

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

KRITICKÁ MÍSTA PROFESE ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ

The critical points of the profession of school psychologists



Bakalářská diplomová práce

Autor:

Ing. et Ing. Radim Keřt, Ph.D.

Vedoucí práce:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc
2014

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Kritická místa profese školních psychologů“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Pardubicích dne 28. 3. 2014

Podpis

Za vedení bakalářské diplomové práce a poskytnutí cenný rad a námětů děkuji paní PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D.

Mé poděkování rovněž patří školním psychologům ze základních škol v Pardubicích.

OBSAH

ÚVOD	5
I TEORETICKÁ ČÁST	6
1 POZICE A VÝZNAM ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE	6
1. 1 ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVNÍSTĚ	9
1.1.1 Výchovný poradce	9
1.1.2 Školní metodik prevence	11
1.1.3 Školní speciální pedagog	12
1.1.4 Školní psycholog	13
1.2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	13
1.2.1 Pedagogicko – psychologická poradna	14
1.2.2 Speciálně - pedagogické centrum	14
1.2.3 Středisko výchovné péče	15
1.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	16
1.4 ETICKÝ KODEX ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	16
2 POZICE A NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	19
2.1 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	20
2.2 PROFIL PRACOVNÍCH ČINNOSTÍ	22
3 KRITICKÁ MÍSTA PROFESE ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ	25
3.1 VZTAHOVÁ SÍŤ ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA V RÁMCI ŠKOLY – KRITICKÁ MÍSTA PROFESE	28
Školní psycholog ve vztahu s žákem	29
Školní psycholog ve vztahu s třídou	30
Školní psycholog ve vztahu s učiteli	31
Školní psycholog ve vztahu s rodiči	32
Školní psycholog ve vztahu s vedením školy	33
3.2 DALŠÍ VÝZNAMNÁ KRITICKÁ MÍSTA PROFESE	33
4 SOUČASNÝ STAV VÝZKUMU V OBLASTI ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE	37
II VÝZKUMNÁ ČÁST	41
4 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	41
4.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM	41
4.2. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
5 DESIGN VÝZKUMU	43
5.1 TYP VÝZKUMU	43
5.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	44
5.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU	45
5.4 POPIS VZORKU	46
5.5 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT	47
5.6 ETIKA VÝZKUMU	49
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	50
6. 1 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ ZDROJE	51
6.1.1 Motivace	51
6.1.2 Zázemí na škole	55
6.1.3 Financování a podmínky s financováním spojené	59
6.1.4 Spolupráce se „záchrannou“ sítí	61
6.2 POZICE A ZAKOTVENOST ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	65
6.2.1 Vnímaná pozice a budování pozice	65

6.2.2 Autonomie.....	68
6.2.3 Zakotvenost školního psychologa, odbornost a profesní příprava.....	69
6.3 VZTAHOVÁ SÍŤ	71
6.3.1 Vztahy s vedením školy	71
6.3.2 Vztahy s učiteli	72
6.3.3 Vztahy se školním poradenským pracovištěm	75
6.3.4 Vztahy s rodiči	77
6.3.4 Vztahy s dětmi.....	79
7 DISKUSE	81
8 ZÁVĚRY	85
9 SOUHRN	88
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	91
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	92
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	93
PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	98

ÚVOD

Na školách se zvyšuje počet žáků s různými obtížemi a potřebami. Vůči učitelům roste požadavek na zvyšování jejich kvalifikace nejen v oblasti pedagogické, ale také v oblasti psychologické. Jak žáci, tak učitelé potřebují odbornou pomoc a podporu, která může být a měla by být, i v podobě poskytnutí psychologických služeb daným subjektům nejen ve školách.

Jedna z cest vedoucí k řešení daných problémů může být v podobě školní psychologie. Školní psychologové se stávají součástí škol a spolupodílejí se na výchovné a vzdělávací činnosti. Na školách působí od roku 1990, přestože samotná profese školního psychologa byla legislativně upravena až v roce 2005. Přes potřebnost školních psychologů ve školách, stále existují školy, které školního psychologa nemají. Další školy obsadily pozice školního psychologa teprve nedávno.

Školní psychologové nacházejí své uplatnění na všech typech škol. Tato práce se však zabývá profesí školních psychologů na základních školách, jelikož práce těchto odborníků je různorodá a každý typ školy se potýká s jiným okruhem problémů.

Postavení školního psychologa ve škole je specifické. Pracuje v týmu pedagogických pracovníků, kde může být vnímán jako cizí element, jelikož jeho vzdělání a pracovní zaměření jsou odlišné. Kromě pedagogického sboru, musí úzce spolupracovat s vedením, se školskými poradenskými zařízeními a jinými institucemi, je součástí školního poradenského pracoviště a tím z logiky věci vyplývá, že se věnuje nejen žákům a rodičům.

Práce školního psychologa je velmi obtížná, musí se vyrovnat se spoustou překážek, které jsou na něj, nejen v rámci vztahové sítě školy, kladeny.

