

PCA a vybrané osobnostné charakteristiky

Martin Pohánka

*Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF
Nitra, Slovensko
mpohanka@ukf.sk*

Abstrakt

Autor sa v príspevku zameriava na analýzu vybraných intrapsychických premenných v kontexte prístupu zameraného na človeka a jeho aplikácie vo výchovno-vzdelávacom procese. Výskumné závery prezentované v práci prinášajú podnetné zistenia ohľadom možných zmien v interpersonálnych charakteristikách osobnosti, resp. v štruktúre self.

Kľúčové slová: osobnosť, na človeka zameraný prístup, Person-centred approach (PCA), Person Centered Education (PCE), sebaaktualizácia, sebahodnotenie, humanistická edukácia, facilitátor, intrapsychické procesy, intrapsychická dynamika, interpersonálne charakteristiky

Úvod

Existuje množstvo definícií osobnosti. Na základe jednej z nich osobnosť definujeme ako „systémový komplex vlastností, ktoré jednotlivec získal v predmetnej činnosti a styku a ktoré ho charakterizujú z hľadiska účasti na spoločenských kontaktoch“ (Ďurič – Bratská, 1997). Aj keď osobnosť je tvorená súborom vlastností, ktoré sú zoskupené do integrovaného celku, každý jednotlivec má charakteristické a neopakovateľné znaky a črty, ktoré sa prejavujú aj vo vonkajšom správaní. Pre pracovníka v pomáhajúcich profesiách je dôležité poznať práve tieto individuálne charakteristiky, aby mohol adekvátne a efektívne využívať svoje teoretické aj praktické poznatky v praxi. V prvom rade ale musí poznať sám seba, pretože z nedostatočného sebazoznania a sebahodnotenia môžu vzniknúť problémy. Ako uvádza Čáp (1997), „učitelia s nedostatočným sebazoznaním a so záporným sebahodnotením sú neistí, dopredu sa boja, že nezvládnu triedu, najmä žiakov nedisciplinovaných, majú chronicky zlú náladu.“ A obdobne by sme mohli tento citát použiť aj na ostatné pomáhajúce profesie, ako sú sociálny pracovník, psychológ, lekár či zdravotnícky personál a pod.

K sebazoznávaniu našej osobnosti patrí taktiež aj poznanie vlastných emócií, motívov nášho správania a ich akceptovanie. Ak nie sme schopní ich akceptácie, môže to viesť k labilitate našej

osobnosti, čo v učiteľskom povolání môže mať negatívne dôsledky aj pre žiakov. Podľa C. R. Rogersa podstatným predpokladom správneho vývoja osobnosti je jej kongruencia. „Aby sa učiteľ alebo študent učiteľstva začal meniť v smere vyššej zrelosti a priaznivého pôsobenia na deti a mládež, vyžaduje to od neho zhodu jeho vnútorného prežívania – emócií, motívov, názorov, postojov – s vonkajšími prejavmi.“ (Čáp, 1997).

Na človeka centrováný prístup bol vyvinutý americkým psychológom a poradcom Carlom Rogersom. Spolu s Abrahamom Maslowom bol jedným zo zakladateľov humanistickej psychológie a jeho myšlienky a ľudský prístup k človeku ako slobodnej bytosti sa rozšírili do celého sveta. T. Merry (1999) popisuje „Person-centred approach“ (PCA) alebo na človeka centrováný prístup ako skupinu hodnôt, postojov a najvšeobecnejšie filozofiu, ktorú možno uplatniť vždy, ak je v centre nášho záujmu snaha o osobný rozvoj. Tento prístup nie je formálna teória alebo metóda či súbor nejakých hypotéz, chápeme ho ako cestu existencie v situáciách, kedy je v centre pozornosti človek ako slobodná bytosť.

Aplikácia Rogerovho na človeka centrovaného prístupu do vzdelávania

B. Skinner ani S. Freud nevytvorili priestor pre vlastnú osobnosť. Humanistická edukácia to chce napraviť. B. Skinner ani S. Freud akoby neverili, že osobnosť môže kontrolovať a riadiť (regulovať) svoje správanie - humanistická edukácia toto povyšuje na základný princíp. Humanistická edukácia je alternatíva, ktorá povzbudzuje autoreguláciu subjektu a konkrétnym príkladom takéhoto prístupu je koncepcia C. Rogersa *Person Centered Education* (PCE), na študenta zamerané vzdelávanie.

Ak budeme edukačné prostredie v súlade s Průchom (1997, s.63) chápať ako „súbor psychosociálnych vplyvov a vzťahov pôsobiacich v edukačných /školských/ procesoch“, ponúka sa porovnanie systému tradičného vyučovania s takou koncepciou vyučovania, ktorá sa premieta do inej podoby psychosociálnych vplyvov a vzťahov než je to v tradičnom vyučovaní. Rozdiel v charakteristikách psychosociálnych vplyvov a vzťahov by sa mal prejaviť v rozdielnom obraze kvalít prostredia triedy – kvalít:

- *učebnej atmosféry* - ako premenlivých psychosociálnych vnútorných premenných edukačného prostredia/, čiže krátkodobých vplyvov pôsobiacich na obsah a charakter komunikácie medzi účastníkmi edukačných procesov;
- *učebnej klímy* - ako statických psychosociálnych vnútorných premenných edukačného prostredia/, čiže trvalejších sociálnych vzťahov medzi účastníkmi edukačných procesov (podľa Průchu, 1997).

