

SPOLUPRÁCA PEDAGÓGOV A PSYCHOLÓGOV PRI ELIMINOVANÍ UČEBNÝCH A VÝCHOVNÝCH ŤAŽKOSTÍ ŽIAKOV

Gabriela Leskovjanská

Anotácia: Práca prináša výskumnú sondu do problematiky spolupráce pedagogických a psychologických pracovníkov pri zmierňovaní a odstraňovaní učebných ťažkostí a ťažkostí v správaní žiakov základných a stredných škôl. V úvodnej časti text stručne charakterizuje problémy v správaní a učebné ťažkosti žiakov a analyzuje špecifický vzťah pedagóga a psychologa pri ich vzájomnej spolupráci v súčasnom školstve. Realizovaný prieskum analyzuje na vzorke 93 respondentov – 41 pedagógov základných škôl, 32 učiteľov stredných škôl a 20 psychologov, ich požiadavky a očakávania zo vzájomnej spolupráce, hodnotenie naplnenia týchto očakávaní, osobné skúsenosti so spoluprácou a rady a postupy, ako odbornú kooperáciu učiteľov a psychologov zefektívniť a skvalitniť.

KLúčové slová: spolupráca pedagógov a psychologov, vzájomné očakávania psychologov a pedagógov, výchovne-problémové správanie žiakov, ťažkosti v učení.

Úvod

Problematika učebných a výchovných ťažkostí detí a mládeže sa čoraz viač dostáva do popredia pracovnej náplne učiteľov i poradenských a školských psychologov. Ich vzájomná spolupráca je otázkou vysoko aktuálnou, no hoci je tento problém často diskutovaný na poradenských či školských pracoviskách, vzájomná otvorená komunikácia a dôkladné spracovanie celého problému v praxi skôr absentuje.

Konkrétnou príčinou problémov žiaka je rozpor medzi požiadavkami školy a jeho osobnosťou, ktorý sa stáva predmetom záujmu pedagogicko-psychologického poradenstva. V tomto kontexte sa pedagóg a psychológ, dvaja odborníci, stretávajú v istom pracovnom poli, aby spoločne hľadali riešenia na problémy najmä výchovných a študijných ťažkostí detí a mládeže.

Ťažkosti v správaní žiakov

Grác definuje *výchovne-problémové správanie* ako „také prejavy jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých zvykov a noriem spoločnosti, v ktorých žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe a druhým“ (Grác 1991, s. 168), pričom jednotlivec toto správanie realizoval pri úplnej znalosti príslušných spoločenských noriem, a teda je prejavom celkove duševne zdravej a normálnej osobnosti.

Toto vymedzenie výchovne-problémového správania sa tak približuje chápaniu *disociálneho správania u rizikovej mládeže*, ktoré definuje Labáth (2001) ako správanie vybočujúce z rámca spoločenských noriem, často epizodické (vyskytujúce sa v záťažových situáciách), na rozdiel od diagnostickej kategórie *porúch správania*, ktorá je vymedzená opakujúcim sa a trvalým obra-

zom disociaľneho, agresívneho a vzdorovitého správania, trvajúceho dosť dlhú dobu (6 mesiacov a viac).

Vzťah pedagógov a výchovne-problémových žiakov analyzovali grécki autori Poulou a Norwich (2000) na vzorke učiteľov 60-tich základných škôl. Sledovali najmä emocionálne a behaviorálne reakcie učiteľov na žiakov a študentov s ťažkosťami v správaní a zistili, že učitelia vyjadrili pocity ľútosti a spolucitenia s týmito deťmi, pričom označili seba za zodpovedných a ochotných pomôcť im pri odstraňovaní ich ťažkostí.

Pri analýze výchovne-problémového správania v školskom prostredí nie je možné všetky príčiny tohto nevhodného reagovania prisúdiť výlučne žiakovi. Na problém ťažkostí žiakov v správaní je potrebné nazerať z hľadiska faktorov na strane učiteľa, školy, rodiny žiaka a širšieho sociálneho prostredia dieťaťa. Najmä poruchy správania sa často združujú s nepriaznivým psychosociálnym prostredím, vrátane neuspokojivých vzťahov v rodine a zlyhávania v škole (Train 2001).

Ťažkosti v učení

Koncept *špecifických porúch učenia* vznikol v kontexte školského prostredia. Deti so špecifickými poruchami učenia vykazujú poruchu v jednom alebo vo viacerých základných psychických procesoch, ktoré zahŕňajú chápanie alebo užívanie hovorenej a písanej reči. Môžu sa prejavovať poruchami počutej reči, hovorenia „hovorenej“ reči, čítania (dyslexia), písania (dysgrafia), pravopisu (dysortografia) alebo počítania (dyskalkúlia). Časté bývajú perцепčné nedostatky, poškodenie CNS, LMD, pamäťové oslabenie a tiež problém súčinnosti a integrácie všetkých spomínaných zložiek. Nepatria sem tie problémy v učení, ktoré sú primárne spôsobené porušením zraku, sluchu alebo motoriky, mentálnou retardáciou,

emočnou poruchou alebo nepriaznivými vplyvmi prostredia (Detská klinická psychológia, s. 134).