Zvláště z výše zmíněných důvodů se tato práce zabývá kritickými místy profese školních psychologů. Teoretická část je věnována nejprve pozici a významu školní psychologie v České republice, mimo jiné v kontextu s legislativním rámcem a etickým kodexem školního psychologa, pozicí školního psychologa ve škole a náplní práce školního psychologa. Práce si klade za cíl, najít a objasnit nejdůležitější kritická místa profese školní psychologie, která významně ovlivňují kvalitu práce školních psychologů.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 POZICE A VÝZNAM ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

O školní psychologii lze říci, že má dlouhou historii a krátké dějiny. Dle Gajdošové, Herényiové a Valihorové (2010) či Štecha a Zapletalové (2013) lze počátek školní psychologie datovat do přelomu 19. a 20. století, kdy se můžeme poprvé setkat s pojmem „školní psychologie“, jež byl použit ve vztahu k testování učebních předpokladů žáků. Dílčí praktické uplatnění školní psychologie v Česku můžeme spatřovat již v období první republiky, jelikož v této epoše českých dějin probíhaly určité snahy o přiblížení psychologických služeb škole, žákům a učitelům, přičemž za zakladatele českého poradenství, školní psychologie a pedologie můžeme považovat doc. PhDr. Stejskala.

Ovšem až posledních zhruba 40 let bylo pro školní psychologii zvláště signifikantní, jelikož uvědomování si její specifčnosti, vytváření právního rámce a organizační struktury a konstituování vědecko-výzkumné báze spadalo, resp. spadá do vymezeného období. Kupříkladu mezi významné představitele můžeme zařadit prof. J. Hvozdíka a prof. L. Ďuriče, kteří rozvíjeli školní psychologii zvláště na Slovensku v 60. a 70. letech dvacátého století a zabývali se problematikou teoretického a koncepčního modelu školní psychologie.

Další výrazný rozvoj školní psychologie v Československu, resp. v České republice lze jednoznačně proklamat až po společenských změnách v roce 1989. Již v červnu roku 1990 zahájila činnost Asociace školní psychologie ČSFR a v čele asociace stanul dr. Anton Furman. Po rozdělení Československa zůstala v činnosti jen „slovenská část“ tj. Asociácia školskej psychologie a až v roce 1994 na 3. sjezdu Asociácie školskej psychologie došlo ke schválení návrhu na vytvoření společné asociace Slovenské a České republiky. V současné době Asociace školní psychologie – česká sekce velmi úzce spolupracuje s Asociací školskej psychologie a mimo jiné mezi vzájemné priority patří prosazovat uplatnění školních psychologů ve všech typech škol a školských zařízení.

Významným mezníkem v rámci školní psychologie byl také 6. červen 2007, kdy byla vytvořena skupina N.E.P.E.S. na 10. kongresu evropských psychologů v Praze. Cílem této skupiny je sloužit jako informační síť, zdroj a podpora pro psychology pracující v rámci jednotlivých národních vzdělávacích systémů, přičemž Česká republika je do tohoto projektu zapojena (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010).

Asociace školní psychologie – česká sekce (dále jen AŠP – ČS) je členem Unie psychologických asociací České republiky. Tato unie je od roku 1999 řádným členem Evropské federace psychologických asociací (dále jen EFPA), přihlásila se k etickému kodexu EFPA a ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností (dále jen ČMPS) vysílá své psychology do jednotlivých komisí a pracovních skupin EFPA jako zástupce České republiky. (Unie psychologických asociací ČR, 2014).

V současnosti (do května 2014) je realizován národní projekt RAMPS – VIP III, jež je zvláště zaměřen na zkvalitnění poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, jež jsou poskytovány školními psychology, metodiky pro školní poradenská pracoviště, školními speciálními pedagogy a dalšími odbornými pracovníky.

Vymezení a vysvětlení pojmu „školní psychologie“ není jednoduché, ba právě naopak. Školní psychologie, jako samostatná aplikovaná část psychologie, je poměrně mladou disciplínou a bývá definována velmi volně. Dle Hartla, Hartlové (2004) je školní psychologie *„obor zaměřující se na problémy vývoje a růstu školních dětí; relativně mladá, svébytná disciplína, která psychologicky zkoumá průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání“* (Hartl, Hartlová, 2004, s. 485).

Čáp a Mareš (2007) definují školní psychologii jako obor, jež *„zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům a učitelským sborům i vedení škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení.“*

„Školní psychologové pomáhají jednotlivým dětem při zvládnutí emočních problémů a problémů s učením. Naproti tomu odborníci, kteří pracují v oblasti pedagogické psychologie, se zabývají problematikou vyučování a učení“ (Atkinson et al, 2003, s. 25).

Lazarová (2008) charakterizuje primárně školní psychologii jako profesní disciplínu, která je spojena s výkonem činnosti školních psychologů ve školách.

Z definic je zřejmé, že se zmiňují o žácích a studentech a o procesech výchovy a vzdělávání, což nemůže poskytovat úplný, celkový obraz o dané problematice. Naproti tomu Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011, s. 59) uvádí, dle mého názoru, komplexní definici školní psychologie, jelikož školní psychologii chápou jako *„mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí. Cílem školní psychologie je tedy poznat z psychologického hlediska fenomén školy, její subjekty, vztahy mezi nimi, jejich fungování a proměny, snažit se jim porozumět a popsat je takové, jaké jsou“*.

Nezpochybnitelně je nutné, aby takto definovaná školní psychologie fungovala i v praxi. Dle Gajdošové, Herényiové a Valihorové (2010) je nezbytné, aby byly splněny čtyři základní, bazální podmínky:

- potřeba poskytování psychologických služeb;
- dostatečně vyvinutý obor psychologie, který má vypracovanou relevantní teorii a věnuje se výzkumu a aplikaci nových vědeckých poznatků;
- studijní obory na vysokých školách, které připravují psychology;
- vystudování odborníci v praxi.