Jedným z alternatívnych prístupov k vzdelávaniu, ktorý u nás nie je príliš rozšírený a ktorý zdôrazňuje práve psychosociálne vplyvy a vzťahy ako z pohľadu učiteľa, tak aj z pohľadu žiaka, je práve spomínaná koncepcia PCA C. Rogersa vo svojej aplikácii na vzdelávanie (C. Rogers, 1983; C. Rogers, J. Freiberg, 1998). Uvádzaný „iný“ – rozdielny charakter psychosociálnych vplyvov a vzťahov je jednou z charakteristík týchto koncepcií vzdelávania, ktoré sa ale premietajú aj do rozdielov v ďalších charakteristikách edukačného prostredia, čo schematicky znázorňuje tabuľka č.1.

Tabuľka. č.1: Rozdielnosť charakteristík edukačného prostredia.

<i>Dimenzia</i>	<i>Tradičné vyučovanie</i>	<i>Na študenta zamerané vyučovanie</i>
<i>Prístup k učeniu</i>	priamy /čo učiť/	facilitovanie /ako sa učiť/
<i>Obsah a cieľ učenia</i>	predpísaný, formálne definovaný	za spoluúčasti študenta
<i>Atmosféra</i>	posudzujúca a hodnotiaca	slobodná a uvoľnená
<i>Moc a vedenie triedy</i>	direktívne	nedirektívne
<i>Oblasť rozvoja</i>	kognitívna	kognitívna a nonkognitívna
<i>Postoj učiteľa</i>	autoritatívny	akceptujúci, kongruentný, empatický
<i>Proces učenia v triede</i>	štruktúrovaný	neštruktúrovaný
<i>Motivácia</i>	externá	interná
<i>Rola študenta</i>	reaktívna	proaktívna

Aplikácia Rogersovho na človeka centrovaného prístupu do vzdelávania si kladie za cieľ komplexný rozvoj osobnosti, „rast v smere sebaaktualizácie“ jedinca.

Sebaaktualizácia sa najčastejšie interpretuje ako realizácia vlastných potencialít, možností alebo využitia svojej kapacity pre tvorivý život. A. Maslow chápe sebaaktualizáciu ako sebanaplnenie človeka svojim zmyslom. Nie je ním pokoj a bezkonfliktnosť, ale ustavičná cesta byť lepším, dokonalejším, tvorivejším. Carl Rogers zasa tvrdí, že tvorivosť človeka znamená objaviť v sebe kuratívnu, liečebnú a rozvíjajúcu silu a maximálne ju využiť v živote.

V prostredí, ktoré napomáha sebaaktualizácii, sa učebný proces uskutočňuje ako súčasť úsilia študenta rozvinúť svoj potenciál v smere dokonalejších skúseností a preto je potrebné rozvinúť potenciál jednotlivca v smere dokonalejších skúseností. Rogers zdôrazňoval, že väčšmi ako technika alebo metóda použitá facilitátorom, o efektivite akéhokoľvek vzťahu rozhodujú také kvality psychoterapeutického vzťahu ako empatické porozumenie, autentickosť a nepodmienené pozitívne prijatie.

- autentickosť, kongruencia, t.j. schopnosť byť v procese učenia sám za seba, nie hrať rolu učiteľa, schopnosť komunikovať vlastné názory a city priamo v učebnej situácii;
- empatické porozumenie, t.j. schopnosť vcítiť sa do sveta žiaka a identifikovať sa s ním;
- nepodmienená akceptácia, t.j. schopnosť akceptovať a rešpektovať žiaka takého, aký je, nezávisle od kvality plnenia určitých podmienok.

Človek sa má naučiť byť „tu a teraz“. Má prejavovať to, čo cíti voči sebe, ale aj voči iným ľuďom, s ktorými je v kontakte. Podobne sa má naučiť prijímať a prežívať to, čo cítia ľudia voči nemu. Sebaaktualizujúca sa osobnosť prekonáva seba, svoje Ja a smeruje k svojmu Ja v budúcnosti. Orientuje sa skôr na budúcnosť ako na minulosť.

Rogersov názor, že kvality takéhoto vzťahu sú dôležité aj v iných než terapeutických vzťahoch a iných oblastiach medziľudských vzťahov, než aký poskytuje terapia, viedli k jeho pokusom aplikovať koncepciu na klienta zameranej terapie napr. do vzdelávania či do organizácie. Vo svojom výskume medziľudskej interakcie objavil, že ak ľudia v komunikácii používajú kongruenciu, empatiu a nepodmienené pozitívne prijatie, komunikácia sa stáva úspešnou a vzrastá spokojnosť ľudí s vlastnou komunikáciou. (C. Rogers, 1999).