Špecifické poruchy učenia a poruchy správania sa môžu, ale nemusia vyskytovať súčasne. Často sa však navzájom kombinujú, prelínajú. Špecifické poruchy správania vedú sekundárne aj k nedostatočnému využívaniu kapacity rozumových schopností (vplyvom funkcií zodpovedných za riadenie, reguláciu a integráciu správania), čím znižujú výkonnosť dieťaťa a druhotne spôsobujú učebné ťažkosti. Gajdošová (1998) uvádza, že práve v súčasnosti časté poruchy správania a poruchy učenia žiakov vytvárajú priestor každodennej spolupráce učiteľov so školským, prípadne poradenským psychológom.

Spolupráca učiteľov a psychológov pri odstraňovaní výchovných a učebných ťažkostí žiakov

Opierajúc sa o časopisy a zborníky domácej a zahraničnej literatury, objavili sme príspevok Lazarovej (2002), ktorá venuje pozornosť niektorým *paradoxným objednávkam* zo strany pedagógov adresovaných psychológom, ktoré stoja hneď na začiatku ich vzájomnej spolupráce a ovplyvňujú ich novotvoriaci sa vzťah. Skúsenosť ukazuje, že učitelia podobne ako klienti (žiaci, mládež, rodičia) dokážu iba zriedka vysloviť objednávku zreteľne a jasne, niektoré ich požiadavky možno označiť ako paradoxné – neužitočné, rozporuplné, vágne. Podľa autorky často smerujú do minulosti, nanajvýš do prítomnosti (*Čo je tu? ... Prečo to žiak robí? ...*), nie však do budúcnosti, teda nevyjadrujú, akú zmenu pedagóg očakáva. Požiadavky ďalej naznačujú, že učiteľ sa distancuje od problému (*Urobte s tým niečo!...*) alebo sú učiteľove

očakávaní dopredu determinované konkrétnymi odpoveďami a doporučeniami (*Napište doporučení na..., příp. návrh žiaka na preradenie...*).

Tvrdenia Lazarovej nepriamo potvrdzuje Hadj Moussová, ktorá za časté problémy pri riešení ťažkostí konkrétneho žiaka považuje tiež nerealistické očakávania učiteľov od psychologického vyšetrenia (1995, s. 133), ťažkosti v komunikácii jednotlivých zúčastnených strán (1995, s. 127), problémy kvality samotnej pedagogickej diagnostiky, resp. kvality diagnostického pozorovania učiteľa a schopnosti popísať ťažkosti žiaka psychologovi (1995, s. 134), a v neposlednom rade schopnosť psychológa zrozumiteľne a priateľne formulovať výsledky psychologického vyšetrenia adresátovi – škole (1995, s. 134).

Podľa Krejčího „je pohľad poradenských pracovníkov relatívne najobjektívnejší, problém dieťaťa je diagnostikovaný nezúčastnene a je zachytený odbornou terminológiou. Ich intervencia je motivovaná snahou pomôcť dieťaťu ... okrem identifikácie problémov žiaka a ich vysvetlenia rodičom a pedagógom sú ale možnosti poradcov priamo pôsobiť na odstránenie problémov detí veľmi malé“ (1997, s. 380).

Z tohto dôvodu má iné postavenie v systéme školy *školský psychológ*, ktorého hľadám najväčšou výhodou v porovnaní s poradenským psychológom je priamy kontakt so všetkými zložkami školy: pedagogickým zborom, triednymi učiteľmi, školskou triedou, jednotlivými žiakmi i rodičmi. Podľa Zapletalovej (2001) sa kľúčovou úlohou školského psychológa stáva schopnosť správne interpretovať požiadavku školy, resp. riaditeľa školy, a optimálne na ňu reagovať. Školských psychológov pritom autorka delí na psychológov pracujúcich priamo v škole, teda v prostredí, kde problém vznikol, a na školských psychológov pracu-

júcich v PPP. Výhodou prvých spomínaných je práca s celým systémom, teda napr. aj s deťmi bez zjavných problémov, s celým triednym kolektívom, naskytá sa možnosť dlhodobo sledovať žiakov, a teda aj vlastnú úspešnosť, resp. neúspešnosť svojej intervencie. Nevýhodou sa stáva istá pracovná izolovanosť, osamelosť (školskému psychologovi chýba kontakt s inými kolegami – psychológmi). Výhodou školských psychológov pracujúcich v PPP je zas podľa autorky anonymné prostredie poradne, možnosť bezprostrednej konzultácie s ďalšími kolegami – psychológmi i ľahšia zastupiteľnosť kolegami, nevýhodou sa javí nemožnosť pracovať s celým systémom a v prostredí, kde sa problémy vyskytli.