Z výše zmíněného textu je zřejmé, že školní psycholog je společně s dalšími odborníky součástí školního poradenského pracoviště, jež se přímo podílí na tvorbě programu poskytování pedagogicko – psychologických služeb přímo ve škole. Ovšem systém pedagogicko – psychologického poradenství je širší a kromě školních poradenských pracovišť poskytují tyto služby pedagogicko – psychologické poradny (dále jen PPP), speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) a střediska výchovné péče (dále jen SVP) (Zapletalová, 2001a).

Účel poradenských služeb je uveden v § 2 vyhlášky č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů, tj. účelem poradenských služeb je činnost přispívající zejména k:

- „a) vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání,*
- b) naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání,*
- c) prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, projevů různých forem rizikového chování, které předchází vzniku sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací;*
- d) vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním;*
- e) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin,*
- f) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,*
- g) vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,*
- h) rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,*

i) zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku“ (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

1. 1 Školní poradenská pracoviště

Do služeb školního poradenství spadají zvláště výchovný poradce a školní metodik prevence. Služby školního poradenství mohou také zajišťovat školní psycholog či školní speciální pedagog, jelikož mohou doplňovat činnost výchovných poradců a školních metodiků prevence. Ve škole je zodpovědný za poskytování školních poradenských služeb ředitel školy či jím pověřený pracovník, který by měl zajistit preventivní program školy a výchovné poradenství a tyto programy by měly reflektovat daná specifika školy či regionu s optimálně možnou spoluprací se školskými poradenskými zařízeními.

Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídající počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy, zaměřené zvláště na prevenci školní neúspěšnosti; primární prevenci sociálně patologických jevů; kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volby vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění; odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním; péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků; průběžnou dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování; metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

1.1.1 Výchovný poradce

Jednotlivé činnosti výchovného poradce lze členit na činnosti poradenské, metodické a informační. Z poradenských činností je nejdůležitější kariérové poradenství a poradenství ohledně dalšího vzdělávání.

V příloze č. 3 k vyhlášce č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je přímo uvedeno, že do standardní činnosti výchovného poradce v rámci poradenské činnosti spadá:

„1) Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, tj. zejména:

- a) koordinace mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství – kariérovým vzděláváním a diagnosticko-poradenskými činnostmi zaměřenými k volbě vzdělávací cesty žáka;
 - b) základní skupinová šetření k volbě povolání, administraci, zpracování a interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analýzy preferencí v oblasti volby povolání žáků;
 - c) individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti (ve spolupráci s třídním učitelem);
 - d) poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků (ve spolupráci s třídním učitelem);
 - e) spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (poradna, centrum) a středisky výchovné péče při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy;
 - f) zajišťování skupinových návštěv žáků školy v informačních poradenských střediscích úřadu práce a poskytování informací žákům a zákonným zástupcům o možnosti individuálního využití informačních služeb těchto středisek.
- 2) Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a přípravu návrhů na další péči o tyto žáky.
- 3) Zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 4) Příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.
- 5) Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. “

Do standardní činnosti výchovného poradce v rámci metodické a informační činnosti lze zařadit zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence; metodickou pomoc pedagogům v rámci kariérového poradenství žáků, individuálních vzdělávacích plánů, práci s nadanými žáky; poskytování odborných informací pedagogům z oblasti kariérového poradenství, z oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům. V souladu s předpisy o ochraně osobních údajů shromažďují odborné zprávy a informace o žácích, kteří jsou v péči dalších,

ostatních poradenských zařízení a vedou písemné záznamy, jež umožňují doložení obsahu a rozsahu činnosti výchovného poradce včetně navržených a realizovaných opatření (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

1.1.2 Školní metodik prevence

Standardní činnosti školního metodika prevence lze opět rozčlenit do několika oblastí, tj. metodická a koordinační činnost; informační činnost a poradenská činnost. V rámci metodické a koordinační činnosti se jedná o koordinaci tvorby a kontrolu realizace preventivního programu školy; koordinaci a participaci na aktivitách školy, jež se zaměřují na prevenci záškoláctví, vandalismu, kriminálního chování, sexuálního zneužívání, závislostí, sebepoškozování a jiných sociálně patologických jevů; neopomíná metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy atd.), přičemž v této oblasti též koordinuje vzdělávání pedagogů; koordinuje přípravu a realizaci činností zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu (prioritou tohoto procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, jež souvisí s otázkou přijímání kulturní a etické odlišnosti); koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, jimž přísluší problematika prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti, které se touto problematikou rovněž zabývají; kontaktují v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů odpovídající pracoviště a podílejí se na intervenci a následné péči; v neposlední řadě v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů shromažďují odborné zprávy o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení a písemně vedou dokumentaci, ve které doloží obsah a rozsah činností vykonaných školním metodikem prevence.