Základné hypotézy študentom centrovaneho vyučovania

T. Gordon (In Rogers, 2000) popísal základné hypotézy študentom centrovaneho vyučovania, ktoré vychádza z klientom centrovanej terapie. Gordon upozorňuje na fakt, že dané hypotézy majú pokusný charakter a je nutné ich potvrdenie výskumom v oblasti výchovy a vzdelávania.

→ Iného človeka nemôžeme priamo niečo naučiť, môžeme iba facilitovať jeho učenie sa.

V tejto hypotéze je najviac viditeľná povaha študentom centrovaneho vyučovania. Upriamuje pozornosť nie na to čo bude učiteľ učiť, ale na študenta a facilitáciu jeho učebného procesu a osobného rastu. Pedagogickým programom má byť podľa tejto hypotézy jasne stanovený primárny cieľ facilitovať učenie študenta.

→ Človek sa významne učí iba to, čo vníma ako dôležité pre udržiavanie, zvelaďovanie alebo štruktúrovanie self.

Podľa Gordona je táto hypotéza základom teórie osobnosti ku ktorej spolu so svojimi spolupracovníkmi dospel. Význam tejto hypotézy možno objasniť na nasledujúcom príklade. Ak dvaja študenti preberajú rovnaké učivo zo zemepis, pričom jeden študent pasívne počúva výklad a druhý objavuje učivo priamo v teréne, predpokladáme, že u prvého študenta ide o pasívne prijímanie informácií, kdežto u druhého študenta ide o objavovanie nového prostredníctvom vlastnej aktivity, prekonávania a zvelaďovania seba.

→ Prežívanie, ktoré by v prípade asimilácie predstavovalo zmenu v usporiadaní self, bude pravdepodobne vyvolávať odpor cestou popretia alebo deformácie symbolizovania.

→ Štruktúra a usporiadanie self sa v ohrození stáva rigidnejším; v neprítomnosti ohrozenia uvoľňuje svoje hranice. Prežívanie, ktoré sa vníma ako nezlučiteľné so self, môže byť asimilované len vtedy, ak je súčasné usporiadanie self uvoľnené a rozšírené aby ho prijalo.

Tieto hypotézy súvisia s faktom, že učenie sa, najmä významné učenie sa, je často ohrozujúce. Niekedy sa nový učebný materiál okamžite vníma ako zvelaďujúci self, ale v mnohých prípadoch nový materiál ohrozuje self alebo presnejšie ohrozuje nejakú hodnotu, s ktorou sa self identifikovalo.

→ Pedagogická situácia, ktorá najúčinnejšie podporuje signifikantné učenie sa, sa vyznačuje tým, že (1) hrozba pre self učiaceho sa je znížená na minimum a (2) facilituje diferencované vnímanie podľa prežívania.

Dve časti tejto hypotézy sú takmer synonymné, pretože k diferencovanému vnímaniu dochádza najpravdepodobnejšie vtedy, keď self nie je ohrozené. Ak vezmeme túto hypotézu ako opis toho, čo by vzdelávanie a výchova mali poskytovať, zistíme, že také vzdelávanie by bolo ďaleko vzdialené od súčasných postupov.

Výskumné zistenia

Uvedené hypotézy sú produktom skúseností a pokusom aplikovať tento alternatívny prístup k vzdelávaniu do praxe. Výskum výsledkov študentom centrovaneho vyučovania sa ešte len rozbieha, ale Gordon uvádza predbežné výskumy, ktoré boli na tomto poli zrealizované. Gross, ktorý spolupracoval s Cantorom, študoval vývin seba porozumenia v tradičnom kurze v porovnaní s neštruktúrovaným. Gross dospel k záveru, že Cantorova metóda síce podporuje rozvoj seba porozumenia u väčšiny študentov, ale v určitej menšine môže zlyhať. Autor zdôrazňuje, že je to predbežný výskum a v budúcnosti bude zopakovaný za prísnejších kontrolných podmienok (in Rogers, 2000).

V inom výskume Schwebel a Asch použili nedirektívny prístup vo vyučovaní troch tried a zistili, že študenti, ktorí sú relatívne dobre prispôbení, schvaľujú metódu a využijú túto skúsenosť, aby prečítali viac literatúry ako obvykle. Slabo prispôbení študenti, majú tendenciu uprednostňovať kurz, kde učiteľ dáva príkazy.

Ďalší výskum v tomto smere vykonal Smith a Dunbar, ktorí sa zamerali na zistenie participácie študentov. Najdôležitejším zistením tohto výskumu je skutočnosť, že participujúcejší študenti preukazujú iba malý rozdiel v dosiahnutých výsledkoch alebo adjustácii oproti tým, čo neparticipovali.

