

VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV Z ASPEKTU KOOPERÁCIE PSYCHOLOGICKÝCH A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV ŠKÔL

Gabriela Leskovjanská

Súhrn

Práca pojednáva o špecifických faktoroch spolupráce učiteľov a psychológov pri prevencii a eliminácii výchovných ťažkostí žiakov základných a stredných škôl. Cieľom výskumu bolo kvantitatívne a kvalitatívne vymedziť hodnotenie príčin výchovne problémového správania žiakov učiteľmi a psychológmi, emocionálne a copingové reakcie pri práci s problémovými žiakmi a kvalitu, dostupnosť a účinnosť spolupráce pri eliminácii výchovne problémového správania. Výsledky ukazujú na väčšiu kritičnosť psychológov pri hodnotení spolupráce a na vplyv veku a dĺžky praxe učiteľa a psychológa na hodnotenie vzájomnej spolupráce.

Kľúčové slová

výchovne problémové správanie žiakov, činitele podieľajúce sa na vzniku VPS (rodinné, školské, činitele osobnosti učiteľa a dieťaťa), spolupráca medzi učiteľmi a psychológmi, vzájomné očakávania a kompetencie učiteľov a psychológov

Abstract

Problematic behaviour in students and the cooperation between school psychologists and teachers

This paper examines specific aspects of the cooperation between school psychologists and teachers when they are trying to prevent and eliminate problematic behaviour in students at Slovak primary and secondary schools. The aim of the study was to make a quantitative and qualitative examination of how teachers and psychologists assess the causes of students' problematic behaviour. Further, emotional responses, coping strategies, and also the quality and efficiency of the cooperation between school psychologists and teachers were investigated. Results suggest that psychologists are more critical when evaluating the cooperation and

also that age and years of practice have an effect on teachers' and psychologists' opinions.

Key words

behavioural difficulties of students; family, teacher, school, and personality as factors causing problematic behaviour; cooperation between school psychologists and teachers; mutual expectations, and competences of school psychologists and teachers

Problematika výchovných ťažkostí detí a mládeže sa dostáva do popredia pracovnej náplne učiteľov a psychológov. Vzájomná spolupráca učiteľov a psychológov má v súčasnosti svoje „boľavé miesta“: nejasne definované kompetencie učiteľov a psychológov pri pomoci žiakom s výchovnými ťažkosťami, mŕňanie sa vzájomných očakávaní, absencia otvorenej komunikácie, presúvanie zodpovednosti za výsledok na „toho druhého“ a mnohé ďalšie. Definovanie ťažkostí žiakov v správaní v súčasnosti podlieha diskusii o presnom vymedzení, klasifikovaní a diagnostikovaní týchto ťažkostí, ktoré by zodpovedalo aj medzinárodnej klasifikácii duševných porúch a správania. Najfrekvencovanejším pojmom sa stáva porucha emocionality a správania (PEaS), ktorá označuje širokú škálu prejavov v oblasti prežívania, adaptability a socializácie, ktoré sú dôsledkom emocionálneho, sociálneho alebo kognitívneho narušenia a ktorých nositeľ je všeobecne označovaný ako problémový jedinec (Komárik, 2005). Medzi ďalšie v súčasnosti frekvencované pojmy patria poruchy správania (Smiková, 2002; Vágnerová, 1999), disocálne správanie (Labáth a kol., 2001), či výchovne problémové správanie (Grác, 1991).

V tejto práci sa opierame o pojem výchovne problémové správanie, ktorý definujeme ako „také prejavy jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých zvykov a noriem spoločnosti, v ktorej žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe alebo druhým“ (Grác, 1991, s.168). Jednotlivec toto správanie realizuje pri plnej znalosti príslušných spoločenských noriem a pri celkovom duševnom zdraví. M. Zelina (2002) zistil, že drzosť žiakov je po nadmernom množstve práce učiteľov hneď druhým najväčším dôvodom pre odchod slovenských učiteľov zo školstva. Na vzniku a pretrvávajúci výchovne problémového správania žiakov sa podieľajú viaceré činitele: *činitele osobnosti dieťaťa, činitele rodinného prostredia, činitele školy, triedy a osobnosti učiteľa, širšie sociálne prostredie a mnohé ďalšie*. Najčastejšími konsekvenciami výchovne problémového správania v školskom

prostredí sú práve ťažkosti s disciplínou, ktoré v prípade nedostatočnej primárnej, sekundárnej či terciárnej prevencie prerastajú až do porúch správania žiakov (Labáth, 2001; Máthé, 1995; Smiková, 2002).

