasnenie vplyvu aplikácie výcvikového programu na atmosféru skupiny sme použili: *Dotazník diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine (Zelina, 1993)*

Dotazník sledoval štyri zložky prežívania: empatia, akceptácia, ocenenie hodnoty a kongruencia. /Kirpatrickov model hodnotenia: 4. úroveň/

5) Na doplnenie kvantitatívnych ukazovateľov a na objasnenie otázok, ktoré sme si položili za cieľ práce sme využili *rozbor záznamov pozorovateľa*. Pred začiatkom každého stretnutia sme náhodne vybrali jedného z účastníkov, ktorý dostal úlohu pozorovateľa. Pozorovatelia sa stretnutí zúčastňovali ako nezávislí prísediaci, do skupinového diania teda nezasahovali.

Pozorovatelia dostali pred začatím nasledovné inštrukcie:

- pozorovať a zaznamenávať rečové prejavy študentov
- pozorovať a zaznamenávať rečové prejavy tútora /smerom k študentom/
- pozorovať a zaznamenávať atmosféru v skupine počas stretnutia
- pozorovať a zaznamenávať úroveň prejavov akceptácie, prijímania študentov zo strany tútora
- pozorovať a zaznamenávať úroveň prejavov odmietnutia, negatívneho hodnotenia zo strany tútora

6) S cieľom pohľadu na zistenie možného prínosu výcvikového programu po jeho absolvovaní pre účastníkov experimentálnej skupiny sme použili mierne modifikovaný dotazník, ktorý uvádza Popelková (2001): *Dotazník subjektívneho zhodnotenia intervenčného/výcvikového programu*. Dotazník pozostával z 9 otázok z možnosťou formy odpovedí: uzavreté, polouzavreté a otvorené. /Kirpatrickov model hodnotenia: 3. úroveň/

7) Pre doplnenie kvantitatívnych údajov z dotazníkových metód sme sa rozhodli použiť po zrealizovaní výcvikového programu techniku *spätnej väzby* zo strany študentov. Spätná väzba je podaním informácie druhej osobe o tom, ako druhí vnímajú, chápu a prežívajú jej správanie. Stupeň a hĺbka spätnej väzby závisí na stupni dôvery medzi členmi skupiny. Spätnoväzbové informácie môžu mať rôznu formu. Nás zaujímala verbálna forma, ktorá nám potom umožnila charakterizovať dianie v skupine počas experimentu z hľadiska jeho prežívania u študentov a celkovom zhodnotení výcvikového programu. /Kirpatrickov model hodnotenia: 1. úroveň/

8) Pri analýze a interpretácii výsledkov výskumu sme použili metódu logickej analýzy a matematickej štatistiky. Na zistenie štatistickej významnosti rozdielov medzi výsledkami meraní v experimentálnej a kontrolnej skupine, ako funkcie aplikácie intervenčného/výcvikového programu na sledované osobnostné premenné, sme použili *Cochranov - Coxov test*.

Na získanie štatistickej významnosti rozdielov sledovaných premenných, medzi I. a II. meraním sme použili *Párový t-test*. (Tirpáková, Markechová, Daniel, 1998).

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu.

„Interpretácia analýzy očakávaní v rámci programu“

V úvode výcvikového programu sme účastníkov, probantov (n = 14) požiadali o verbálne výpovede subjektívnych očakávaní, ktoré sa vzťahovali k následne absolvovanému intervenčnému/výcvikovému programu. Vyjadrenia boli spontánne a nelimitované rozsahom. V našej experimentálnej skupine sme zaznamenali spolu 37 vyjadrených očakávaní.

Z predloženej analýzy vyplýva, že najpočetnejšie zastúpenou kategóriou očakávaní je získať nové spôsobilosti pre budúcu prax učiteľa, zlepšenie sa v komunikačných zručnostiach, ako aj lepšie spoznať vlastné „ja“ a zvýšiť si sebavedomie.

Uvedené očakávania sa stali jedným z východísk zacielenia procesu pri samotnej realizácii programu a zároveň na konci poslúžili účastníkom ako východisko k záverečnej sebareflexii dosiahnutých stanovených cieľov.

Vplyv intervenčného/výcvikového programu na úroveň celkového sebahodnotenia a sebavedomia jedinca.

Prostredníctvom metód výcvikového/intervenčného programu, objavenie nových vecí o sebe samom a o druhých ľuďoch, prispievame k skutočnejšiemu

sebaobrazu a k vyššej sebaistote. Pozitívnymi zážitkami v sociálnej skupine zasa prispievame k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu. (Dobeš, 1999)

O rovnosti oboch skupín na začiatku experimentu nás presviedčajú aj výsledky t-testu, ktoré potvrdzujú, že medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou neboli štatisticky významné rozdiely.