V rámci informačních činností školní metodik prevence zajišťuje a předává informace pedagogickým pracovníkům školy o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence; odborně prezentuje výsledky školy v oblasti preventivní práce; vede a pravidelně aktualizuje databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů. (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

V rámci poradenské činnosti školní metodik prevence vyhledává a provádí šetření žáků s rizikem nebo projevy sociálně patologických chování, přičemž jim a jejich zákonným zástupcům poskytuje poradenské služby či zajišťuje péči odpovídajícího

odborného pracoviště; ve spolupráci s třídními učiteli sleduje a zachycuje varovné signály, rizikové faktory vedoucí k rozvoji sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků či tříd ve školách; připravuje nezbytné podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a koordinuje u těchto žáků poskytování poradenských a preventivních služeb mezi školou a specializovanými poradenskými pracovišti (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

1.2.3 Školní speciální pedagog

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga můžeme členit na činnosti depistážní; diagnostické a intervenční (péče o žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami); metodické a koordinační. Školní speciální pedagog má v rámci depistážní činnosti vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazování do speciálně pedagogické péče. U těchto žáků v rámci diagnostické a intervenční činnosti provádí diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromažďuje údaje o žákovi, včetně anamnézy osobní a rodinné), přičemž tyto údaje analyzuje a vyhodnocuje. Nachází hlavní problémy žáka, stanovuje a upravuje účinná opatření (individuální plán podpory v rámci školy a mimo ni obsahující druh, rozsah, frekvenci a trvání intervenčních činností). Do intervenční činnosti školního speciálního pedagoga spadá dle přílohy č. 3 vyhlášky č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů:

- „a) provádění, event. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce s žákem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační);*
- b) provádění, event. zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních, stimulačních se skupinou žáků;*
- c) participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (v kooperaci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy);*
- d) průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav;*
- e) úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů;*
- f) zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka (se zákonným zástupcem);*
- g) speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy;*

h) participace na kariérovém poradenství – volba vzdělávací cesty žáka – individuální provázení žáka;

i) konzultace s pracovníky dalších poradenských zařízení“.

V rámci metodické a koordinační činnosti školní speciální pedagog připravuje a průběžně upravuje podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením, spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky. Participuje na vzniku školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů s cílem rozšiřování a zkvalitňování péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajišťuje pro pedagogy metodickou činnost a podává instrukce pro práci se speciálními pomůckami atd. Školní speciální pedagogové také koordinují a metodicky vedou asistenty pedagoga ve škole (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisu).

1.1.4 Školní psycholog

Standardní činnosti školních psychologů zahrnují diagnostiku a depistáž; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodické práce a vzdělávací činnost (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Vzhledem k tématu mé bakalářské práce se budu bližšímu vymezení věnovat ve 2. kapitole.

1.2 Školská poradenská zařízení

Systém školských poradenských zařízení je tvořen v České republice pedagogicko – psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry. Výše uvedená zařízení jsou zřizována krajskými úřady (nejčastěji) či soukromými subjekty. Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, školská poradenská zařízení „*zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko – psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně – právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi“.*

Školská poradenská zařízení jsou povinna vést dokumentaci o žádostech o poskytnutí poradenské služby, o odmítnutí nebo přerušení poskytování poradenské služby;

o vyšetření, jeho výsledcích a poskytnuté péči individuální i skupinové; o spolupráci se školami a školskými zařízeními.

1.2.1 Pedagogicko – psychologická poradna

Jednotlivé činnosti pedagogicko – psychologických poraden jsou zajišťovány psychology, metodiky prevence, speciálními pedagogy, sociálními pracovníky a v některých případech také sociálními pedagogy. Pedagogicko – psychologické poradny (dále jen PPP) jsou určeny pro děti a mládež od tří let. PPP poskytují pedagogicko - psychologické a speciálně pedagogické poradenství a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Tyto služby jsou poskytovány ambulantně v místě zřízení PPP nebo návštěvami pracovníků PPP ve školách a školských zařízeních.

Dle vyhlášky č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů, PPP:

- „a) zjišťuje pedagogicko – psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu; doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření, zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka, případně zařazení do školy a třídy odpovídající vzdělávacím potřebám žáka; spolupracuje při přijímání žáků do škol; provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;*
- b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení, včetně posudků pro účely uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce maturitní zkoušky;*
- c) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky, poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků;*
- d) poskytuje metodickou podporu škole;*
- e) prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence“.*

1.2.2 Speciálně - pedagogické centrum

Speciálně – pedagogická centra (dále jen „SPC“) se specializují na práci s dětmi s určitým, specifickým druhem omezení. Mezi pracovníky centra řadíme speciální

pedagogy, jež se zaměřují na specifickou oblast problémů, dále psychology a sociální pracovníky. SPC jsou zaměřena a členěna do následujících center: centra pro děti s vadami zraku, centra pro děti s vadami sluchu, centra pro děti s mentální retardací, centra pro děti s vadami řeči, centra pro děti s kombinovanými vadami (tj. pro děti s tělesným i mentálním postižením) a centra pro děti s autismem. Služby SPC jsou opět poskytovány ambulantně, případně návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních či v rodinách pečujících o děti se zdravotním postižením. Žákům základních škol speciálních a školských zařízení jsou poradenské služby SPC poskytovány pouze v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky, v odůvodněných případech poskytuje i speciální individuální či skupinovou péči, pokud ji nezabezpečuje škola či školské zařízení. (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Ve vyhlášce č. 116/2011 Sb. je uvedeno, že SPC

- „a) zjišťuje speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku, speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, zpracovává odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, připravuje posudky pro účely uzpůsobení maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce maturitní zkoušky, u žáků a uchazečů se zdravotním postižením;*
- b) zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky;*
- c) vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti;*
- d) poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením, případně také se zdravotním znevýhodněním;*
- e) poskytuje metodickou podporu škole“.*

1.2.3 Středisko výchovné péče

Střediska výchovné péče (dále jen „SVP“) jsou zřizována při diagnostických ústavech, které se zaměřují na práci s dětmi a mládeží s rizikem vzniku a vývoje poruch

chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. V SVP pracují speciální pedagogové a psychologové. SVP se zabývá zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. SVP poskytuje péči dětem a mládeži od 3 do 18 let, případně do ukončení jejich soustavné přípravy na budoucí povolání, a to ambulantní či internátní formou.