Vzájomná spolupráca učiteľa a psychológa má okrem možného rozdielneho chápania výchovne problémového správania i ďalšie problematické miesta:

- *Problémy v komunikácii* medzi učiteľmi a psychológmi. Najmä psychológom sa vyčíta používanie príliš odbornej terminológie, pre učiteľov nie dostatočne zrozumiteľnej (Hadj-Moussová, 1995), ale aj nedostatky v komunikácii medzi psychologickou poradňou a školou, keďže ich vzťah je chápaný skôr formálne;
- *Nerealistické očakávania* toho, čo psychológ svojim vyšetrením môže zistiť a v konečnom dôsledku dosiahnuť. Očakávania učiteľov sú často paradoxné a zidealizované („psychológ má za úlohu problém vyriešiť“), ich objednávky charakterizuje nedostatočná, nekvalitne realizovaná pedagogická diagnostika ťažkostí žiaka. Objednávky smerujú do minulosti, nanajvýš do prítomnosti (*Čo je mu?... Prečo to robí?...*), učiteľ ale nedefinuje, akú zmenu očakáva. Požiadavky často naznačujú, že učiteľ sa od problému vopred dištancuje (*Urobte s tým niečo!...*), alebo apriórne obsahujú konkrétne žiadosti (*Napište návrh žiaka na preradenie do...*) a podobne (Lazarová 2002);
- *Nevyjasnené kompetencie spolupráce* - teda určenie, kde je čie miesto, v čom spočíva úloha psychológa a v čom úloha učiteľa.

Vymedzenie problému výskumu

Cieľom nášho výskumu sa stalo širšie zmapovanie problematiky výchovne problémového správania detí z pohľadu psychológov a učiteľov, a tiež otázka samotnej spolupráce týchto odborníkov.

1. V prvom rade sme chceli zistiť, ako vidia príčiny výchovne problémového správania detí učelia a psychológovia, a ktoré príčiny považujú odborníci za najvážnejšie pri vzniku ťažkostí v správaní. Činitele sme rozdelili z aspektu rodiny, dieťaťa, učiteľa a školy.
2. Ďalším cieľom bolo zistiť, aké emocionálne reakcie a postoje odborníci vyjadria k problémovým žiakom v prípade osobného kontaktu s nimi.
3. Ako ďalší cieľ sme si stanovili zmapovanie stratégií zvládania nevhodného správania žiakov, ktoré najčastejšie učelia a psychológovia v praxi používajú. Chceli sme zistiť, nakoľko sú tieto stratégie odlišné, aké stratégie využijú učelia a v čom by im mohol byť psychológ najlepším pomocníkom.

4. Ďalej sme výskumom mapovali efektívnosť práce psychológa pri riešení konkrétnych nevhodných prejavov v správaní žiaka a tiež dostupnosť psychologických služieb v základnom a strednom školstve.
5. Pre doplnenie a zaujímavosť sme sledovali, či dĺžka praxe, pracovná spokojnosť, absolvovanie špeciálnych výcvikov alebo určité osobnostné vlastnosti majú vplyv na odlišné vnímanie výchovne problémového správania žiakov a následne iné posúdenie kvality spolupráce učiteľov a psychológov.

Výskumný výber a metódy výskumu

Výskum sme realizovali v dvoch fázach. Pozostával z predvýskumu, ktorý bol realizovaný od septembra do novembra 2002, a samotného výskumu realizovaného od februára 2003 do marca 2004.

Na **predvýskume** participovalo 41 učiteľov ZŠ, 32 učiteľov SŠ a 20 psychológov (13 z PPP a CVPP a 7 školských psychológov).

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 186 respondentov: učitelia 1. stupňa základných škôl (N = 46), učitelia 2. stupňa základných škôl spolu so špeciálnymi pedagógmi (N = 59) z východného a stredného Slovenska (Spišská Nová Ves, Košice, Ružomberok), učitelia stredných škôl (N = 47) z východného a západného Slovenska (Spišská Nová Ves, Trnava), psychológovia Pedagogicko-psychologických poradní (N = 30) z celého Slovenska (Spišská Nová Ves, Košice, Poprad, Martin, Banská Bystrica, Zvolen, Nitra, Nové Mesto nad Váhom, Trnava, Bratislava) a štyria školskí psychológovia pôsobiaci v základných školách.