Tabuľka č. 1: Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 1. meraní.

	EXPERIMENTÁLNA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Priemer RSES	29,29	26,29	1,8941
Priemer DSV	52,36	59,79	-1,332

Z údajov v tabuľke č. 2 sa dozvedáme o priemeroch miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) na konci experimentu v oboch skupinách. Získané priemerné bodové hodnoty naznačujú rozdielnú úroveň medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou na konci experimentu. Na základe štatistického posúdenia môžeme následne konštatovať štatisticky *významný* rozdiel priemerov v obidvoch premenných v prospech experimentálnej skupiny.

Tabuľka č. 2: Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 2. meraní.

	EXPERIMENTÁLNA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Priemer RSES	32,14	28,14	2,5470*
Priemer DSV	45,43	59,79	-2,5180*

Porovnanie 1. a 2. merania ukázalo signifikantný vzrast úrovne celkového sebahodnotenia i sebavedomia iba v experimentálnej skupine. Priemerný nárast hodnôt v Rosenbergovej škále sebahodnotenia /RSES/ zo štatistického hľadiska odhalil *veľmi významný* ($\alpha = 0,01$) rozdiel priemerov medzi 1. a 2. meraním v experimentálnej skupine, aj keď v kontrolnej skupine v 2. meraní vzhľadom k 1. meraniu sa celkové sebahodnotenie respondentov mierne zvýšilo. Priemerný nárast hodnôt sebavedomia /DSV/ v experimentálnej skupine zaznamenal posun

z úrovne „skôr menšie sebavedomie“ na hranicu úrovne „zdravé sebavedomie“. Zo štatistického posúdenia sme zaznamenali *významný* ($\alpha = 0,05$) pozitívny nárast úrovne medzi meraniami na začiatku a konci experimentu.

Štatistické porovnanie medzi dvoma meraniami v kontrolnej skupine neodhalilo signifikantný rozdiel miery úrovne celkového sebahodnotenia. Miera úrovne sebavedomia v druhom meraní v kontrolnej skupine zostala na rovnakej úrovni oproti prvému meraniu. Štatistický významný rozdiel medzi meraniami sme nezaznamenali.

Tabuľka č. 3: Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) v rámci oboch skupín (experimentálnej-ES i kontrolnej-KS) medzi 1. a 2. meraním

	Priemer na začiatku X1	Priemer na konci X2	Rozdiel X2-X1	T-test
RSES- /ES/	29,29	32,14	2,86	3,09**
RSES- /KS/	26,29	28,14	1,86	1,99
DSV- /ES/	52,36	45,43	-6,93	2,154*
DSV- /KS/	59,79	59,79	0	0

Z výsledkov možno usudzovať, že výchovný program aplikovaný v experimentálnej skupine umožnil jednotlivým členom prežiť pozitívne osobné zážitky, ktoré prispeli k zvýšeniu vnímania vlastnej sebahodnoty.

Podľa Smékala (2002) sebahodnotenie má dva póly: spokojnosť a nespokojnosť zo sebou. Prežívame ich tiež ako menšie, alebo väčšie sebavedomie. Medzi sebahodnotením a sebavedomím je kladný lineárny vzťah, ak zvýšime celkové sebahodnotenie človeka, zvýši sa aj jeho sebavedomie. Tieto paralely nachádzame aj vo výsledkoch nášho výskumu, kde sa nám pod vplyvom intervenčného programu signifikantne zvýšili obidve hodnoty sledovaných osobnostných premenných (RSES, DSV) v rámci sebaobrazu študentov experimentálnej skupiny.

V rámci globálneho sebahodnotenia, ktoré Rosenberg definuje ako celkový vzťah k sebe, resp. vedomie vlastnej hodnoty, sa na jeho utváraní podieľa faktor sebahodnotenia, ktorý je výsledkom sociálneho porovnávania, a faktor, ktorý reprezentuje posúdenie vlastnej hodnoty, relatívne nezávislej na ostatných. Nemôžeme však povedať, že celkové sebahodnotenie je len obyčajným súčtom týchto dvoch zložiek sebahodnotenia. Zistilo sa, že k celkovému sebahodnoteniu prispievajú: prežívanie pozitívnych a negatívnych emocionálnych stavov,

špecifický pohľad na seba (predstava o svojich silných a slabých stránkach) a aj spôsoby, akými ľudia konštruujú jednotlivé obsahy vzťahované k „ja“.