Najrozsiahljší výskum podľa Gordona (in Rogers, 2000) v tejto oblasti vykonal Faw a použil pri tom kurz všeobecnej psychológie. Jednu skupinu učil študentom centrovanej prístupom, druhú tradičným štýlom a v tretej striedal prístup pri každom stretnutí. Študenti, ktorí zažili študentom centrovanej prístup (1. a 3. skupina) cítili, že vplyvom tohto prístupu sa im dostalo viac spoločenských a emotívnych hodnôt a že záujem a radosť boli omnoho väčšie. Študenti však mali pocit, že viac informácií získali tradičným spôsobom vyučovania.

Nasledujúce zistenia upriamujú pozornosť na realizáciu väčšieho počtu výskumov v tejto oblasti, ktoré by pomohli objektívne posúdiť a adekvátne charakterizovať tento alternatívny prístup k výchove a vzdelávaniu.

Štúdie zo 60-tych rokov uvádzajú nejednoznačné výsledky v prospech efektívnosti sledovaných štýlov vyučovania. Závery niektorých nekonštatujú rozdiely (Leton, 1961), niektoré sú v prospech tradičného, na učiteľa zameraného vyučovania (McKeachie, 1962), iné v prospech na študenta zameraného vyučovania (Faw, 1949). Pre neskoršie štúdie bolo typickejšie skúmať efektívnosť, dopad jednotlivých štýlov vyučovania na jednotlivé premenné, z ktorých pre účely nášho výskumu sú relevantné tvorivosť a skupinová atmosféra (in Rogers, 2000). V našich podmienkach napr. Salbot, Sabolová (1998) pri porovnávaní úrovne tvorivosti žiakov 4. ročníkov ZŠ s tradičným

a alternatívnym systémom vzdelávania (integrované tematické vyučovanie a škola hrou) zistili významne vyššiu úroveň figurálnej tvorivosti žiakov alternatívnych škôl. Jednoznačnejší výsledok v prospech kvalít atmosféry podporujúcej tvorivosť bol zistený v školách s alternatívnymi systémami vzdelávania.

Výskumy u nás dokumentujú, že tvorivosť študentov a tvorivé prístupy nie sú dostatočne podporované. Analýza vyučovacích stratégií ukázala silné preferovanie direktívneho štýlu vo vyučovaní (Zelina, 1995), podobne výskum klímy na vyučovaní konštatuje prevahu užívania, resp. pôsobenia na tvorivosť inhibujúcich, nie facilitujúcich činiteľov (Jurčová, Kusá, Kováčová, 1995). Na druhej strane, výskumy zamerané na sledovanie efektívnosti princípov vyučovania zameraného na študenta ukazujú jeho výrazný stimulujúci účinok na tvorivosť študentov (Aspy, Roebuck, 1977). Okrem toho výskumy Aspyho a Roebuckovej potvrdili pozitívny vplyv kvality vzťahu medzi učiteľom a žiakmi na výsledky učenia sa. Zistili, že k najvýznamnejším zo sledovaných premenných učiteľa ovplyvňujúcich konštruktívne výsledky (výsledky štúdia, pozitívnejší sebaobraz, samostatnosť, konštruktívne riešenie problémov) patrili stupeň učiteľovej empatie – do akej miery sa snažil pochopiť zmysel školskej skúsenosti pre študenta ako osobu a kongruencia – schopnosť utvárať úprimné vzťahy so študentmi.

Sociálno-psychologický výcvik (SPV)

Vzhľadom na charakter vyššie spomínaných zručností i fakt, že ide o zručnosti, je najefektívnejšou podobou či procesom ich osvojovania experienciálne učenie sa. V rámci neho používané „na človeka zamerané učenie“ zohľadňuje nielen potreby jednotlivých účastníkov výcviku, tréningu, ale zohľadňuje aj ich aktuálnu pripravenosť pre pochopenie a osvojenie si tej-ktorej zručnosti. Tento model je ďalšou aplikáciou Rogersovho na človeka zameraného prístupu. K jeho charakteristikám patria:

- učiteľ – facilitátor sa delí o zodpovednosť za učebný proces s účastníkmi,
- facilitátor je zdrojom učenia a poskytuje zdroje učenia,
- účastník si vytvára svoj vlastný program učenia,
- je zabezpečená podporná učebná atmosféra,
- učebný proces sýti nielen kognitívne, ale aj afektívne a sociálne aspekty učenia sa,
- hodnotenie rozsahu a významnosti učenia uskutočňuje samotný účastník.

V takejto atmosfére podporujúcej rast má učenie tendenciu byť hlbším, napreduje rýchlejšim tempom a viac pretrváva v živote a správaní sa človeka v porovnaní s učením podľa tradičného modelu. Osobitne v prípade dospelých učiacich sa uvedená forma experienciálneho učenia javí ako vysoko efektívna (Sollárová, 2003).