Spoločne sa na predvýskume a výskume podieľalo 279 respondentov.

Pre učiteľov a psychológov sme vypracovali **dotazník PEDOPSY** pozostávajúci z viacerých častí:

- *Úvodná časť dotazníka* zisťovala základné demografické údaje respondenta (pohlavie, vek, povolanie), dĺžku odbornej praxe, mieru spokojnosti so zamestnaním a to, či absolvoval špeciálny výcvik zameraný na prácu s problémovými deťmi a či má respondent osobnú skúsenosť s problémovým správaním vo vlastnej rodine.

- *Dva modelové príklady výchovne problémového správania* boli vypracované na základe poznatkov z predvýskumu. *Prvý modelový príklad* opisoval osemročného chlapca s ťažkosťami v sústredení na vyučovaní, striedajúceho rýchlo nálady, narušujúceho vyučovací proces vykrikovaním a únikom od požadovaných aktivít. *Druhý modelový príklad* opisoval pätnásťročného chlapca ako mladého človeka opakujúceho ročník, vzdorovitého, na vyučovaní akoby duchom nepri-

tomného, pasívneho, fyzicky a verbálne agresívneho, nerešpektujúceho učiteľov ani iné autority. Tieto fiktívne príklady boli vypracované na základe toho, že probandi predvýskumu určili opisované prejavy za najčastejšie ťažkosti, ktoré je potrebné riešiť aj vyhladaním odbornej psychologickkej pomoci. Súčasne nám pri tvorbe modelových príkladov ako inšpirácia slúžil výskum gréckych autorov (Poulou, Norwich, 2000), ktorí podobne cez modelové kazuistiky skúmali postoje a emocionálne a behaviorálne reakcie učiteľov na výchovné a emocionálne ťažkosti žiakov. V našom výskume sme ich zisťovali pomocou nasledovných položiek:

- cítil/-a by som sa zodpovedný/á pomôcť mu
- cítil/-a by som sa byť najviac kompetentným/ou pomáhať
- cítil/-a by som, že rodičia požadujú moju pomoc dieťaťu
- cítil/-a by som, že škola očakáva moju pomoc dieťaťu
- cítil/-a by som sa znepokojený/-á
- cítil/-a by som sa bezradný/-á
- cítil/-a by som zlosť a iritáciu voči správaniu dieťaťa
- cítil/-a by som pochopenie, súcit voči správaniu dieťaťa
- vedel/-a by som si s problémom poradiť sám/ sama na základe poznatkov z odborného výcviku
- vedel/-a by som si s problémom poradiť sám/ sama na základe vlastných skúseností
- vedel/-a by som si s problémom poradiť, ak by som zainteresoval do riešenia i rodičov dieťaťa
- dokázal/-a by som si s problémami poradiť, ak by som zaangažoval/a aj iných odborníkov
- dokázal/-a by som si s modelovým prípadom poradiť, ak by som mal/a viac skúseností
- iné (uveďte iné reakcie) a)
- b)
- c)

- *Stratégie zvládania* sme zisťovali formou otvorených otázok v dotazníku PEDOPSY – odborníci boli vyzvaní ku modelovým príkladom voľne uviesť tie stratégie a postupy pri práci s daným „modelovým žiakom“, o ktorých sa domnievajú, že by boli najúčinnnejšie pri eliminácii daných ťažkostí.

- Ďalej sme respondentom predložili *sémantický diferenciál* obsahujúci 4 pojmy - „Spolupráca učiteľov a psychológov“, „Dieťa s problémovým správaním“, „Profesia psychológa“, „Profesia učiteľa“. K pojmom sme zostavili zoznam 21 párov bipolárnych adjektív usporiadaných do sedembodových hodnotiacich škál faktorov aktivity, sily, hodnotenia a niekoľkých iných relevantných škál. Sémantický diferenciál bol poslednou súčasťou PEDOPSY.

Interpretácia vybraných výsledkov výskumu

Pre štatistické spracovanie príčinných faktorov výchovne problémového správania sme použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test. V texte uvádzame výsledky zistené v samotnom výskume na vzorke 186 respondentov. Pojmom respondenti, napr. respondenti do 30 rokov, označujeme kategóriu psychológov a učiteľov spoločne, teda bez rozdielu profesie. K tomuto kroku sme pristúpili zohľadniac málo početné zastúpenie jednotlivých podskupín v profesii učiteľov a zvlášť v profesii psychológov pri takto početnom členení výskumnej vzorky. Pre nás podstatné faktory však vo výskume boli analyzované zvlášť u učiteľov a zvlášť u psychológov, o čom pojednávame i v nasledujúcom texte.