1.3 Legislativní rámec práce školního psychologa

Postavení, kvalifikační standardy školního psychologa, je upraveno zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, kde je psycholog zařazen do systému pedagogických pracovníků. Standardní činnosti školního psychologa určuje a vymezuje vyhláška č. 72/2005, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011, ve znění pozdějších předpisů, přičemž činnosti, které vykonává školní psycholog, jsou uvedeny právě ve zmíněné vyhlášce. Tato vyhláška vstoupila v platnost v roce 2006, a jak uvádí Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011), tak do této doby nebyla v České republice profese školního psychologa legislativně upravena. Ve svém důsledku to vedlo k tomu, že na školách pracovali školní psychologové pod jiným označením (například učitel nebo vychovatel) a náplň práce školního psychologa nebyla jednotně a pevně dána.

Škola musí zajistit pro školního psychologa prostorové, pracovní podmínky pro poskytování poradenských služeb tak, aby nedocházelo ke kolizi se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů. Školní psycholog totiž pracuje s důvěrnými a citlivými daty a musí dodržovat pravidla daná výše zmíněným zákonem. Kromě jiného prostory musí vyhovovat obecně platným hygienickým a požárním normám. Prostory jsou vybaveny nástroji (např. diagnostickými testy) a pomůckami nezbytnými pro poskytování standardních činností školního psychologa, které vytváří důstojné prostředí pro konzultace školního psychologa s žáky a jejich rodiči a umožňuje vedení dokumentace a evidence o žácích v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů.

1.4 Etický kodex školního psychologa

Pro každou profesi je nezbytné vytyčit určitou koncepci práce a podmínky související s jejím výkonem, přičemž nezbytnou součástí je též oblast pravidel, která se zabývá etikou (Watson, Skinner, 2004). V rámci etiky školního psychologa je nezbytné

mít stále na paměti to, aby školní psychologové konali v zájmu žáků, studentů, učitelů a rodičů a dostatečně si všech vážili a respektovali.

Školní psychologové se v rámci své profese řídí etickým kodexem práce psychologa a etickými normami práce školního psychologa (Štech, Zapletalová, 2013) Etické normy práce školního psychologa sepsali Thomas Oakland, Suzane Goldmanová a Herbert Bischoff pod záštitou International School Psychology Association. Tyto etické normy práce školního psychologa byly přijaty na 3. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR za normy výše zmíněné asociace.

Etické normy práce školního psychologa jsou členěny do tří částí:

1. profesní normy – omezení vyplývající z profese, profesní odpovědnost, důvěrnost informací, odborný růst.
2. výkon profese (profesionální praxe) – profesionální vztahy k žákům a studentům, rodičům, kolegům a zaměstnancům škol, k odborníkům jiných profesí, průběh vyšetření.
3. oblast výzkumu – všeobecná ustanovení, transkulturní výzkum.

Gajdošová (1998) zdůrazňuje plnění zejména těchto etických povinností školním psychologem:

- dodržovat všeobecná lidská práva a práva dítěte;
- chránit práva, důstojnost jedinců, kterým poskytuje psychologické služby – tj. žákům, učitelům, rodičům atd.;
- uplatňovat pouze takové přístupy, které odráží humanistický zájem o důstojnost a osobní integritu jedinců;
- vyhýbat se všem aktivitám, které porušují nebo snižují občanská a zákonná práva klientů;
- poskytovat psychologické služby ve školách a školských zařízeních všem klientům, kteří o ně požádají nebo kteří je potřebují bez ohledu na rasu, národnost, náboženskou příslušnost, pohlaví, věk či handicap;
- seznamovat se s filozofií, organizací, metodologií a cíli školy, na které působí. Poznání systému školy a jeho požadavků je základem, který psychologovi umožňuje spolupodílet se na dosažení společných cílů;
- respektovat klientovo právo volby a dobrovolného vstupu do vztahu či účasti na psychologických službách;
- pracovat nestranně s žáky, učiteli a rodiči žáků bez ohledu na jejich fyzické, mentální a emocionální vlastnosti;

- informovat klienta o důležitých aspektech jejich vztahu a o další práci se získanými informacemi. Informovat klienta o výsledcích vyšetření a psychologických intervencí, o změnách programu či plánovaných službách a dalších významných informacích;
- považovat všechny údaje poskytnuté klientem za přísně důvěrné;
- informovat o svých zjištěních vedení školy, učitele a rodiče. Být zodpovědný za srozumitelnost poskytnutých informací a důraz klást na interpretaci a doporučení vyplývající z výsledků šetření;
- zachovat důvěrnost informací o klientech či výsledcích a vyšetření. V případě, že chce využít tyto informace v přednáškách či publikacích, dopředu si zabezpečit písemný souhlas klienta nebo vynechat všechny identifikační údaje;
- zabezpečit koordinaci při plnění cílů s dalšími odborníky, respektovat své i jejich odborné kompetence;
- spolupracovat s rodiči při práci s dítětem při identifikaci problémů, hledání alternativ a strategií řešení, doporučovat a navrhovat plány na zabezpečení psychického zdraví a osobnostního rozvoje dítěte;
- používat validních a reliabilních postupů, strategií, metod a technik vzhledem k věku, pohlaví, socioekonomickému a etickému původu dítěte;
- při zjištění, že klientův stav potřebuje služby mimo jeho kompetence nebo působnosti, doporučit klientovi pomoc jiného kvalifikovaného odborníka. Jde například o interdisciplinární spolupráci s klinickým psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pracovníkem, pedopsychiatrem, právníkem, lékařem;
- udržovat vysokou úroveň svých poskytovaných služeb objektivním získáváním údajů a informací potřebných pro efektivní práci s klienty. Na vytvoření co nejobjektivnějšího obrazu o klientovi kombinovat pozorování, rozhovor, psychodiagnostické testy a další metody.