Dá sa predpokladať, že počas nášho experimentu išlo najmä o zvyšovanie tej časti globálneho sebahodnotenia, ktoré je výsledkom sociálneho porovnávania (prvý faktor), pretože podstatou stretnutí bolo poskytovanie pozitívnych spätných väzieb a oceňovanie výkonov jedinca zo strany skupiny. Podľa Výrosta, Slaměníka (1997) takéto sebahodnotenie je viac závislé na situačných faktoroch a častejšie podlieha zmenám. Osecká, Blatný (1997) v svojom výskume zistili, že faktory škály sebahodnotenia súvisia s osobnostnými charakteristikami, avšak tento vzťah nie je u obidvoch faktorov rovnako silný. Prvý faktor súvisí s osobnostnými charakteristikami tesnejšie. Vysoké sebahodnotenie v obidvoch zložkách majú tí, ktorí sú dominantní, stabilní a extravertovaní. Faktory odlišuje aj vzťah k interpersonálnej dimenzii: hostilita – afiliácia. Hostilné osoby majú vyššie globálne sebahodnotenie (druhý faktor) ako afiliantné osoby. Vysoké sebahodnotenie založené na porovnávaní s ostatnými nesúvisí s hostilitou.

Ak vysoké sebahodnotenie založené na faktore sociálneho porovnávania nesúvisí s hostilitou, tak toto tvrdenie nás podporuje vo vyjadrení o možnom zvýšení miery celkového sebahodnotenia v experimentálnej skupine aj prostredníctvom facilitujúcej psycho-sociálnej atmosféry, ktorá vládla počas stretnutí. (pozri bližšie analýza dotazníka atmosféry skupiny a spätná väzba zo strany účastníkov stretnutí). Znamená to, že nezáleží len na špecifických dielčích sebahodnoteniach, ale v značnej miere i na celkovom emočnom naladení a tiež, keď človek vníma charakteristiky, v ktorých sa hodnotí pozitívne nielen ako dôležité, ale aj stabilné.

Z interpretácie a analýzy zistení k *hypotéze H1* môžeme konštatovať, že ju *prijímame*.

Vplyv intervenčného/výcvikového programu na atmosféru v skupine

Realizovaný intervenčný/výcvikový program vychádzal z humanistického prístupu a vedúci v skupine vystupoval ako facilitátor, bez direktívneho vedenia, v snahe dodržiavať princípy na človeka zameraného prístupu (PCA). Facilitátor prejavuje *akceptáciu skupiny* najmä trpezlivosťou. Akceptuje ju v tom bode, v ktorom práve je. Nevyvíja nátlak, alebo neiniciuje zmenu, naopak, zostáva so skupinou na tej úrovni, kde sa práve nachádza. *Akceptovanie jednotlivca* facilitátor prejaví napr. v akceptovaní jeho rozhodnutia začleniť sa do skupiny. Ak si niekto želá zostať v úzadí, facilitátor mu to „dovoli“, akceptuje to i v prípade, keď to skupina neakceptuje. Najdôležitejšou a najčastejšou črtou správania sa

facilitátora v skupine je *empatické porozumenie*. Snaží sa porozumieť skutočnému významu toho, čo človek komunikuje. Aj napriek možným komplikáciám sa pokúša vrátiť komunikáciu naspäť k zmyslu, aký vyjadrenie pre jedinca má. Facilitátor *kongruenciu* demonštruje vyjadrovaním svojich vlastných pocitov a prežívaním osobnej účasti na dianí v skupine. Snaží sa vyjadriť každý pretrvávajúci pocit, ktorý vo vzťahu k jedincovi, alebo skupine prežíva. (Rogers, 1997) S ohľadom na vytýčené ciele práce sme sa rozhodli zistiť vplyv takéhoto /prístupu/ vedenia intervenčného programu na atmosféru v skupine. Na získanie informácií o prežívaní a vzájomnom správaní účastníkov stretnutí sme použili mierne modifikovaný *Dotazník diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine*. Dotazník sledoval štyri zložky prežívania: *emпатиu, kongruenciu, ocenenie hodnoty a akceptáciu*. Každú zo sledovaných zložiek prežívania študenti posudzovali na škále 0–5, kde 0 znamená najnižšiu mieru danej premennej atmosféry v skupine a 5 najvyššiu vnímanú mieru.

Priemerné hodnoty koeficientu vnímanej empatie, kongruencie, ocenenia hodnoty, akceptácie u oboch skupín v 2. meraní sú uvedené v tabuľke č. 4. Rozdiel v priemeroch koeficientu *empatie* medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou nebol potvrdený výsledkom štatistického spracovania pomocou t testu. S ohľadom na výsledok však môžeme konštatovať rozdiel priemerov koeficientu vnímanej empatie s miernym nárastom hodnoty v experimentálnej skupine.

V ďalšej zo sledovaných zložiek dotazníka atmosféry v skupine sme získali tiež rozdielne priemerné hodnoty koeficientu vnímanej *kongruencie* zo strany študentov v oboch skupinách. Štatistické porovnanie týchto rozdielov odhalilo *veľmi významný* ($\alpha=0,01$) rozdiel v priemeroch koeficientov vnímanej kongruencie v prospech experimentálnej skupiny.