Slovenskí učitelia označili za najvýznamnejšie príčinné faktory výchovne problémového správania v oboch modelových príkladoch činitele rodiny, konkrétne „príliš prísne rodičovské vedenie“, „konflikty v rodine“ a „násilie v rodine“.

Psychológovia v modelovom prípade osemročného chlapca v porovnaní s učiteľmi signifikantne výraznejšie zdôraznili faktor impulzivity, nedostatku sebakontroly dieťaťa ($U = 615,5$; $p = 0,02^*$), ale prejavili i väčšiu kritiku voči učiteľom. Kým učitelia hodnotili faktory rodiny a osobnosti dieťaťa ako signifikantne pravdepodobnejšie príčiny problémového správania žiaka, psychológovia prisúdili vyššie hodnoty faktorom osobnosti učiteľa a školy (tabuľka 1).

V druhom modelovom prípade pätnásťročného chlapca učitelia v porovnaní so psychológmi signifikantne menej významne hodnotili faktor „negatívne skúsenosti dieťaťa so školou“ ($U = 1112,0$; $p = 0,005^{**}$), teda opäť jeden z faktorov školy (tabuľka 1).

Starší a odborne skúsenejší učitelia i psychológovia vnímali psychologickú pomoc ako signifikantne viac dostupnú v porovnaní s mladšími a menej skúsenými kolegami (tabuľka 2).

Učitelia a psychológovia najviac spokojní so zamestnaním hodnotili spoluprácu so psychológom ako signifikantne viac dostupnú (tabuľka 3) v porovna-

ní s menej spokojnými až nespokojnými respondentmi (bez rozdielu profesie učiteľskej a psychologickkej).

Pri analýze emocionálnych reakcií (frekvenčné tabuľky) sme zistili, že slovenskí učitelia a psychológovia sa cítili účinní pomôcť problémovým žiakom, a to v závislosti od kvality spolupráce s rodičmi dieťaťa a za pomoci iných odborníkov. Učitelia i psychológovia v oboch modelových prípadoch vyjadrili stanovisko *zodpovednosti* pomôcť dieťaťu, a rovnako v oboch modelových príkladoch boli v ich reakciách ľútosť a súcit voči problémovým deťom kvantitatívne viac zastúpené v porovnaní s negatívnymi emocionálnymi reakciami (zlosť, stres).

Pri porovnaní emocionálnych reakcií učiteľov s emocionálnymi reakciami psychológov (využili sme neparametrický U-test) sme zistili, že učitelia signifikantne výraznejšie deklarovali súcit a pochopenie voči správaniu dieťaťa ($U = 752,8$; $p = 0,005^{**}$) a zodpovednosť pomôcť mu, psychológovia v 2. modelovom prípade výraznejšie deklarovali schopnosť pomôcť dieťaťu v prípade, ak do riešenia zaangažujú rodičov (tabuľka 4).

Respondenti, ktorí absolvovali špeciálny výcvik zameraný na prácu s výchovne problémovým žiakom, signifikantne menej výrazne prezentovali ľútosť a súcit s dieťaťom a s jeho ťažkosťami v porovnaní s ostatnými ($U = 567,5$; $p = 0,04^{*}$).

V analýze stratégií zvládania vyjadrili podľa očakávaní slovenskí respondenti v zhode so zahraničnými štúdiami (Poulou – Norwich, 2000) výrazne vyššiu preferenciu využívania pozitívnych motívov (pozitívna motivácia dieťaťa, budovanie vzťahu s dieťaťom) v porovnaní s hrozbami a trestami.

Dostupnosť psychologických služieb hodnotili signifikantne najnižšie a najviac kriticky stredoškolskí učitelia ($U = 195$; $p = 0,001^{***}$)!

Hodnotenie efektivity práce psychológov sa líšilo medzi skupinami psychológov a učiteľov ($\chi^2 = 21,692$; $p = 0,01^{**}$). Psychológovia spájali efektívnosť svojej práce s aspoň čiastočným vyriešením problému, s vypracovaním praktických odporúčaní pre učiteľov, využiteľných v praxi, a so skvalitnením kontaktu so školou (najlepšie tým, že môžu pôsobiť priamo v škole). Učitelia do svojich odpovedí zahrnuli i očakávanie, že psychológ problém úplne vyrieši, odstráni, to však psychológovia hodnotili zo strany učiteľov ako nereálnu, iracionálnu až „detinskú“ požiadavku.