Aby sme nazreli k samotnej podstate vzťahu školských psychológov a pedagógov, je potrebné všimnúť si modely vývoja školskej psychológie v iných, najmä európskych krajinách. Podľa Štecha (2002) sa tento vzťah aj vo Francúzsku, Švajčiarsku, Írsku či Španielsku formoval problematicky a nevyhol sa niektorým ohrozeniam: prílišnej blízkosti až stotožneniu psychológie so školskou inštitúciou, nebezpečenstvu zámeny školského psychológa s učiteľom a tým hroziacou stratou prestíže profesie. Vo všetkých menovaných európskych krajinách sa momentálne zdôrazňuje vytvorenie vlastných, špecifických kompetencií školskej psychológie odlišných od poradenského, medicínskeho, klinického či vývinového modelu psychológie. Školskí psychológovia sa nesmú stať iba predĺženou rukou škol, inak splynú s pedagogickou profesiou a hrozí im strata klientov. Týmto komplikáciám sa môže čiastočne školský psychológ vyhnúť v prípade, že ho zamestnáva iná inštitúcia (napr. PPP, CVPP a pod.).

V zahraničnej literatúre sa v súvislosti s riešením školských ťažkostí žiakov stretávame výlučne s pozíciou školského psycho-

lôga a s vymedzením jeho úloh. Manning a Bear (2002) napríklad v súvislosti s narástajúcou agresiou na amerických školách vyzývajú školských psychológov, aby sa aktívne podieľali na tvorbe preventívnych a intervenčných programov, čím sa pričinia na vytváraní optimálnej školskej klímy.

Baker (1998) sa domnieva, že v súvislosti s rastúcim násilím v školách je úlohou školských psychológov pracovať nielen s deťmi, ale aj učiteľmi škôl, aby si osvojili zručnosti potrebné pri formovaní prosociálnej, komunitne orientovanej triednej a školskej klímy. Herényiová (2002) však uvádza, že neexistuje jednotný model práce, pretože každá škola má vlastnú klímu, atmosféru, špecifické problémy, vlastný „život“. Aj preto sa podľa autorky najväčším problémom javí *definovať optimálnu osobnosť samotného školského psychológa*, jeho schopnosti komunikovať, kooperovať a budovať dôveru medzi žiakmi i pedagógmi školy. Podľa Herényiovej (2002) je hlavnou úlohou školského psychológa prispievať k zlepšeniu a zabezpečeniu komunikácie medzi školou a rodinou, k zlepšeniu vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, ako aj vzťahov medzi učiteľmi navzájom.

VÝSKUMNÁ ČASŤ

Ciele výskumnej sondy

Nami realizovaná výskumná sonda si za svoj hlavný cieľ stanovila úlohu zistiť, ako vidia toho času vzájomnú spoluprácu slovenskí učitelia a psychológovia:

1. Pozornosť sme zamerali na vytipovanie očakávaní zo vzájomnej spolupráce ako na strane učiteľov, tak aj na strane psychológov;
2. zaujímalo nás, či sú očakávania učiteľov a psychológov po vzájomnej spolupráci naplnené;

3. ďalším cieľom bolo zistiť, aké konkrétne oblasti spolupráce, teda aké problémy žiakov sú toho času najfrekvencovanejšie riešené a vzájomne komunikované medzi školou a psychológmi;
4. porovnávali sme odpovede učiteľov škôl, na ktorých pôsobí školský psychológ s reakciami učiteľov škôl bez školského psychologa;
5. samostatným cieľom bola sumarizácia a kategorizácia návrhov a postupov, ako skvalitniť vzájomnú spoluprácu učiteľov a psychológov.

Metódy výskumu

Výskumnou metódou sa stali dva dotazníky, jeden adresovaný pedagógom 1. a 2. stupňa základných škôl a učiteľom stredných škôl, pozostávajúci zo 4 otázok a poskytujúci základné demografické údaje o probandovi (vek, dĺžka odbornej praxe, typ školy, príp. rozlíšenie stupňa, na ktorom pedagóg pôsobí). Druhý dotazník bol určený pre psychologických pracovníkov PPP, CVPP a školských psychológov a pozostával zo 4 otázok i základných demografických údajov o respondentovi.

Pedagógom sme položili tieto otázky:

1. Čo očakávate od zapojenia psychológa do riešenia problémov žiakov a študentov?
2. S akými konkrétnymi požiadavkami sa obraciate na psychológa vo Vašej pedagogickej praxi?
3. Sú Vaše očakávania naplnené (napr. je kontakt so psychológom dostatočne intenzívny, psychologická pomoc dosť efektívna, prípadne v ktorých odborných otázkach sa vaše názory v riešeníach problémov rozchádzajú?)
4. Navrhnete konkrétne rady a postupy, ako by sa vzájomná spolupráca pedagóga a psychológa dala zlepšiť.