Je zřejmé, že nároky vůči školním psychologům jsou vysoké. Od školních psychologů se očekává, že budou jednat v souladu se zájmy žáků, učitelů, institucí a vlastní profese. Měli by jako erudovaní odborníci poskytovat odborné rady, správné úsudky a získávat si důvěru svých klientů.

Právě dodržováním výše zmíněných norem získává školní psycholog svým jednáním a chováním vysokou profesionalitu, důvěru žáků, studentů, učitelů a rodičů, což se plně odráží na jeho úspěších a na překonávání překážek v práci. Nikoliv v neposlední řadě také svým chováním posiluje humanizaci školy.

2 POZICE A NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA

Na školách působí školní psychologové již od roku 1991. V té době nebyl školní psycholog v zákoně uveden, byli vedeni jako učitelé, vychovatelé či pracovali na tzv. dohodu o pracovní činnosti. (Štech, 2002). V té době byly již patrné přednosti působení psychologa přímo ve škole, jelikož pozice školního psychologa je zdárným příkladem služby škole, resp. jejím subjektům, jelikož vyplývá z konkrétních potřeb žáků, učitelů, ředitele a rodičů. Výhodou školního psychologa je to, že pracuje přímo ve školním prostředí a velmi dobře zná problémy dané školy tzv. „zevnitř“, tj. školní psycholog má lepší dostupnost právě k problémovým situacím hned ze začátku. Velmi výhodná je také znalost podmínek v systému školy. Žák psychologa zná, je mu dostupný, odpadá objednávání, odpadá dlouhé čekací doby, odpadá dojíždění. Z těchto důvodů se zvyšuje pravděpodobnost, že žák a rodiče služeb skutečně využijí (Braun, 2001) (Štech, Zapletalová, 2013).

Školní psycholog ovšem pracuje v relativně samostatné pozici. Dále je samotná náročnost profese ve škole zesilována tím, že školní psycholog pracuje neustále, nepřetržitě. Jestliže například odejde během přestávky z pracovny, je pravděpodobné, že ho žáci zastaví se svými problémy či že ho učitelé informují o problémech jednotlivých žáků (Lazarová, 2001). Zamyslím – li se nad jinými psychologickými povoláními, tak toto je velmi rozdílné, nestandardní. Například klinický psycholog si objednává klienty na určitou hodinu a může si tak jednoduše rozdělit čas na práci s klientem a čas na administrativní činnosti atd. Školní psycholog ovšem může jen velmi těžko odmítnout uplakaného žáka nebo učitele s akutním problémem před pracovní, i když si zrovna vyčlenil čas na administrativní činnosti.

Jednoznačně se tedy lze ztotožnit s tím, co uvádí Braun (2001), tj. že školní psycholog *„je neustále k dispozici, může okamžitě reagovat krizovou intervencí, dále dobře zná jednotlivé třídy, žáky v nich, které má v longitudinální péči, má možnost sledovat jejich individuální psychický vývoj, zná rodinné, emoční a sociální zázemí dětí, často se těší jejich důvěře. Navíc důvěrně zná i školní klima, pedagogický sbor“* (Braun, 2001, s. 2).

Ze školního psychologa se tak stává „prvoliniový pracovník“, tj. jeho posláním je poskytovat své služby v první linii poradenské práce a úzce a účinně spolupracovat s poradnami, jež tvoří tzv. druhou linii poradenské práce. Nejde o nahrazování dosavadních článků poradenského systému nebo přebírání klientů. Cílem je doplnit chybějící článek systému (Braun, 2001).

Náplň práce školních psychologů je více než různorodá. Pro zajímavost dle Zapletalové (2002) uvádím, že „školní psychologové pracují na školách na část úvazku nebo na plný pracovní úvazek. Na částečný pracovní úvazek na školách pracují často poradenští a kliničtí psychologové. Někteří školní psychologové si doplňují svůj úvazek výukou psychologie“ (Zapletalová, 2001a, s. 3).

V neposlední řadě je zaměstnání školního psychologa též signifikantním znakem vyspělosti společnosti, jejíž školskou politiku ovlivňuje integrační či inkluzivní tendence

Dle Zapletalové (2011) se školní psycholog zvláště podílí na plánování a realizaci pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole a na programu primární prevence. Do náplně práce školního psychologa lze zařadit poskytování konzultací, koordinační, poradenskou, diagnostickou, metodickou a informační činnost.