Učitelia základných škôl, na ktorých priamo pôsobí školský psychológ, videli efektívnosť práce psychológa predovšetkým v jeho priamom pôsobení v škole. Túžbu

po priamom pôsobení psychológa v škole vyjadrili i učitelia stredných škôl, ktorí sa domnievali, že by to bol dokonca najefektívnejší krok v prospech riešenia ťažkostí žiakov.

Analýza sémantického diferenciálu zistila, že psychológovia hodnotili pojem *vzájomná spolupráca* v porovnaní s učiteľmi ako signifikantne menej príjemný, láskavý, pokojný, uvoľnený a signifikantne menej usporiadaný.

V porovnaní hodnotenia spolupráce učiteľov a psychológov medzi učiteľmi ZŠ a skupinou učiteľov SŠ sa potvrdila väčšia nespokojnosť stredoškolských učiteľov s nedostatočným kontaktom so psychológmi v porovnaní s hodnotením učiteľov základných škôl.

Pojem „Spolupráca učiteľov a psychológov“ sa ďalej javil ako signifikantne menej príjemný a predpovedateľný, a signifikantne viac tvrdý, ťažký, podráždený, napätý, chaotický, vyčerpávajúci a neefektívny krátkopracujúcim (prax do 2,5 roka, tabuľka 5) a mladým učiteľom a psychológom (do 30 rokov, tabuľka 6).

Odborníci (rozumej učitelia i psychológovia), ktorí absolvovali špeciálny odborný výcvik zameraný na prácu s výchovne problémovým dieťaťom, hodnotili pojem spolupráce učiteľov a psychológov ako signifikantne viac podráždený, neefektívny a slabý v porovnaní s ostatnými.

Diskusia

Psychológovia prejavili väčšiu kritiku do radov učiteľov ako samotní učitelia voči sebe. Nepotvrdilo sa teda, že učitelia ohodnotia seba a školu ako najpravdepodobnejšie príčiny ťažkostí žiakov v správaní, ako k tomu došlo v gréckom výskume (Poulou, Norwich 2000). Naše výsledky korešpondujú skôr s názorom P. Císařovej (2002), ktorá tvrdí, že učiteľ je profesne nasmerovaný na vytipovanie chýb u iných, menej však na rozpoznanie vlastných chýb a na prácu s nimi.

Starší odborníci vnímali psychologickú pomoc žiakovi ako signifikantne dostupnejšiu. Vysvetľujeme si to tým, že majú svoju osobnú skúsenosť a kontakty v radoch psychológov. Pre mladých kolegov je spolupráca s iným odborníkom nová, dosiaľ nepoznaná úloha.

Učitelia i psychológovia vyjadrili v oboch modelových prípadoch vlastnú zodpovednosť pomôcť problémovému dieťaťu. Obe profesie sa teda považujú za odborníkov, od ktorých by mala smerovať k žiakovi sociálna opora. Odborníci

sa necítili byť najviac kompetentnými pomáhať, čo sa zhodovalo so zisteniami americkej štúdie (Kaufman a kol., 1991). Absolventi špeciálneho výcviku zameraného na prácu s výchovne problémovým žiakom cítili signifikantne nižšiu potrebu prezentovať sa navonok výrazne prosociálne voči problémovým žiakom. Potvrdzuje to náš názor, že po absolvovaní výcviku sa odborníci utvrdia v presvedčení, že súciti voči dieťaťu nestačí, ba dokonca priveľa emócií v odbornej práci môže aj škodiť.

Analýza copingových stratégií učiteľov a psychológov v práci s problémovými žiakmi potvrdila prevahu pozitívnych stratégií nad negatívnymi, čím nepriinesla žiadne nové zistenie, iba potvrdila výsledky už existujúcich štúdií (Brophy, Rohrkemper, 1981; Fontana, 1997; Rutter, 1980).