Psychológov sme sa opýtali:

- I. Čo očakávate od pedagóga v prípade, že spolupracujete pri riešení problémov s detským klientom?
- II. Aké sú Vaše osobné skúsenosti so spoluprácou pedagóg – psycholog (napr. čo Vám chýba vo vzájomnom kontakte, v akých konkrétnych situáciách sa Vaše pracovné názory rozchádzajú?)
- III. Poskytujú Vám pedagógovia dostatočnú spätnú väzbu o efektívnosti psychologickéj intervencie?
- IV. Navrhnete, v ktorých oblastiach (akými konkrétnymi krokmi a prístupmi) by sa vzájomná spolupráca pedagóga a psychológa dala zlepšiť.

Výskumná sonda bola realizovaná od septembra do novembra 2002. Všetci respondenti voľne odpovedali na vyššie uvedené otázky v nami zostavených dotazníkoch, ktoré sme distribuovali osobne.

Výskumná vzorka

Na prieskumnej sonde spolupracovalo 41 pedagógov piatich základných

škôl (štyri školy východného Slovenska a jedna stredoslovenská škola), z toho 21 pedagógov 1. stupňa, 20 pedagógov 2. stupňa a 32 pedagógov stredných škôl východného Slovenska, z ktorých 13 pôsobilo na gymnáziu a 19 učilo na stredných školách. *Dĺžka praxe* pedagógov ZŠ sa pohybovala od 3 rokov do 34 rokov, prax učiteľov stredných škôl kulminovala v rozpätí 1–33 rokov. Z probandov boli 4 pedagogickí pracovníci muži, väčšinu výskumnej vzorky tvorili teda ženy.

Z psychologických pracovníkov na výskume participovalo spolu 20 respondentov, 13 z nich z Pedagogicko-psychologických poradní a Centier výchovnej a psychologickéj prevencie, z toho tri na východnom Slovensku (Spišská Nová Ves, Poprad, Košice), jedna na strednom Slovensku (okr. Ružomberok) a dve centrá západného Slovenska (Nitra, Trnava) a 7 psychologov pôsobiacich priamo v školách (vo forme čiastočného alebo plného úväzku). Dĺžka odbornej absolvovanej praxe bola uvádzaná v intervale od 1,5 roka do 29 rokov a čo sa týka pohlavia, jednalo sa výlučne o ženy.

Výsledky výskumu

Očakávania psychológov

Tab. 1: Očakávania psychológov od vzájomnej spolupráce s pedagógmi na riešení výchovne-problémového správania

Jednotlivé odpovede	Celkové % opýtaných (N=20)
- záujem, ochota pedagoga pomôcť dieťaťu	65.0
- spolupráca pedagoga so psychologom a rodičom	50.0
- realizácia doporučených návrhov	45.0
- zmena postoja, nezaujatost' flexibilita, aktivita navyše	35.0
- empatia, trpezlivosť, motivácia, pozitívny prístup	35.0
- dostatočné poznanie žiaka (kvalitné poznatky zo psychológie)	35.0

Výsledky výskumu poukazujú na fakt, že takmer dve tretiny opýtaných psychologov očakáva od pedagógov *záujem o dieťa a ochotu pomôcť mu*, polovica všetkých opýtaných uviedla, že očakáva *aktívnu spolu-*

prácu so psychologom, a takmer polovica *dodržanie navrhovaných postupov po dostatočne dlhý čas*, aby bolo možné zistiť, či bol návrh efektívny.

Očakávania učiteľ'ov

Tab. 2: Očakávania pedagógov od vzájomnej spolupráce so psychologmi na riešení výchovne-problémového správania žiakov

Jednotlivé odpovede	% z celkového počtu pedagógov ZŠ (N=41)	% z celkového počtu pedagógov SŠ (N=32)
- zistenie príčin, prečo problém vznikol	29.0	12.5
- rada a návrh, ako s dieťaťom pracovať	39.0	18.8
- pomoc pri prekonávaní ťažkostí žiaka	29.0	37.5
- zlepšenie daného stavu dieťaťa	36.6	31.3
- vyriešenie problému	9.7	25.0
- väčšia aktivita zo strany psychologa, častejší kontakt so školou	-	28.1

Očakávania pedagógov základných a stredných škôl bolo možné vymedziť rovnakými položkami (tab. 2), iba ich percentuálne zastúpenie bolo odlišné.

Pedagógovia stredných škôl očakávajú najmä *pomoc pri prekonávaní ťažkostí žiaka, zlepšenie stavu dieťaťa, väčšiu aktivitu na strane psychologa, častejší kontakt so školou* (vysoké percento opýtaných stredoškolských pedagógov očakáva i úplné vyriešenie problému). **Učitelia základných škôl** očakávajú predovšetkým *radu a návrh, ako s dieťaťom ďalej pracovať, zlepšenie stavu dieťaťa*, ale i *zistenie príčin ťažkostí a pomoc pri ich prekonávaní*.