V príprave budúcich psychológov, sociálnych pracovníkov a učiteľov na katedrách psychológie a sociálnej práce FSVaZ UKF v Nitre už dlhodobo aplikujeme sociálno-psychologický výcvik, ktorým tak získavajú predpoklady pre úspešné zvládnutie svojho povolania po stránke odbornej

pripravenosti v danom predmete, ako aj v oblasti medziľudských vzťahov a využívania psychologických prostriedkov v práci s klientmi, žiakmi, učiteľmi i rodičmi.

Všeobecne môžeme rozdeliť vedenie výcvikových programov z hľadiska pozície a spôsobu štruktúrovania jednotlivých techník počas SPV. Spôsob vedenia, v rámci ktorého vystupuje do popredia rola vedúceho ako dominantného a direktívneho vodcu, ktorý vedie a štrukturuje aktivity, je typický v klasickom type SPV. Iným spôsobom vedenia je rola vedúceho, ktorý vystupuje v skupine ako facilitátor, bez direktívneho vedenia dodržiavajúci charakteristiky na človeka centrovaneho prístupu - PCA (Person Centered Approach) v SPV. Pod štruktúrovaným vedením SPV v našom prípade teda chápeme klasický typ SPV s direktívnym spôsobom vedenia. Neštruktúrovaný výcvikový program chápeme ako SPV s prvkami PCA.

Neštruktúrovanosť prístupu v tomto prípade však nemá byť chápaná ako chaos, dezintegrácia či anarchia. Pociťovaná absencia, resp. výrazný nedostatok pevnej obsahovo a priestorovo determinovanej štruktúry zo strany účastníkov takýchto výcvikov je skôr primárnou, často krát negatívne prijímanou charakteristikou spojenou so stratou istoty. Istoty, že tu a teraz ma (žiada sa dodať zasa) bude niekto viesť na mojej ceste životom. Bolo by však chybou domnievať sa, že účastníci na človeka centrovaneho výcviku sú akoby vhození do vody a nemajú sa o čo/koho oprieť. V slobodnom a akceptujúcom prostredí na človeka centrovaneho výcviku sa po úvodnej neistote a obavách automaticky a spontánne začína rodiť štruktúra prirodzená tej-ktorej skupine a potrebám jednotlivcov tvoriacich skupinu. Je to prirodzený proces, ktorý je však vzhľadom na neopakovateľnosť prežívania a individuálne rozdiely medzi ľuďmi v každej skupine iný.

Omyl, ktorého sa niektorí na človeka centrovaní facilitátori dopúšťajú, je domnienka, že prirodzene vzniknuté štruktúry z ich vlastného úspešného výcviku môžu premiestniť do iných kontextov a že budú rovnako účinné. Niekedy sa v na človeka centrovaneho prístupe tvorí dogma, ktorá tvrdí, že všetku na človeka centrovaneho prácu, musí viesť účastník výcviku, alebo dogma, ktorá žiada, aby boli za každých okolností v na človeka centrovaneho výcviku uplatnené neštruktúrované encountrové skupiny. Tento typ dogmatického myslenia chybuje, pretože predstavuje skôr štruktúralnu ako funkcionálnu perspektívu. Byť „na človeka centrovaneho“ nie je definované štruktúrami, ktoré ukladáme, ale funkciami, ktorým tieto štruktúry slúžia. Výcvikový systém nie je na človeka centrovaneho preto, lebo zahŕňa resp. nezahŕňa isté štruktúry – je „na človeka centrovaneho“ vtedy, ak splnomocňuje ich účastníkov k udržaniu a rozšíreniu ich vlastného fungovania. Vytvoriť splnomocňujúcu atmosféru je mimoriadne náročné najmä preto, že tradične sa od vzdelávania a výcviku v akejkoľvek skupine očakáva nesplnomocňovanie a dokonca nerešpektovanie neznalosti cvičiacich účastníkov.

V závere príspevku predkladáme vybrané výsledky z predvýskumu aplikovania dvoch typov SPV – klasického štruktúrovaného a neštruktúrovaného, založeného na modeli Rogersovho prístupu – vyučovania zameraného na človeka (Person Centered Education).

Výskum

Predpokladáme, že sociálno-psychologický výcvik pri zisťovaní údajov o svojom účinku počíta nielen s ovplyvňovaním vonkajšej dimenzie interpersonálnych a sociálnych vzťahov a procesov, ale i s vplyvom na intrapsychické procesy a intrapsychickú dynamiku. Výskumná časť je zameraná na zistenie, v ktorých zo sledovaných osobnostných charakteristík nastanú štatisticky významné zmeny po aplikácii SPV.

Interpersonálny a intrapersonálny rámec sebadefinovania jedinca vymedzujú Výrost a Slaměník (1997) dvomi zložkami:

- Intrapersonálny rámec zahŕňa prežívanie kontinuity seba. Ide o vedomie totožnosti, ktoré sa spája s odpoveďou na otázku: „Aký som človek a čím sa líšim od druhých?“
- Interpersonálny rámec odpovedá na otázku: „Kto som alebo budem vo vzťahu k iným?“. Daný rámec určuje identitu ako súhrn sociálnych rolí.