2.1 Náplň práce školního psychologa

Školní psycholog poskytuje školám odborné psychologické služby, které přispívají k optimalizaci a humanizaci procesu výchovy a vzdělávání, řeší problémy v učení a chování žáků, svůj podíl mají na vytváření zdravého sociálního klimatu školy i jednotlivých tříd a mezilidských vztahů v nich a v neposlední řadě také spolupracují se školou a rodinou při všestranném rozvoji osobnosti žáka. (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Zapletalová (2001a) člení náplň práce školního psychologa na standardní a nadstandardní. Přičemž do standardní činnosti řadí práci s celým systémem školy, tj. žáky, učitele, vedení školy a zákonné zástupce žáků – rodiče. Dle ní se dále školní psycholog spolupodílí na vytváření programů souvisejících s rozvojem osobnosti žáků a na preventivních programech zneužívání návykových látek. Nezbytnou součástí práce školního psychologa v rámci standardní činnosti je také průběžná spolupráce s třídami, provádění edukační terapie a krizová intervence, přičemž neopomíná ani zákonné zástupce žáků, kterým poskytuje konzultační či jinou odbornou pomoc. Mezi nadstandardní činnost lze řadit činnosti osvětové či vzdělávací nebo pomoc v rámci zážitkové pedagogiky či volnočasové aktivity. Jiná, další nadstandardní činnost školního psychologa je odvislá od jeho odborného vzdělání.

Kromě těchto základních činností školní psycholog vykonává i činnosti informační, odborné, orientační, průzkumné, výzkumné a nikoliv v neposlední řadě též činnosti administrativní.

Na profesní náplň školních psychologů lze nahlížet také z následujících dvou pohledů, které následně podrobně rozpracuji:

1. Náplň práce můžeme rozdělit do několika různorodých oblastí podle zaměření psychologické péče. Takto činnost školních psychologů vymezuje vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

2. Na činnost školních psychologů můžeme pohlížet také z hlediska toho, kým jsou jeho služby využívány – co školní psycholog nabízí žákům, třídním kolektivům, pedagogům či celým pedagogickým sborům, rodičům žáků a ředitelům škol.

Činnost školních psychologů můžeme rozdělit do několika oblastí, jak jsme již zmínili výše, jež zahrnují další dílčí činnosti. Tímto způsobem se na profesní náplň psychologů působících na škole dívá také vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů, která tyto profesní činnosti dělí do následujících tří, základních, oblastí:

„1) Diagnostika a depistáž

- spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání,*
- depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách,*
- diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků,*
- depistáž a diagnostika nadaných dětí,*
- zjišťování sociálního klimatu ve třídě,*
- screening, ankety a dotazníky ve škole.*

2) Konzultační poradenské a intervenční práce

- péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení),*
- individuální případová práce se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení),*
- krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce,*
- prevence školního neúspěchu žáků (náprava, vedení atd.),*
- kariérové poradenství u žáků,*
- technika a hygiena učení (pro žáky),*
- skupinová a komunitní práce s žáky,*
- koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy atd.,*
- podpora spolupráce třídy a třídního učitele,*
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání,*
- konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí,*
- pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.*

3) Metodická práce a vzdělávací činnost:

- *participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání,*
- *metodická pomoc třídním učitelům,*
- *pracovní semináře pro pedagogické pracovníky (konzultace a metodické vedení),*
- *účast na pracovních poradách školy,*
- *koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole (výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitelé),*
- *koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními,*
- *metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu,*
- *besedy a osvěta (zákonným zástupcům),*
- *prezentační a informační činnost,*
- *participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole.“*
(Vyhláška č. 116/2011 Sb., znění pozdějších předpisů).

Náplň práce školního psychologa je svým charakterem velmi specifická a různorodá. Školní psycholog se denně setkává s mnoha problémy žáků, tříd, učitelů a nikoliv v neposlední řadě i s problémy rodičů žáků. Náplň práce se mění neustále, přičemž logicky vychází z individuálních potřeb školy, resp. zmíněných subjektů se školou spojených.

2.2 Profil pracovních činností

Náplň činnosti školních psychologů je dána vyhláškou vymezující standardy činností školního psychologa. Je zřejmé, což je patrné u všech profesí, že existuje rozdíl mezi činnostmi předepsanými (tj. možnými) a jejich uskutečňováním. Existuje rozdíl mezi činnostmi, které psycholog vykonává častěji, lze říci, že téměř každodenně, a činnostmi, jež se objevují méně často, ale ve svém důsledku představují značnou zátěž (Štech, 2001), (Bartošová, 2011).

V mnoha případech je školní psycholog ochuzen o diagnostické činnosti, jelikož je vykonávají psychologové v PPP.

O odborných intervencích školního psychologa lze říci, že to jsou relativně ohraničené události s konkrétními aktéry, strukturou problému či požadavku, časovými nároky a možnostmi jeho řešení.

Každá profese je něčím charakteristická a o každé profesi dost napoví to, jaké nejčastější činnosti se v ní vykonávají, tj. běžné, opakovaně se vyskytující situace. V profesi školního psychologa se lze setkat s následujícími nejčastějšími čtyřmi kategoriemi (řazeno sestupně), přičemž první dvě jsou zhruba stejně časté, tj. nejčastější:

1. činnosti, které se týkají intervence při řešení výchovných problémů žáků, nekázně i akutní zásahy typu krizová intervence atd.;
2. činnosti, které se týkají učení žáků, jejich prospěchu, vzdělávacího selhání;
3. mediační činnosti, kdy psycholog jako zprostředkovatel intervenuje do vztahů aktérů ve škole;
4. vzdělávání učitelů, osvětové činnosti apod. (Štech, Zapletalová, 2013).