Najčastejšie požiadavky učiteľ'ov na psychologov

Pokiaľ ide o **konkrétne požiadavky, s ktorými sa učitelia obrátia na psychologov**, vyše 60 % učiteľ'ov základných a stredných škôl sa obráti na psychologa so žiada-

st'ou o pomoc v ťažkostiach v správaní (agresivita, vzdor, záškoláctvo, podozrenie, že žiak užíva drogy). Druhým vážnym dôvodom sú *ťažkosti v učení* (na základných školách takmer polovica opýtaných uviedla ten dôvod, pričom sa jednalo prevažne o *špecifické poruchy učenia*, kým na strednej škole šlo o *dlhodobé problémy v učení* alebo *výrazné zhoršenie prospechu študentov*). Ďalšie dôvody uvádzame v tab. 3.

Až takmer *tretina opýtaných stredoškolských pedagógov* uviedla, že *nemá skúsenosť so spoluprácou so psychologom* aj preto, lebo psycholog pôsobí mimo pôdy školy, dokonca mimo mesta školy. Vzhľadom k tomu, že na výskume participovali pedagógovia stredných škôl okresných miest, starostlivosť o ktoré preberajú krajské pedagogicko-psychologické poradne, viacerí opýtaní uviedli, že kontakt so psychologom je len občasný, nepriamo sprostredkovaný cez výchovného poradcu školy.

Tab. 3: Konkrétne požiadavky na psychologov zo strany pedagógov ZŠ a SŠ

Jednotlivé odpovede	% z celk. počtu pedagógov ZŠ (41)	% z celk. počtu pedagógov SŠ (32)
- ťažkosti v správaní	60.8	65.3
- dlhodobé ťažkosti v učení, výrazné zhoršenie vo výsledkoch	19.5	65.3
- špecifické poruchy učenia	46.0	-
- nesústredenosť, hyperaktivita	16.9	-
- nadmerná záťaž, stres, neurotické prejavy v správaní	1.5	12.5
- adaptačné ťažkosti študenta	-	9.0
- profesná orientácia študenta	-	21.9
- posúdenie zrelosti zaškolenia	9.8	-
- zistenie intelektovej úrovne žiaka	4.88	-
- práca s problémovou triedou	-	3.1
- žiadna osobná skúsenosť s psychologickou spoluprácou	-	31.2

Poskytovanie spätnej väzby učiteľmi psychologom o efektívnosti spolupráce

Na otázku, či pedagógovia poskytujú spätnú väzbu psychologom o tom, či ich zásah bol efektívny, až 70 % opýtaných psychologov odpovedalo negatívne (z toho

45 % získava spätnú väzbu iba v prípade, že sa sami informujú) a 30 % odpovedalo na otázku kladne (z toho 5 % uviedlo, že spätná väzba je nedostatočná, a ďalších 5 % opýtaných uviedlo, že spätná väzba je výlučne negatívna).

Tab. 4: Vyjadrenie naplnenia očakávaní pedagógov zo spolupráce so psychologmi pri riešení výchovne-problémového správania žiakov a študentov

Jednotlivé odpovede	% z celkového počtu pedagógov ZŠ, kde pôsobí psycholog (N=13)	% z celkového počtu pedagógov ZŠ bez psychológa (N=28)	% z celkového počtu pedagógov SŠ (N=32)
- moje očakávania sú naplnené	62.5	5.0	24.0
- moje očakávania nie sú naplnené	6.2	33.0	48.8
- čiastočne naplnené očakávania	18.8	21.0	8.2
- neviem posúdiť	12.5	14.0	14.0
- nemám skúsenosť	-	27.0	5.0

Naplnenie očakávaní pedagógov zo vzájomnej spolupráce

Odpovede na otázku, či sú očakávania pedagógov základných škôl naplnené, sa signifikantne líšili ($p < 0.000$) v závislosti od toho, či na konkrétnej škole pôsobí školský psychológ. Priemer odpovedí pedagógov ZŠ, na ktorých priamo pôsobí psychológ, sa pritom pohybovala v rozmedzí spokojnosti („som viac spokojný s prácou psy-

chologa“), kým priemerná hodnota odpovedí pedagógov ZŠ bez psychológa bola neutrálna (naplnenie očakávaní so spoluprácou s psychológom pedagógovia nevedeli posúdiť) a približovala sa k pólu nespokojnosti („som skôr nespokojný so spoluprácou ako spokojný“). Naplnenie očakávaní u pedagógov sa pritom signifikantne nelíši v závislosti od dĺžky vykonanej praxe v danom odbore.

Tab. 5: Neparametrický U test pre 2 súbory – porovnanie spokojnosti pedagógov so spoluprácou so školským psychológom v ZŠ a bez školského psychológa pôsobiaceho v ZŠ

M pedagógov ZŠ so psychológom (13)	M pedagógov ZŠ bez psychológa (28)	U	Sig.
11.81	25.09	53.0	0.000***

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

Návrhy a postupy, ako skvalitniť vzájomnú spoluprácu

V poslednej časti výskumu sme všetkých respondentov žiadali o **návrhy a postupy**, ktorými by sa vzájomná spolupráca učiteľov a psychologických pracovníkov dala zlepšiť.