Dostupnosť psychologických služieb hodnotili najnižšie a najviac kriticky stredoškolskí učitelia, čím sa potvrdili výsledky predvýskumu. Tento poznatok nás neprekvapuje, pretože odráža realitu: krajské psychologické poradne zabezpečujúce poradenstvo stredným školám nestačia plnohodnotne pokryť celé regióny, najmä školy okresných a menších miest. Starostlivosť o ne sa často zúži na jednorázové, resp. sporadické intervencie či psychologické vyšetrenia, s čím však učitelia stredných škôl nie sú spokojní. Vzhľadom na to zaznievali z radov stredoškolských učiteľov hlasy o potrebe vlastného školského psychológa. *Dôležitý je pre nás tiež poznatok získaný od učiteľov základných škôl, z ktorých časť škôl participujúcich na výskume mala vlastného školského psychológa*. Tí práve na základe osobnej skúsenosti vidia efektivitu práce školského psychológa najmä v jeho *priamom pôsobení v školskom prostredí*.

Analýza sémantického diferencálu potvrdila a rozšírila predchádzajúce zistenia, napríklad *vzájomnú spoluprácu učiteľov a psychológov hodnotili psychológovia kritickejšie*. Túto zvýšenú kritiku sme zaznamenali už v predvýskume, kde zazneli konkrétne výčitky voči učiteľom (slabé angažovanie v prospech dieťaťa, presúvanie problémov výlučne na psychológov, neschopnosť zrozumiteľne formulovať vlastné požiadavky na psychológa, nereálne očakávania od psychologickkej intervencie a pod.). Zistenie môže vyplývať z faktu, že psychológ je ten človek vo vzťahu, od ktorého jediného sa čosi požaduje, a tak cíti z vonkajšieho prostredia tlak a očakávania, ktoré sa do jeho práce vkladajú.

Odborníci (učitelia i psychológovia), ktorí absolvovali špeciálny výcvik zameraný na problémové správanie žiakov, popísali vzájomnú spoluprácu odborníkov ako signifikantne viac podráždení, neefektívnu a slabú. Pripisujeme to väčšej sebakritike, otvorenosti voči ťažkostiam a nezastieraniu problémov, ktoré odborníkov

trápia, ale tiež vyšším nárokom, ktoré títo odborníci na seba kladú, usilujúc sa skvalitniť a zefektívniť vlastnú prácu.

Na záver ešte zdôrazníme niektoré naliehavé skutočnosti, ktoré výskum priniesol a ktoré by bolo užitočné aplikovať v praxi:

- U budúcich učiteľov ide o potrebu skvalitniť ich vysokoškolské štúdium o širšie poznatky z oblasti psychológie a rozvíjať ich sociálno-komunikačné zručnosti.
- Učiteľov je tiež potrebné viesť k skvalitneniu pedagogickej diagnostiky, teda k jasnej formulácii problému žiaka, ktorú adresujú psychológovi.
- Požiadavka, aby v správach zo psychologických vyšetrení psychológovia zrozumiteľnou terminológiou zohľadňovali i podnety a pozorovania učiteľov a školy. Iba tak im nebude chýbať praktické prepojenie s reálnou situáciou žiaka v školskom prostredí.
- V prípade, že psychológovia pôsobia mimo školy, mali by vyvíjať na učiteľov tlak, aby im poskytovali spätnú väzbu o efektívnosti psychologической intervencie.
- Vzťah učiteľ – psychológ ako jednosmerná objednávka, ktorá smeruje zo strany učiteľa, kde výkonnou zložkou je osamelý psychológ pracujúci v inej inštitúcii, si vyžaduje modifikáciu. Tento klasický model sa javí už úplne nepostačujúcim a *čoraz výraznejšie sa vzťahujú hlasy, ktoré v školách bojujú o vlastného školského psychológa.*
- Ako jedna z možností sa ponúka organizovanie komunikačných skupín, na ktorých by sa učiteľ, psychológ, rodičia dieťaťa a niekedy i samotný žiak, prípadne spolužiaci usilovali o zjednotenie pohľadov na príčiny ťažkostí dieťaťa a na možnosti ich riešení.
- Je potrebné sa zamyslieť nad tým, či systém poskytovania psychologической starostlivosti stredným školám krajskými psychologickými poradňami je optimálny, a či nedozrel čas na poskytnutie rozpočtu postačujúceho školám na vytvorenie pracovného miesta školského psychológa.