Pri pohľade na výsledné priemerné hodnoty koeficientu *ocenenia hodnoty* medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou badať jasný rozdiel. Po podrobení sa štatistickému porovnaniu sme odhalili štatistický *významný* ($\alpha=0,05$) rozdiel v prospech skupiny, ktorá absolvovala výcvikový program.

Priemerné hodnoty koeficientu vnímanej *akceptácie* a výsledok t testu nám napovedajú, že v poslednej sledovanej charakteristike z dotazníka atmosféry v skupine je rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Štatistické porovnanie priemerov vnímanej akceptácie odhalilo *veľmi významný* ($\alpha=0,01$) rozdiel v prospech experimentálnej skupiny.

Tabuľka č. 4 : Významnosť rozdielov miery vnímania atmosféry v skupine / Empatia-U; Kongruencia-P; Ocenenie hodnoty-O; Akceptácia-A/ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 2. meraní.

ATMOSFÉRA V SKUPINE /PRIEMERNÝKOEFIČIENT/	EXPERIMENTÁL- NA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Empatia-U	3,41	2,84	1,9494
Kongruencia-P	4,09	3,16	4,6253**
Ocenenie hodnoty-O	4,16	3,48	2,8429*
Akceptácia-A	4,50	3,73	3,6472**

Vzrast úrovne jednotlivých premenných v rámci atmosféry v experimentálnej skupine sme zaznamenali pri porovnaní 1. a 2. merania.

Tabuľka č. 5: Významnosť rozdielov miery vnímania atmosféry v skupine /Empatia-U; Kongruencia-P; Ocenenie hodnoty-O; Akceptácia-A/ v rámci oboch skupín (experimentálnej-ES i kontrolnej-KS) medzi 1. a 2. meraním

Atmosféra v skupine	Priemer na začiatku X1	Priemer na konci X2	Rozdiel X2-X1	T-test
Empatia-U /ES/	3,09	3,41	0,32	1,92
Empatia-U /KS/	2,73	2,84	0,11	0,56
Kongruencia-P /ES/	3,45	4,09	0,57	2,71*
Kongruencia-P /KS/	3,13	3,16	0,04	0,43
Ocenenie hodnoty-O /ES/	3,79	4,16	0,30	1,87
Ocenenie hodnoty-O /KS/	3,25	3,48	0,23	1,62
Akceptácia-A /ES/	3,84	4,50	0,66	2,73*
Akceptácia-A /KS/	3,96	3,73	-0,23	-2,25*

Prezentované zistenia naznačujú, že výcvikový program aplikovaný v experimentálnej skupine pozitívne ovplyvnil prežívanie v rámci skupiny, čo sa prejavilo aj v jednotlivých charakteristikách jej atmosféry. V sledovaných premenných /empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty, akceptácia/ okrem premennej empatia a ocenenie hodnoty sa tieto výsledky ukázali ako štatisticky významne pri komparácii s kontrolnou skupinou. Intervenciou výcvikového programu sme zaznamenali vo vnímaní účastníkov pozitívny nárast jednotlivých premenných atmosféry v skupine.

Empatia je jednou zo základných princípov Rogersovho na človeka zameraného prístupu. Čo sa týka samotného empatického správania, sledovali sme nielen reakcie účastníkov stretnutí na vedúceho /tútora, facilitátora/, ale aj ich vzájomnú interakciu v rámci skupiny. V odpovediach na otázky dotazníka mali na výber 5 bodovú škálu, pričom priemerná hodnota v experimentálnej skupine /3,41/ znamená slovnú charakteristiku z poskytnutej škály „Obvykle sa tak správajú“ s miernym príklonom k „Také správanie by bolo pre nich typické“. U kontrolnej skupiny znamenala priemerná hodnota koeficientu empatie /2,84/, v slovnej charakteristike je to vyjadrenie o „Obvyklosti takého správania“.

Podobne ako empatia, nepodmienенý pozitívny pohľad, aj kongruencia uľahčuje dôveru. Ak akcentujeme *kongruenciu* zo strany druhého človeka, potom vieme, že jeho reakcie môžeme prijať ako otvorené a úprimné. Pocho-píme, že sa nás nesnaží manipulovať, a preto sa môžeme cítiť slobodnejšie, a to v akomkoľvek vzťahu. Uvedené priemerné hodnoty koeficientov vnímanej kongruencie po štatistickom spracovaní nám odhalili veľmi významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Čo sa týka verbálneho vyjadrenia vnímanej kongruencie zo strany facilitátora a študentov, tak z 5 bodovej škály sa priemerné hodnoty v experimentálnej skupine /4,09/ približujú k vyjadreniu „Také správanie by bolo pre nich typické“ a v kontrolnej skupine /3,16/ k „Obvykle sa tak správajú“.