Vychádzajúc z pripomienok, ktoré psychologovia uviedli pri otázke, aké sú ich osobné skúsenosti zo vzájomnej spolupráce pedagógov a psychologov, kde *psychológov-*

via vyčítali *pedagógom pasivitu, nezaangažovanosť na riešení ťažkostí (40 %), nereálne očakávania pedagógov (35 %), no najmä nerealizovanie psychologických odporúčaní (45 %), ale aj snahu zbaviť sa problému (15 %), náhľad na dieťa výlučne z pozície výkonnosti (10 %), prípadne nedostatočnú vedomostnú úroveň v oblasti psychológie (5 %), rady a návrhy smerovali práve do spomínaných oblastí, v ktorých vidia rezervy.*

Tab. 6: Rady a postupy na zlepšenie vzájomnej spolupráce s pedagógmi očami psychologov

Jednotlivé odpovede	% z celkového počtu psychologov (N=20)
- oblasť vzdelávania pedagógov (samostudium, lepšia príprava na VŠ, semináre pre pedagógov)	36.0
- lepšie pochopenie, akceptovanie etiológie ťažkostí	18.0
- zintenzívnenie práce psychologov na školách	27.0
- častejšia „návšteva“ pedagógov v PPP	27.0
- potreba osobného kontaktu, konzultácií	45.0
- väčšia zaangažovanosť pedagógov	18.0
- vzájomný rešpekt a úcta, skvalitnenie vzájomnej komunikácie	18.0

Jedna z oblastí **návrhov zo strany psychológov** sa týkala *skvalitnenia vzdelávania pedagógov v oblasti psychológie*, či už počas štúdia na vysokej škole, alebo vo forme samoštúdia či seminárov organizovaných pre pedagógov na školách. Asi 27 % psychológov scbakriticky pripustilo, že by bolo *potrebné zintenzívniť prácu psychológov priamo v školách*, ale približne rovnaké percento opýtaných psychológov sa domnieva, že

by bola *potrebná i častejšia „návštevnosť“ pedagógov v pedagogicko-psychologických poradniach*.

Pedagógovia základných a stredných škôl si podobne ako psychológovia žiadajú *častejší osobný kontakt vo forme pravidelných stretnutí* a požadujú i viac informácií od psychológov o aktuálnych odborných poznatkoch (tab. 7).

Tab. 7: Rady a postupy na zlepšenie spolupráce so psychológmi očami pedagógov ZŠ a SŠ

Odpovede	% z celk. počtu pedagógov ZŠ	% z celk. počtu pedagógov SŠ
- častejší kontakt, trvalá spolupráca, pravidelné stretnutia v škole	51.0	34.37
- častejšia prítomnosť psychológa na vyučovacej hodine	19.0	-
- prítomnosť školského psychologa priamo v škole	-	28.10
- viac informácií u pedagógov, prednášky a semináre o nových trendoch v psychológii	13.5	6.25
- vzájomný rešpekt, úcta, záujem o názor pedagoga	5.4	6.25
- jednoznačné priame vyjadrenia psychologa, úplné odstránenie ťažkostí	5.4	-
- vytváranie špeciálnych tried v školách	5.4	-
- prevencia vo všetkých, nielen vo vybraných triedach	-	9.40
- viac psychológov pôsobiach v školstve	-	3.10
- neviem	24.0	3.10

Učitelia stredných škôl uvádzajú, že by privítali možnosť mať školského psychológa priamo v škole, učitelia základných škôl by uvítali častejšiu prítomnosť psychológov priamo na vyučovacej hodine.

Diskusia

Z výsledkov výskumu vyplýva, že určité napätie medzi odbornou pedagogickou a psychologickou obcou v reálnom živote naozaj existuje. Týka sa problematickej a citlivej oblasti vzájomnej komunikácie medzi odborníkmi, nedostatku informá-

cii na oboch stranách, čo sa následne premieňa do konkrétnych očakávaní učiteľov a psychológov: kým psychológovia deklarujú, že bez rešpektovania psychologických odborných doporučení a bez aktívnej spolupráce pedagóga sa nezaobídu, pedagógovia očakávajú viac aktivity na strane psychológov, niektorí i úplné odstránenie problému po psychologickéj intervencii.

Z výsledkov prieskumnej sondy naozaj vyplynulo, že psychológovia by si želali väčšiu zaangažovanosť pedagógov v prospech dieťaťa, pedagógovia ale naopak vyčítali

psychológom nedostatočné nasadenie pri riešení ťažkostí žiakov. Grécka štúdia autorov Poulou a Norwich (2000) potvrdila, že pedagógovia gréckych škôl vyjadrili pocity zodpovednosti za deti s výchovnými ťažkosťami a deklarovali pochopenie pre tieto ťažkosti. Náš prieskum ale poukázal na diskrepanciu s týmto tvrdením, pretože psychológovia adresovali kritiku do radov slovenských pedagógov v už spomínanom chýbajúcom zmysle pre spoluzodpovednosť a kompetentnosť riešiť problémy dieťaťa spolu so psychológom, rodičom a samotným dieťaťom. Otáznym zostáva, či sa jedná o fakty a skúsenosťami podložené tvrdenie, alebo o istý „predsudok“ na strane psychologickej verejnosti.