Riešenie otázky spolupráce učiteľov a psychológov v slovenskom školstve sa v súčasnej a blízkej budúcnosti javí vysoko aktuálna. Zo strany psychológov je na mieste vnímať učiteľa ako partnera, s ktorým spoločne hľadajú riešenie, podporovať učiteľa v presvedčení, že sa môže stať súčasťou problému a úspešne zvládnuť jeho riešenie. Školy a učitelia samotní by však mali prevziať aktivitu v boji s výchovnými problémami detí, nebáť sa vystúpiť z tieňa iných odborní-

kov, a tak posilniť vlastné kompetencie a svoje centrálné postavenie v celom školskom systéme.

Literatúra

- BROPHY, J. – ROHRKEMPER, M. 1981. The influence of problem ownership on teacher's perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73 (3), 295-311p.
- CÍSAŘOVÁ, P. 2002. „Dokážu to?“ Mýlit se je lidské. *Psychologie dnes*, roč. 8, č. 5, s. 14–15
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GRÁC, J. 1991. *Psychológia výchovy*. In: Ďurič, L. – Grác, J. – Štefanovič, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIS.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. 1995. Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem. *Pedagogika*, roč. 45, č. 2, s. 127–136.
- KAUFFMAN, J. – WONG, K. – LLOYD, J. – HUNG, L – PULLEN, P. 1991. What puts pupils at risk? An analysis of classroom teachers' judgments of pupils' behaviour. *Remedial and Special Education*, vol.12 (5), p. 7–16.
- KOMÁRIK, E. 2005. Deti s poruchami emocionality a správania. Úvodný príspevok z konferencie Deti s poruchami emocionality a správania v školskom systéme SR z dňa 8.4.2005, Nemocnica Milosrdných bratov, Nám.SNP Bratislava.
- LABÁTH, V. a kol. 2001. *Riziková mládež (možnosti potenciálnych zmien)*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- LAZAROVÁ, B. 2002. Ke vzťahu učiteľů a školních psychologů: Paradoxy učitelských objednávek a možnosti práce s nimi. In: *Zborník příspěvků Československé vědecké konference Psychologie v škole 3.–4. 10. 2002*. Košice, Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ , s. 196–202.
- MÁTHÉ, R. 1995. Prevencia kriminality z pohľadu psychológie. In: *Zborník Psychológia, psychiatria a sociológia v prevencii kriminality*. Bratislava, MV SR, s. 69–72.
- POULOU, M. – NORWICH, B. 2000. Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, p. 559–581.
- RUTTER, M. 1980. School influences on children's behavior and development: The Kenneth Blackfan Lecture, Children's Hospital Medical Center, Boston. *Pediatrics*, Vol. 65, p. 208–220.

- SMIKOVÁ, E. 2002. Porovnávací analýza charakteristik dětí s problémovým a neproblemovým správáním. In: Zborník príspevkov Česko – slovenskej konferencie Psychológia v škole 3.-4. 10. 2002. Košice, Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, s. 233-239.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
- ZELINA, M. 2002. Národný program výchovy a vzdelávania v SR (projekt Milénium) a psychológia v škole. Česko – slovenská vedecká konferencia „Psychológia v škole“ – prednáška. Košice 3.-4. 10. 2002.

Prílohy

Tabuľka 1 – Porovnanie hodnotení príčinných faktorov výchovne problémového správania učiteľmi (N = 105) psychologmi (N = 34); model1 = modelový príklad 8ročného chlapca, model 2 = modelový príklad 15roč. chlapca

Model	Činiteľ	Položka	Priemer učiteľov	Priemer psychologov	U	Sig.
1.	Rodina	Konflikty medzi rodičmi	47,54	35,85	622,0	0,02*
		Násilie v rodine	45,5	34,4	574,5	0,03*
		Prísne rodičovské požiadavky	47,9	34,1	565,5	0,001***
		Nízke finančné príjmy rodičov	48,6	33,05	529,5	0,003**
		Nezamestnanosť rodičov	49,55	30,56	447,5	0,000***
	Dieťa	Neschopnosť kontrolovať svoje správanie	38,3	50,35	615,5	0,02*
	Učiteľ	Demokratický štýl učenia	47,15	34,2	567,5	0,01**
		Nevhodné metodiky výučby pre dieťa	36,1	49,9	529,5	0,006**
	Škola	Nedostatok služieb pre deti s VPS	38,5	49,1	621,5	0,04*
		Zlé skúsenosti dieťaťa so školou	41,5	41,5	807,5	0,99
2.	Dieťa	Neschopnosť vôľou kontrolovať správanie	69,4	54,5	1258,5	0,04*
		Nadpriemerná IQ úroveň	69,9	52,5	1172,0	0,02*
		Negatívny vzťah ku škole	60,5	80,3	1112,0	0,005**
	Spolupráca so psycholog.	Lahko dostupná – nie je dostupná	70,3	53,2	1195,0	0,01**