Sollárová a kol. (2001) zisťovala vplyv štruktúrovaného a neštruktúrovaného výcvikového programu na atmosféru v skupine vysokoškolských študentov. Jej zistenia odhalili významnosť neštruktúrovaného typu výcviku s prvkami P-C-A na zvýšenie hodnôt v dimenzií Empatia a Kongruencia v komparácii so štruktúrovanom typom.

Ocenenie hodnoty nesúvisí len s hodnotením výkonu jedinca, či už po stránke vedomostnej, alebo praktickej, ale dotýka sa aj jeho myslenia, prežívania, správania, vlastného bytia. Ocenenie hodnoty súvisí s celým radom faktorov, ktoré vstupujú do vzťahu dvoch rovnocenných partnerov v procese medziľudskej komunikácie. Úprimný záujem o moju osobu, začlenenie do aktivít skupiny, či samotný fakt, že „ma berú takého/kú aký/á som“ bez ohľadu na moje názory, alebo schopnosti, to sú charakteristiky oceňovania a prijímania jedinečnosti každého z nás.

Výsledné priemerné hodnoty koeficientu ocenenia hodnoty by sme vo verbalizovanej forme mohli vyjadriť pre experimentálnu skupinu /4,16/ ako „Také správanie by bolo pre nich typické“ a pre kontrolnú skupinu /3,48/ ako „Obvykle sa tak správajú“. Tento rozdiel sa prejavil ako štatisticky významný.

Posledná zo sledovaných charakteristík atmosféry v skupine, ako by sa mohlo zdať, je veľmi podobná predchádzajúcej. Akceptácia podľa Rogersa (1998) by sa pokojne mohla nazvať aj ako „Nepodmienенý pozitívny pohľad“. Človek, ktorý zastáva tento postoj, si hlboko cení ľudskosť každého jedinca, ukazuje mu úctu a pripisuje význam a hodnotu. Od tohto ho neodradí žiadne jeho správanie. Samotný postoj sa prejavuje tým, že facilitátor účastníkov stretnutí sústavne akceptuje a je voči nim ľudský, srdečný. O podobný prístup sme sa snažili aj v experimentálnej skupine. Na základe výsledkov dotazníka prevedených na priemerné hodnoty koeficientov vnímanej akceptácie sa presvedčame o tom, že tieto priemerné hodnoty akceptácie v experimentálnej a kontrolnej skupine sú štatisticky veľmi významne rozdielne, s vyššou úrovňou vnímanej akceptácie zo strany účastníkov našich stretnutí. Pre porovnanie ešte uvádzame verbalizovanie priemerných hodnôt u oboch skupín. Študenti z experimentálnej skupiny sa v priemere vyjadrili k akceptácii prejavenej zo strany facilitátora a skupiny /4,50/ na pomedzí vyjadrení „Také správanie by bolo pre nich typické“ a „Môžem počítať s tým, že tak budú konať vždy“. V kontrolnej skupine /3,73/ s miernym príklonom k „Také správanie by bolo pre nich typické“.

Na základe vyššie uvedeného môžeme tvrdiť, že atmosféra výcvikových stretnutí niesla prejavy porozumenia, vzájomnej akceptácie, snahy porozumieť druhému, jeho problémom a aktuálnym pocitom. Dala možnosť účastníkom vyjadriť to, čo v skutočnosti cítili a správať sa podľa toho.

Pri budovaní primeraného sebahodnotenia veľmi záleží aj od celkového emocionálneho rozpoloženia jedinca. Uvedené hodnoty nám potom napomáhajú pochopiť aj jednu z možných príčin pozitívnej zmeny celkového sebahodnotenia a sebavedomia účastníkov výcvikového stretnutia. Bez dostatočne akceptujúcej, otvorenej, empatickej atmosféry v skupine by každá odžitá skúsenosť smerujúca k zvyšovaniu pozitívneho sebaobrazu nebola dostatočne naplnená.

Pod hypotézou č.2 sme si stanovili predpoklad: Aplikáciou intervenčného/ výcvikového programu sa pozitívne ovplyvní atmosféra skupiny /v jednotlivých sledovaných položkách/. Na základe našich zistení H2 môžeme prijat.

Analýza zápisov pozorovateľa

Pred začiatkom každého stretnutia sme náhodne vybrali jedného z účastníkov, ktorý dostal úlohu pozorovateľa. Pozorovatelia do skupinového diania nezasahovali a stretnutí sa zúčastňovali ako nezávislí prisediači. Dostali inštrukcie, čo si majú na stretnutí všimnúť a zaznamenávať.