K užitočným zisteniam prieskumu radíme potvrdenie výchovných a učebných ťažkostí žiakov ako vskutku najpálčivejších problémov, ktoré trápia súčasného pedagóga v základnom školstve i neskôr na stredných školách. Pedagógovia i psychológovia v dotazníkoch naznačili vlastné ponímanie efektivity psychologickej práce: kým psychológovia vidia svoje kompetencie v zapájaní iných významných zložiek (rodina, škola ako celok, triedny učiteľ, ostatní vyučujúci, spolužiaci, priatelia dieťaťa) pri aspoň čiastočnej eliminácii ťažkostí, vo výsledkoch výskumu sa spokojnosť pedagógov s prácou psychológov viazala na úplné odstránenie problému dieťaťa po psychologickej intervencii (psychológovia tieto očakávania hodnotili ako nereálne).

Pedagóg je spravidla tým, ktorý prvý žiada psychológa o odborný zásah v snahe zmierniť a odstrániť ťažkosti žiaka v učení a správaní. Ak požiadavku prijíma psychológ, ktorý priamo nepôsobí v školskom prostredí, vzájomný kontakt sa odohráva písomnou, resp. telefonickou formou, v prípade návštevy školy ide zo strany psychológa často o jednorazovú „záležitosť“. Po obdržaní

psychologickej správy môže pedagóg zažiť pocit spokojnosti v prípade, že mu psychológ pomohol lepšie sa v ťažkostiach žiaka zorientovať, až po pocity zmätku z indiferentnej, pedagogovi nič nehovoriacej všeobecnej správy, ktorá komentuje a popisuje, resp. vysvetľuje ťažkosti žiaka, ale neprispieva k ich eliminácii.

Na druhej strane pedagógovia málokedy poskytnú spätnú väzbu psychológom, a ak vzájomná spolupráca nepokračuje, psychológom sa takýmto spôsobom upiera možnosť získania informácií o kvalite a efektívnosti ich práce, ktorú potrebujú poznať. Psychológ sa navyše v tomto špecifickom vzťahu dostáva do pozície toho odborníka, ktorému je adresovaná pracovná požiadavka zo strany školy, triedneho učiteľa, prípadne výchovného poradcu školy, a jej realizácia sa dostáva pod zhodnocovanie zo strany učiteľov, ako efektívne bola vykonaná. Zotrvávanie v hodnotiacom prístupe sa ale mňa účinkom, najmä ak si uvedomíme, že dieťa pre pedagóga ostáva i naďalej „otáznikom“, učiteľ s ním ďalej pracuje, hoci sa v jeho porozumení neposunul dopredu. Potrebné je však uvedomiť si, že na získaní spätnej väzby o klientovi by v prvom rade malo záležať psychologovi a ako správny profesionál by sa sám mal aktívne o ňu usilovať, či už zo strany školy či samotného žiaka, prípadne rodičov dieťaťa, osobným kontaktom, zaslaním dotazníka, telefonicky, príp. sprostredkované cez výchovného poradcu školy. Poznanie účinnosti vlastnej práce i za cenu nie zriedkavých neúspechov formuje psychológa a podieľa sa na jeho pracovnom raste, aj preto by úsilie po poznaní účinkov vlastnej práce malo patriť k profesnej vybavenosti psychologických pracovníkov.

Práca s mládežou s ťažkosťami v správaní a učení je o to náročnejšia, ak existujú faktory, ktoré nevhodné prvky naďalej udržiujú pri živote. Pedagóg ako priamy, aktívny

prvok školského prostredia sa za istých okolností svojimi osobnostnými dispozíciami a spôsobom správania voči dieťaťu môže sám podieľať na udržiavaní problémov žiaka. Preto je dnes potrebné zamerať sa na zvládanie nárokov učiteľskej profesie a väčší dôraz klásť na oblasť výberu kandidátov pre učiteľskú profesiu, prípravu budúcich pedagógov a dodržiavanie zásad mentálnej hygieny v práci a živote učiteľa (Biehler, Showman in Daniel 1997). Podobne sa v zahraničných štúdiách (Figley 2002) objavujú práce zdôrazňujúce nedostatočnú starostlivosť terapeutov a psychológov o seba, čo vedie k fyzickému a emočnému vyčerpaniu „zásob“. V západných európskych krajinách a v USA vznikajú špecializované časopisy pre psychológov, ktoré sa venujú otázke odstraňovania negatívnych faktorov v práci s klientmi.

Záver

Táto práca si nenárokujú byť smerodajnou vedeckou štúdiou, jej závery vzhľadom k malému počtu respondentov a veľkým rozptylom v jednotlivých podskupinách (dĺžka psychologickéj praxe, nerovnomerné zastúpenie mužov a žien a pod.) nie je možné zovšeobecňovať.