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 2 – Analýza rozdielov v hodnotení príčin výchovne problémového správania medzi učiteľmi a psychológmi do 30 rokov (N = 77) a učiteľmi a psychológmi nad 45 rokov (N = 47)

Model	Činiteľ	Škála	Priemer odborníkov do 30 r.	Priemer odborníkov nad 45 r.	U	Sig.
2.	Škola	Spolupráca so psychológom – problémy s dostupnosťou	36,2	27,9	345,0	0,042*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 3 – Analýza príčin výchovne problémového správania z hľadiska spokojnosti učiteľov a psychológov so zamestnaním;

Model	Činiteľ	Škála	Priemer úplne spokojných so zamestnaním (N = 37)	Priemer nespokojných odborníkov so zamestnaním (N = 49)	U	Sig.
2.	Škola	Spolupráca so psychológom – dostupnosť	28,0	36,3	376,0	0,041*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 4 – Signifikantné diferencie emocionálnych reakcií medzi učiteľmi (N = 147) a psychológmi (N = 34)

Model	Emocionálna reakcia	Priemer učiteľov	Priemer psychológov	U	Sig.
1.	Cítil by som pochopenie, súcit voči dieťaťu	0,7	0,5	752,8	0,005**
2.	Cítil by som sa zodpovedný pomôcť dieťaťu	0,25	0,14	553,2	0,01**
	Vedel by som si poradiť, ak by som zaangažoval do riešenia rodičov dieťaťa	0,17	0,25	504,7	0,05*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 5 – Diferencie hodnotení sémantického diferenciálu medzi učiteľmi + psychológmi s krátkou odbornou praxou (N = 43) a dlhou odbornou praxou (N = 47)

Pojem	Škála	Priemer krátko-pracujúcich odborníkov	Priemer dlhopracujúcich odborníkov	U	Sig.
Spolupráca učiteľov a psychológov	Predpovedateľný – nepredpovedateľ.	53,4	37,1	627,0	0,003**
	Prijemný – neprijemný	53,4	37,2	629,5	0,002**
	Tvrдый – láskavý	36,2	53,3	609,0	0,001***
	Lahký – ťažký	56,2	34,6	509,0	0,000***
	Podráždený – pokojný	34,7	54,7	545,0	0,000***
	Uvoľnený – napätý	55,1	34,4	512,5	0,000***
	Efektívny – neefektívny	50,9	39,5	737,0	0,03*
	Usporiadáný – chaotický	52,8	37,7	653,5	0,005**
	Povzbudzujúci – vyčerpávajúci	50,4	39,9	756,0	0,048*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 6 – Diferencie hodnotení pojmov sémantického diferenciálu z hľadiska veku učiteľov a psychológov

Pojem	Škála	Priemer mladších odborníkov (N = 77)	Priemer starších odborníkov (N = 47)	U	Sig.
Spolupráca učiteľov a psychológov	Predpoved. – nepredpoved.	67,3	53,2	1364,5	0,03*
	Prijemný – neprijemný	67,0	53,7	1388,0	0,04*
	Tvrдый – láskavý	55,2	70,9	1266,0	0,015*
	Lahký – ťažký	70,4	48,0	1127,0	0,001***
	Podráždený – pokojný	54,5	74,6	1190,0	0,002**
	Uvoľnený – napätý	69,0	50,3	1232,0	0,004**
	Usporiadáný – chaotický	66,9	53,8	1393,0	0,04*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Mgr. Gabriela Leskovjanská, PhD., ukončila vysokoškolské štúdium psychológie na Trnavskej univerzite v r. 2001. Od septembra 2001 pracuje v Pedagogicko-psychologickej poradni a Centre výchovnej a psychologickej prevencie v Spišskej Novej Vsi, kde sa venuje práci s deťmi s ťažkosťami v správaní. Externé doktorandské štúdium na Trnavskej univerzite pod vedením profesora J. Gráca úspešne ukončila v septembri 2005, témou dizertačnej práce bolo problémové správanie žiakov z aspektu učiteľov a psychológov a osobitostí ich spolupráce. Článok je súhrnom dizertačnej práce.

Gabriela Leskovjanská,
PPP a CVPP v Spišskej Novej Vsi