Keďže zápisy neboli realizované v požadovanom rozsahu a kvalite, domnievame sa, že ich nemožno považovať za úplnú charakteristiku diania v experimentálnej skupine. Skôr nám môžu poslúžiť ako súčasť analýz dotazníka atmosféry v skupine.

Na základe jednotlivých vyjadrení pozorovateľov by sme mohli povedať, že účastníci stretnutí sa vyjadrovali spontánne, úprimne, prejavovali svoje momentálne pocity a názory. Tútor komunikoval uvoľnene, priateľsky, živo a zrozumiteľne. Atmosféra, ktorá vládla počas stretnutí by sa mohla opísať ako uvoľnená, aktívna, kde vládli živé diskusie, aj keď v úvode bolo cítiť isté napätie a očakávanie. Tútorka podľa pozorovateľov bola tolerantná, empatická a snažila sa chváliť študentov za ich aktivitu a otvorenosť. Čo sa týka negatívnych hodnotení, alebo odmietnutí zo strany tútora neboli pozorované.

Analýza a interpretácia Dotazníka subjektívneho zhodnotenia intervenčného/výcvikového programu

Po skončení nášho výcvikového programu sme aplikovali dotazník na subjektívne zhodnotenie programu. Predkladaný dotazník pozostával z 9 otázok /s možnosťou formy odpovedí: uzavreté, polouzavreté a otvorené/, týkajúcich sa vo všeobecnosti oblasti intrapersonálnej, interpersonálnej a profesijnej.

Na základe získaných výsledkov môžeme tvrdiť, že u všetkých zúčastnených na základe ich subjektívneho vyjadrenia, výcvikový/intervenčný program prispel k ich sebapoznaniu. Získané poznatky o sebe prispeli k zmene v sebaobrazu u 72 respondentov. U 32 % respondentov zmeny navodené v programe ovplyvnili najmä ich oblasť správania, u 26 % prežívania a u 26 % získavania nových poznatkov. Z oblasti zmien v medziľudských vzťahoch najpozitívnejšie hodnotili rovinu priateľskú 40 % a partnerskú 20 %. Až 93 % respondentov si myslí že prevedené techniky, metódy v programe môže ďalej využiť v profesii učiteľa. Všetci zúčastnení sa domnievajú, že osвоенé poznatky z programu sa dajú aplikovať na rozvoj sociálnych spôsobilostí u ich budúcich žiakov. U 72 % sme zaznamenali vyjadrenia, o tom že program splnil ich očakávania, ktoré mali pred jeho začiatkom.

Z vyjadrení čo sa Vám na programe najviac páčilo sme z množstva odpovedí 43 najpočetnejšie zastúpené zaznamenali kategórie: vhodné hry, ktoré je možné využiť v praxi (26%), príjemná a uvoľnená atmosféra (16%), spontánnosť vo vyjadreniach (9%)

Spätná väzba zo strany účastníkov programu

Po realizácii výcvikového/intervenčného programu sme požiadali účastníkov o retrospektívne verbálne výpovede subjektívneho zhodnotenia celého programu: „spätná väzba zo strany účastníkov pre tútora výcviku“. Otázka spätnej väzby je zaujímavá najmä z hľadiska doplnenia kvantitatívnych údajov pri overovaní účinnosti daného programu.

Z analýzy spätných väzieb sme získali podnetné informácie o subjektívnych výpovediach účastníkov po absolvovaní nášho programu. Všetci zúčastnení podľa ich vyjadrení sa na stretnutiach cítili dobre, niektorí však pociťovali únavu pri dlhšie trvajúcich aktivitách. Z tohto zistenia pre nás vyplýva realizovať stretnutia na kratšie časové úseky. Čo sa týka osobnostných charakteristík, niektorí podľa vyjadrení zaznamenali posun v ich sebavnímaní a sebavedomí. Tento fakt nám potvrdili aj výsledky z Dotazníka subjektívneho zhodnotenia programu, ako aj miera vnímaného celkového sebahodnotenia v Rosenbergovej škále (RSES) a sebavedomia v Dotazníku sebauvedomovania (DSV). Schopnosť vedieť lepšie objektívne posúdiť ľudí, ako aj získané komunikačné zručnosti a skúsenosti využiť v praxi, boli ďalšími pozitívami, ktoré účastníci vyjadrili. V závere sa poďakovali a vyslovili nádej o možnosti absolvovania ešte takýchto stretnutí: „Cítila som sa tu veľmi príjemne, a ešte by som si to v budúcnosti veľmi rada zopakovala.“ „Som veľmi vďačná, za tieto stretnutia a dúfam, že ešte niekedy niečo také zažijem a beriem si odtiaľto veľmi veľa inšpirácie. Ďakujem.“