Metódy

Pre overenie predpokladov výskumu bolo potrebné získať údaje o úrovni interpersonálnych a intrapersonálnych charakteristík osobnosti. V práci sme použili psychologické štandardizované testy (ICL, 16 PF).

Dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (autori T. Leary, R. L. LaForge, R. F. Sucek) je určený na sledovanie interpersonálneho správania dospelých ľudí. Osobnosť je tu definovaná ako viacúrovňové pletivo pozorovateľných vedomých či skrytých interpersonálnych prejavov jedinca, ktoré sú zamerané na redukciu úzkosti. Samotný interpersonálny systém bol potom konštruovaný tak, aby na jednom kontinuu bolo možné zisťovať normálne, adaptívne aspekty správania, ako aj abnormálne, maladaptívne extrémny. Rozdiel medzi normalitou a abnormalitou tu určujú 4 ukazovatele: *Intenzita prejavu*; *Flexibilita vs. rigidita* na danej úrovni správania; *Vyrovnanosť vs. extrémna oscilácia prejavov* medzi rôznymi úrovňami správania, resp extrémna medziúrovňová rigidita, t.j. opakovania rovnakých interpersonálnych operácií vo všetkých úrovniach a *Presnosť a primeranosť správania* v danej situácii.

Cieľom interpersonálnej diagnózy je určenie typu a súčasne tiež intenzity mechanizmov, ktoré jedinec používa v styku so svojím interpersonálnym okolím s cieľom zabezpečiť pre seba čo najoptimálnejšie podmienky života. Pre potreby našej práce probandi označovali, či jednotlivé tvrdenia sú charakteristické pre nich samotných, išlo teda o sebaodsudzovanie.

16PF – šestnásťfaktorový osobnostný dotazník (autor R. Cattell). 16PF obsahuje 185 položiek, vytvárajúcich 16 primárnych osobnostných (intrapersonálnych) faktorových škál, ktoré sa zhlukujú do 5 globálnych faktorov. Cattell chápe osobnosť ako súhrn vlastností, v ktorých každá predstavuje formu správania. Osobnosť je všetkým tým, čo umožňuje predvídať, ako sa konkrétna osoba bude správať v určitej situácii, napr. či bude úspešná v štúdiu, v práci, ako bude reagovať na záťažové situácie pri neurotických zmenách osobnosti, či bude úspešná psychoterapia a pod. Z uvedeného vyplýva, že opis osobnosti umožňuje prognostické úvahy pracovnej, výchovnej a terapeutickú úspešnosti, a preto aj v týchto oboroch nachádza najväčšie uplatnenie (Stančák, 1996). Všetkých 16 nezávislých faktorov (škál) je bipolárnej povahy a sú vyhodnocované v stenoch. Priemerné hodnoty jednotlivých primárnych i globálnych faktorov sú v rozsahu 4 – 7, nízke 1 – 3 a vysoké 8 – 10, pričom stenové skóre 4 sa chápe ako „nízky priemer“ a stenové skóre 7 ako „vysoký priemer“.

Vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo spolu 136 študentov FSVaZ a PF UKF v Nitre ako dennej, tak i externej formy štúdia. 68 študentov tvorilo 1. skupinu (neštrukturovaný prístup PCE v rámci SPV) a rovnako 68 tvorilo 2. skupinu (klasický štrukturovaný typ SPV). SPV prebiehal vo všetkých skupinách 2 semestre s celkovou časovou dotáciou 90 hodín pod vedením kvalifikovaných lektorov a pedagógov.

Výsledky

Analýza uvedených údajov ukazuje, že v 1. skupine (neštrukturovaný prístup PCE v rámci SPV) došlo k štatisticky významným zmenám na 5% hladine významnosti v kategóriách DE (ráznosť) a DOM (index moci), čo môžeme chápať ako posun smerom k striktnému a ráznemu sebakpresadzovaniu sa v skupine, i keď sa získané hodnoty DE ešte nachádzajú v pásme adaptívneho správania. Tento záver podporuje i nameraný posun v kategórii DOM. V ostatných kategóriách interpersonálneho správania neprišlo v oboch skupinách k štatisticky významným zmenám.

Tabuľka č.2 : Porovnanie výsledkov meraní dotazníka ICL – interpersonálne premenné

Škály ICL	1. Skupina				t
	1. Meranie		2. Meranie		
	AM	SD	AM	SD	
PA	6,94	2,08	8,00	2,85	-1,185
BC	6,25	2,44	7,50	2,13	-1,481
DE	5,31	2,30	7,25	2,05	-2,427*
FG	7,00	2,28	6,00	2,25	1,130
HI	6,31	3,46	4,63	1,96	1,941
JK	7,75	3,21	7,25	2,91	0,434
LM	8,81	2,20	8,69	2,24	0,143
NO	8,56	3,10	8,81	2,34	-0,280
DOM	51,69	11,98	59,44	6,88	-2,504*
LOV	53,88	9,91	51,19	9,22	0,822