Prácou sme si kládli za cieľ skôr upozorniť na problematiku spolupráce a vzájomných očakávaní pedagógov a psychológov. Skvalitnenie tejto spolupráce, o ktorú by sa mali pričiniť samotní psychológovia a pedagógovia, prípadne výchovní poradcovia škôl, by malo vyústiť vo zvýšenie účinnosti kooperácie s pozitívnym dopadom na dieťa, jeho rodinné a školské prostredie, a teda i na pedagóga a psychológa. Vzťah žiaka k psychológovi má iný rozmer ako vzťah k pedagógovi: hoci je kontakt psychologa a dieťaťa menej častý, dôležitú úlohu zohráva najmä emocionálny rozmer vzťahu (Smik in Labáth 2001), pričom v ňom abscentuje hodnotiaci

prístup. Vzťah žiaka a pedagóga má svoje prednosti v častom kontakte a vo väčšej možnosti priamo na mieste reagovať na vhodné a nevhodné prejavy správania žiaka. Pri vzájomnej spolupráci pedagóga a psychologa je možné spoznať dieťa komplexne, obohatiť vlastný pohľad o náhľad ďalšieho odborníka, a žiak tým dostáva šancu, aby sa mu lepšie porozumelo a v konečnom dôsledku i pomohlo.

V neposlednom rade je ale potrebné nezanechať postoj rodičov a iných pre dieťa významných osôb k spolupráci so psychológom. Ich negatívny, resp. skeptický postoj plný predsudkov môže viesť k odmietaniu dieťaťa spolupracovať so psychológom a znižuje tým šance eliminovať či odstrániť problémy žiaka.

Odstránenie či aspoň zmiernenie učebných a výchovných ťažkostí žiaka sa pri súčinnosti všetkých potrebných zložiek stáva reálnou mierou úspechu a odmenou pre pedagogických i psychologických pracovníkov, ku ktorej dospeli spoločnými silami.

Zoznam použitej literatúry:

- ASH, C.R.; JENKINS, J.F. *Enhancing the Role of Cancer Nursing*. New York : Raven Press, 1990.
- BENDL, S. *Strašidlo nekázne aneb hledání východiska ze školských labyrintů*. Praha : TH, 1998.
- DANIEL, J. Burnout v učiteľskom povolání a jeho zvládnutie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1997, 30, č. 2, s. 183.
- FIGLEY, Ch.R. Compassion Fatigue: Psychotherapists' Chronic Lack of Self Care. *Journal of Clinical Psychology*, 2002, 58, No. 11, s. 1433-1441.
- HADJ- MOUSSOVÁ, H. Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem. *Pedagogika*, 1995, 45, č. 2, s. 127-136.
- HELUS, Z.; HRABAL, V.; KULIČ, V.;

- MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979.
- KMEŤ, M. Spolupráca pedagóg – psycholog v procese integrácie, problém? In *Zborník abstraktov Česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.–4. 10. 2002*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002.
- KREJČÍ, J. Komunikace o výukových obtížích v systému pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogika*, 1997, 47, č. 4, s. 378-383.
- LABÁTH, V., a kol. *Riziková mládež (možnosti potenciálnych zmien)*. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2001.
- LAZAROVÁ, B. Ke vztahu učitelů a školních psychologů : Paradoxy učitelských objednávek a možnosti práce s nimi. In *Zborník abstraktov česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.–4. 10. 2002*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002.
- ONDERKOVÁ, V. Učitel' a riziko „vyhorenia“. *Naša škola*, 2001/2002, roč. 4, č. 4, s. 6-14.
- ŠTECH, S. Školní psychologie v Evropě – problémy a klíčová témata. In *Zborník abstraktov Česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.–4. 10. 2002*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002.
- ŠTEFANOVIČ, J.; ĎURIČ, L., a kol. *Psychológia pre učiteľov*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1977. 592 s.
- VALICA, M. Pracovná spokojnosť učiteľov SŠ na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EU. *Pedagogické rozhľady*, 2002, č. 1, s. 2-7.
- VENDEL, Š. Preferencia psychologických správ učiteľmi. In *Zborník abstraktov česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.–4. 10. 2002*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002.
- Výchovné poradenství. Zpravodaj*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického nakladatelství České republiky, 1995, č. 6, s. 44-45.
- VYMĚTAL, J. *Lékařská psychologie*. Praha : Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1999.
- ZAPLETALOVÁ, J. Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 2001, 51, s. 36-46. [Zvláštní číslo věnované aktuálním otázkám vzdělávání].
- ZELINA, M. Národný program výchovy a vzdelávania v SR (projekt Milénium) a psychológia v škole. In *Zborník abstraktov z česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.–4. 10. 2002*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002.
- ZELINA, M. „Vyhorenie“ učiteľa a tvorivosť. *Technológia vzdelávania*, 1997, 5, č. 2, s. 6-8.
- ZELINOVÁ, M. Učiteľ a burnout efekt. *Pedagogika*, 1998, 48, č. 2, s. 164-169.