Záverový výskum

1. Z aspektu cieľa našej práce považujeme za významné vysoké *splnenie očakávaní* účastníkmi intervenčného/výcvikového programu, ktoré mali na jeho začiatku. / *získať nové spôsobilosti pre budúcu prax učiteľa, zlepšenie sa v komunikačných zručnostiach ako aj lepšie spoznať vlastné „ja“ a zvýšiť si sebavedomie.* /

Môžeme teda tvrdiť, že skupina účastníkov experimentu na základe ich subjektívnych zhodnotení zaznamenala po skončení výcvikového programu *zmeny najmä v oblasti správania, prežívania a získavania nových poznatkov. Zo zmien v medziľudských vzťahoch najpozitívnejšie hodnotili rovinu priateľskú a partnerskú.* Väčšina účastníkov potvrdila aj *pozitívny účinok programu na ich sebaopoznávanie* a prípadné zmeny v ich sebaobrazoch. Čo sa týka možnosti získané poznatky, zručnosti a metódy využiť v budúcej praxi, všetci zhodne odpovedali kladne.

2. Aplikáciou intervenčného/výcvikového programu sme pozitívne ovplyvnili mieru celkového sebahodnotenia a sebavedomia účastníkov stretnutí.

Môžeme konštatovať signifikantný vzrast úrovne v obidvoch osobnostných premenných.

3. *Intervenciou výchovického programu sme zaznamenali vo vnímaní účastníkov pozitívny nárast jednotlivých premenných atmosféry v skupine /empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty, akceptácia/. V sledovaných premenných okrem premennej empatia a ocenenie hodnoty sa tieto výsledky ukázali ako štatisticky významne pri komparácii s kontrolnou skupinou.*

- ❑ Pri budovaní primeraného sebahodnotenia veľmi záleží aj od celkového emocionálneho rozpoloženia jedinca. Uvedené hodnoty nám potom pomáhajú pochopiť aj jednu z možných príčin pozitívnej zmeny celkového sebahodnotenia a sebavedomia účastníkov výchovického stretnutia. Bez dostatočne akceptujúcej, otvorenej, empatickej atmosféry v skupine by každá odžitá skúsenosť smerujúca k zvyšovaniu pozitívneho sebaobrazu nebola dostatočne naplnená.

4. *Zo zápisu pozorovateľov vyplynulo, že atmosféra počas stretnutí bola uvoľnená, aktívna, vládli živé diskusie, aj keď v úvode bolo cítiť isté napätie a očakávania. Tútorka komunikovala uvoľnene, priateľsky, živo a zrozumiteľne. Podľa pozorovateľov bola tolerantná, empatická a snažila sa chváliť študentov za ich aktivitu a otvorenosť. Účastníci stretnutí sa vyjadrovali spontánne, úprimne, prejavovali svoje momentálne pocity a názory.*

Môžeme konštatovať, že cieľ druhej etapy empirického výskumu sa nám podarilo splniť. **Intervenciou „Programu na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu a sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov hudobnej výchovy“ sme prehĺbili seba-poznanie a sebachápanie; – prispeli k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu; – rozvinuli spôsobilosti v oblasti sociálnej komunikácie a optimalizovali tie vlastnosti nevyhnutné pre budúcu profesiu učiteľa hudobnej výchovy, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia.**

Záver

Humanizujúce trendy v oblasti výchovy a vzdelávania zdôrazňujú dôležitosť vzťahu učiteľ-žiak, facilitujúcu klímu pre učenie, akcentujú prežívanie, hodnoty, tvorivosť... Predpokladom naplnenia týchto cieľov je dostatočne silná, vnútorne vyrovnaná, sociálne a emocionálne zrelá osobnosť učiteľa.

Pri zabezpečení takýchto úloh by ťažisko malo spočívať:

- V oblasti prípravy budúcich učiteľov, kde okrem predmetovej odbornosti /hudobné zručnosti a spôsobilosti/ treba posilniť aj pedagogicko-psycholo-

- gickú pripravenosť pre realizáciu náročných úloh edukačného procesu z hľadiska riešenia rôznorodých problémov /najmä oblasť sociálnej interakcie/.
- V zabezpečení metodickéj pripravenosti budúcich učiteľov pre aplikáciu rôznych zážitkových metód z oblasti aktívneho sociálneho učenia priamo v edukačnom procese:
 - i) uplatňovanie prístupu a postupov, ktoré zvyšujú motiváciu, akcentujú tvorivosť i zážitok z tvorivosti
 - ii) využívanie techník, ktoré podporujú sebaopoznanie žiakov a následné utváranie ich pozitívneho sebaobrazu
 - iii) zabezpečenie a vytváranie pozitívnej klímy pre prácu v triede, t.j. viesť edukačný proces neformálne, podporovaním slobodnej, neobmedzujúcej komunikácie, pozitívneho hodnotenia a povzbudzovania.