Legenda : PA = moc a sila, BC = nezávislosť a sebadôvera, DE = ráznosť, FG = nedôverčivá rezistencia, HI = submisivita, JK = slabošská závislosť, LM = afiliácia, NO = protektívnosť, DOM = index moci, LOV = index afiliácie

Tabuľka č. 3: Porovnanie výsledkov meraní dotazníka 16 PF – intrapersonálne premenné

Faktory 16PF	1. Skupina				t	2. Skupina				t
	1. Meranie		2. meranie			1. Meranie		2. Meranie		
	AM	SD	AM	SD		AM	SD	AM	SD	
A	5,19	1,80	6,50	2,28	-1,790	7,25	2,09	7,67	2,25	-0,477
B	5,44	0,89	5,94	1,65	-0,968	5,67	1,23	6,08	1,44	-0,731
C	5,44	1,82	5,38	1,75	0,084	5,67	2,35	5,17	2,17	0,536
E	4,75	1,29	5,88	1,31	-2,470*	5,33	1,44	5,58	1,16	-0,464
F	6,38	1,50	6,31	1,30	0,118	6,58	1,56	6,17	1,27	0,577
G	3,94	1,24	3,69	1,20	0,655	4,67	1,30	4,25	1,54	0,577
H	5,63	1,50	6,63	1,31	-1,940	5,75	1,54	5,92	1,93	-0,220
I	6,56	1,46	5,50	1,93	2,512*	6,50	2,02	6,08	2,15	0,459
L	5,69	1,62	5,63	1,50	0,105	6,00	1,95	6,58	1,73	-0,785
M	6,50	2,03	6,25	1,61	0,411	5,08	1,83	4,92	2,47	0,248
N	5,63	1,82	5,00	1,90	1,253	5,50	1,38	6,08	2,02	-1,048
O	5,06	1,34	5,50	1,55	-0,940	6,08	1,56	6,25	1,42	-0,304
Q1	6,31	2,18	5,94	1,98	0,594	6,25	1,60	6,33	1,37	-0,134
Q2	5,25	1,48	4,56	1,79	1,018	4,50	1,51	4,58	1,93	-0,146
Q3	4,13	1,15	4,69	1,58	-1,040	4,92	1,31	4,83	1,19	0,162
Q4	5,06	1,65	5,81	1,05	-1,910	5,50	1,45	6,17	1,40	-0,968
EX	5,69	1,49	6,63	1,31	-1,780	6,67	1,72	6,67	2,19	0,000
AX	5,25	1,65	5,75	1,57	-0,808	5,75	2,30	6,58	1,38	-1,147
TM	4,31	1,70	5,00	1,71	-1,650	4,58	1,56	4,50	1,38	0,140
IN	5,25	1,48	6,25	1,06	-2,190*	5,83	1,03	6,33	0,98	-1,000
SC	3,50	1,00	4,19	1,22	-1,130	4,75	1,22	5,00	1,54	-0,370

Legenda : A = vrelosť, B = uvažovanie, C = emocionálna stabilita, E =dominancia, F = živosť, G = zásadovosť, H = sociálna trufalosť, I = senzitivita, L = ostražitosť, M = snivosť, N = uzavretosť, O = ustráchanosť, Q1 = otvorenosť k zmenám, Q2 = sebestačnosť, Q3 = perfekcionizmus, Q4 = tenzia, EX = extravergia, AX = anxieta, TM = strnulosť, IN = nezávislosť, SC = sebakontrola

V charakteristikách intrapersonálnych premenných (tab.3) sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely na 5% hladine významnosti vo faktoroch E (dominancia), I (senzitivita) a IN (nezávislosť) taktiež len v 1. skupine (neštrukturovaný prístup PCE v rámci SPV). Faktor dominancie poukazuje na pozitívny posun v smere od submisívnych a nonkonfliktných charakteristík k dominantným až asertívnym charakteristikám osobnosti, i keď sa namerané priemerné hodnoty stále vyskytujú v pásme priemeru. Obdobný pozitívny posun nastal aj vo faktore nezávislosť v smere k väčšej nezávislosti a presvedčivosti. Vo faktore senzitivita sme zaznamenali posun smerom od senzitivity a vnímavosti k objektivite a nesentimentálnosti, ale stále v pásme priemeru. Pri ostatných faktoroch sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely, i keď môžeme hovoriť o istých výraznejších posunoch vo faktoroch A (vrelosť), H (sociálna trufalosť), Q4 (tenzia), EX (extravergia) a TM (strnulosť).

Záver

Výsledky predvýskumu poukazujú na zvýraznenie znakov individualistickej orientácie (personálne tendencie) oproti sociálnym skupinovým premenným po absolvovaní výcviku v prvej skupine (neštruktúrovaný prístup s prvkami Rogersovho PCE prístupu).