Našou snahou do budúcnosti by malo byť pokračovanie v hľadaní najefektívnejších foriem a prostriedkov rozvoja osobnostnej kompetencie a sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov.

Snažiť sa intervenovať do odbornej pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov takto orientované výcvikové programy. Naším zámerom by malo byť nielen, aby si študenti sami prežili zážitkovo chápané /experienciálne/ stretnutia, ale aby sa ich naučili i viesť /facilitovať/, a tak získavať tieto nevyhnutné skúsenosti a spôsobilosti pre súčasnú a budúcu prax učiteľa.

Veríme, že práca sa stane inšpiráciou k ďalším úvahám a výskumom tejto problematiky, ktoré prispievajú k skvalitneniu a zefektívneniu edukačného procesu na našich školách.

Literatúra

- BOYE, M.; CROSBY, R.1997. Academic Program Evaluation: Lesson from Business and Industry. In *Journal of Industrial Teacher Education*. Volume 34, Number 3. (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/AtIssue.html>
- DOBEŠ, M. 1999. Prvé skúsenosti s tréningovým programom na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999. str. 351–355. ISSN 0555-5574
- ESERYEL, D. 2002. Approaches to Evaluation of Training. In *Educational Technology and Society*, 5, 2002. (on-line), /cit.2006-3-3/, Dostupné na: <http://intranet.bell.ac.uk/sites/courses/Organisational%20Psychology>

- HAMRANOVÁ, A. 2003. Možnosti využitia sociálno-psychologického výcviku v pregraduálnej príprave učiteľov a vychovávateľov. In *Mládež a spoločnosť*, č. 3. 2003.
- HOLTON, E. 1996. *The Flawed four-level Evaluation Model*, In: Human Resource Development Quarterly, Vol. 7, Number 1, 1996, (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: <http://www.Jpb.com/JBJournals/hrdq.html>
- KUFMAN, R.; KELLER, J. 1994. Levels of Evaluation: Beyond Kirkpatrick, In *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 5, Number 4, 1994, (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: <http://www.Jpb.com/JBJournals/hrdq.html>
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III.* – Sociálněpsychologický výcvik. Praha: Grada. 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4
- OSECKÁ, L.; BLATNÝ, M. 1997. Struktura globálního vztahu k sobě: Analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení, In *Československá psychologie*, ročník LXI, č. 6, 1997, str. 481–486. ISSN 0009-062X
- POPELKOVÁ, M. 2000. Sociálno-psychologický výcvik ako prvok edukačného prostredia, In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-385-0
- ROGERS, C. 1997. *Spôsob bytia*. Modra: Persona. 1997
- ROGERS, C., FREIBERG, J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona. 1998. 431 s. ISBN 80-967980-0-6
- SALBOT, V. – SABOLOVÁ, G. 1993. Program rozvíjania tvorivosti študentov učiteľstva, In *Technológia vzdelávania*, č.10, roč.1, 1993, s. 13–14.
- SMĚKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister a Principal. 2002. 517s. ISBN 80-85947-81-1
- SOLLÁROVÁ, E.; POHANKA, M. 2000. Edukačné prostredie z pohľadu na študenta zameraného vzdelávania. In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-385-0
- SOLLÁROVÁ, E.; POPELKOVÁ, M. 2000. Výcvikový program ako prvok vnútornej psychosociálnej premennej edukačného prostredia. In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-358-0
- SOLLÁROVÁ, E. a kol. 2001. Vplyv štruktúrovaných a neštruktúrovaných výcvikových programov na skupinovú atmosféru. In *Školská psychológia – Intervénčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra: UKF PF. 2001. 136 s. ISBN 80-8050-458-X
- ŠKORVAGOVÁ, E. 2007. Proces harmonizácie vývinu detí so zreteľom na ich základné práva. In *Acta humanica*, 1/2007, s. 258–262. ISSN 1336-5126

- ŠVEC, V. 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*, Brno: Paido, 2000
- TIRPÁKOVÁ, A.; MARKECHOVÁ, D.; DANIEL, J. 1998. *Základy statistiky a metodologie*. Nitra: PF UKF. 1998. 128s. ISBN 80-8050-226-9
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociální psychologie/Sociálna psychológia*. Praha: ISV. 1997. ISBN 80-85866-20-X
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika spol. s r o. 1993. 83 s. ISBN 80-88714-00-1

PaedDr. Katarína Macková, PhD.
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Fakulta prírodných vied ŽU v Žiline
Hurbanova 15
01026 Žilina
Telefon: 00421 041 5136385
katarina.mackova@fpv.uniza.sk