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že aplikácia neštruktúrovaného SPV s prvkami Rogersovho PCE prístupu viedla k zmenám ako v interpersonálnych premenných osobnosti, tak aj v niektorých intrapsychických premenných, čo pokladáme za veľmi povzbudzujúce. V súčasnosti máme rozpracovaný komplexnejší výskum na vzorke 407 probandov v ktorom podrobnejšie skúmame, do akej miery ovplyvňuje aplikácia Rogersovho PCE prístupu v SPV úroveň tvorivosti študentov, ako aj účinky v oblasti sledovaných inter- a intrapersonálnych osobnostných premenných a vplyv na skupinovú atmosféru.

Výskum v oblasti aplikácie PCA do výchovno-vzdelávacieho procesu, realizovaný na našom pracovisku aj v rámci grantu *VEGA 1/2516/05 Proces učenia sa v skupine z perspektívy rôznych prístupov* pod vedením prof. Sollárovej, má ambíciu stať sa prínosom v oblasti humanizácie výchovy a vzdelávania. Projekt a celá naša práca s ním súvisiaca sa zameriava na možnosti a spôsob ako implementovať charakteristické znaky prístupu, kde centrom je žiak, študent ako samostatná plnohodnotná a vzácna bytosť, na možnosti a podmienky našej výchovno-vzdelávacej sústavy. Za primárnu oblasť uplatnenia sme zvolili sociálno-psychologický výcvik budúcich psychológov, učiteľov i sociálnych pracovníkov pripravujúcich sa na UKF v Nitre s predpokladaným následným experimentálnym overovaním aj na iných formách výchovno-vzdelávacieho procesu. Cieľom našej práce je, po overení efektov tohto prístupu, jeho ďalšie rozpracovanie a prípadné zakomponovanie do prípravy budúcich pomáhajúcich pracovníkov a učiteľov na našej univerzite.

Rogersov *Na človeka zameraný prístup* má v demokratickej spoločnosti veľmi širokú bázu pre jeho ďalšie aplikácie. Musíme zdôrazniť, že to nie je vzdelávanie, ktoré by malo význam pre autoritársku spoločnosť. Vo všeobecnosti je tento prístup relevantný len pre cieľ, ktorý sa voľne označuje ako demokratický, kde spoločnosť pripravuje jedincov samostatných, zodpovedných za svoje skutky, schopných pružne a inteligentne sa adaptovať na problémové situácie, efektívne spolupracovať na ich riešení a ktorí pracujú nie pre uspokojenie ostatných, ale v zmysle základnej tendencie – sebaaktualizácie, sebarozvoja, kvôli svojim vlastným socializovaným cieľom.

To, či je tento cieľ primeraný našej súčasnej spoločnosti, je otázkou na ktorú v súčasnosti ešte nevieme uspokojivo odpovedať. Naša spoločnosť je do veľkej miery organizovaná na autoritatívnej, hierarchickej báze a iba čiastočne na demokratickej báze. Niekomu sa môže zdať, že vzdelávanie a výchova by mali reflektovať túto dvojznačnosť. V tomto bode však už každý musí dospieť k svojmu vlastnému záveru.

Na záver uvádzame myšlienku C. Rogersa:

„Ak je cieľom vzdelávania produkovať dobre informovaných technikov, ktorí budú schopní vykonávať všetky rozkazy konštituovanej autority bez pýtania, tak sú tieto metódy, ktoré sme vám opísali úplne nevhodné. Vo všeobecnosti sú tieto metódy relevantné len pre cieľ, ktorý sa voľne označuje ako demokratický.“

Literatúra

- Aspy, D.N., Roebuck, F.N. (1997). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, Human Resource Development Press.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, UK.
- Ďurič, L., Bratská, M. a kol. (1997). *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava, SPN.
- Jurčová, M., Kusá, D., Kováčová, E. (1995). Creative Climate Dimensions and Barriers. In M. Jurčová, M. Zelina (Eds.). *Creativization and Its Barriers*. Bratislava, SAP.
- Merry, T. (1999). *Learning and being in Person-centred counselling*. Trowbridge, Wiltshire, Redwood Books.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. New York, MacMillan.
- Rogers, C. R., Freiberg, H.J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Modra, Persona.
- Rogers, C. R. (1996). *Ako byť sám sebou*. Bratislava, IRIS.
- Rogers, C. R. (1997). *Encountrové skupiny*. Modra, Inštitút rozvoja osobnosti.
- Rogers, C. R. (1999). *Spôsob bytia*. Modra, PERSONA.
- Rogers, C. R. (2000). *Klientom centrovaná terapia*. Modra, PERSONA.
- Salbot, V., Sabolová, G. (1998). Rozvíjanie tvorivosti žiakov v tradičných a alternatívnych systémoch vzdelávania. *Školský psychológ* 3-4, 68-73.
- Sollárová, E. (2003). PCA v organizácii. In *Práca a jej kontexty. Psychologické dni. Zborník z konferencie, Trenčín, 2003*. Bratislava, STIMUL.
- Stančák, A. (1996). *Klinická psychodiagnostika dospelých*. Nové Zámky, PSYCHOPROF.
- Výrost, J., Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha, ISV.
- Zelina, M. (1995). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava, IRIS.