Z přehledného členění vyplývá, že jednou ze dvou nejfrekventovanějších činností jsou činnosti, které se týkají výchovných problémů jednotlivých žáků (například „zlomení“, agrese, šikana, drogy atd.). Zásadní charakteristikou je rychlé řešení akutních problémů, tj. výrazné zhoršení prospěchu, záškoláctví, nevysvětlitelný neklid žáka atd.

Druhou hlavní činností ze dvou nejfrekventovanějších činností jsou činnosti, které se týkají učení žáků, přičemž tato problematika se člení do dvou základních částí (Štech, Zapletalová, 2013):

1. diagnostika a náprava specifických poruch učení – do této části zařazujeme, kromě výše zmíněného, i následné konzultace s učiteli a rodiči. Zvláště na prvním stupni základní školy je tato činnost základní a neopominutelná. Jedná se o takové odborné intervence, které spadají do režimu poruchy a na něž je vázán jednak specifický způsob zacházení s takovýmto žákem ve škole, ale též zvýšený finanční příspěvek školy. Z tohoto důvodu je u této odborné činnosti nezbytná spolupráce s PPP, jelikož pouze poradny mají právo na oficiální certifikaci diagnózy.
2. problémy žáků s učením nezařazené pod vývojové poruchy – do této části lze zařadit například diagnostiku studijních předpokladů, motivaci k učení, analýzu neprospěchu, práci s učebními styly žáků, nácvik vhodných strategií učení atd. (Štech, Zapletalová, 2013).

Je zřejmé, že školní psycholog navazuje spolupráci v situacích, které se přímo dotýkají hlavních procesů charakterizujících instituci školy, tj. učení, vyučování.

Z uvedeného vyplývá, že tímto se školní psycholog liší od ostatních psychologů, kteří sice také mohou diagnostikovat poruchu učení, ale nemají možnosti, podmínky pro přímou, prvoliniiovou práci na stylu učení žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Třetí nejčastější činností, i když stále poměrně velkou, jsou již zmíněné mediační činnosti, kdy psycholog jako zprostředkovatel intervenuje do vztahů aktérů ve škole. Společným jmenovatelem je tedy práce na interpersonálních vztazích, které jsou dominantním předmětem činnosti psychologa. V této činnosti jde spíše o dlouhodobou mediační činnost, nikoliv o akutní řešení, tj. odstraňovat komunikační bariéry a řešit konflikty ve třídě, mezi žáky, mezi učiteli a žáky, mezi rodiči a žáky, mezi rodiči a učiteli. Mimo jiné lze do této kategorie řadit též pomoc při řešení potíží v citových a partnerských vztazích žáků (Štech, Zapletalová, 2013).

Nároky na školního psychologa jsou i kvůli uvedeným vztahovým problémům, kritickým místům ve vztahové síti, veliké, jelikož to jsou kvalitativně jiné typy nároků, tj. méně typizované a diagnosticky nejasné, jelikož se v podstatě předem nedá pregnančně určit baterie nástrojů, kterými je diagnostikovat, ovšem vyjma nástrojů, které měří vztahy ve třídě a klima třídy.

A čtvrtou, poslední činností, která je nejméně častá, je činnost vzdělávací a osvětová, kdy cílovou skupinou jsou zvláště učitelé, méně často také žáci nebo rodiče (například semináře, přednášky, informační setkání). Kromě jiného do této kategorie patří spoluúčast na různých projektech nebo jednorázových aktivitách školy.

Je zřejmé, že odborné činnosti školního psychologa jsou prováděny individuálně nebo skupinově. Lze ale obecně proklamací, že skupinová práce je určitým předpokladem, ze kterého postupně vznikají úkoly individuální práce, pro práci s jedincem, s žákem. Na straně jedné je školní psycholog ve skupinové práci terapeutem, vedoucím výcviku, ale na straně druhé je též učitelem a smyslem jeho práce je nejen nápravný efekt, ale též efekt výchovný.

Pro školního psychologa jsou též nesmírně náročné situace, kdy integruje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (postižené mentálně, smyslově či tělesně). Dále je pro školního psychologa výzvou vytvořit pro žáky nadané vhodné podmínky pro jejich další vývoj a rozvoj.

3 KRITICKÁ MÍSTA PROFESY ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ

„Školní psychologie rozhodně není jednoduchý obor a zdá se, že mezi psychology zatím nepatří mezi nejoblíbenější. Každý psycholog si musí své postavení ve škole sám vybojovat a v tomhle ohledu mu nemůže pomoci žádná legislativní podpora“ (Lazarová, 2008, s. 486).

Zapletalová (2001b) při uvažování o specifitech práce školního psychologa hovoří o tzv. kritických místech dané profese a problematiku vztahů uvádí na čelním místě. Též jsme již uváděli, že mezi ně řadí zejména negativní vnímání školního psychologa jako někoho, kdo by mohl odkrývat tabuizované problémy či jako někoho, kdo by kupříkladu učitele mohl ohrozit. Další komplikace mohou nastat ohledně přehnaného očekávání okamžitých kladných výsledků. Učitelé očekávají a žádají nejen odhalení příčin problémů a jejich diagnostikování, ale především konkrétní a jasně dané doporučení, postupy a strategie, které povedou k brzké nápravě. Což vede k tomu, že školní psycholog se ocitá v nelehké situaci, kdy musí hledat nové nestandardní cesty k nápravě problému, občas i jinými, než psychologickými nástroji a přitom musí mít na paměti, že by měl současně minimalizovat možná rizika, jež vyplývají ze specifčnosti používaných metod a ze složitosti vlastní pozice (Zapletalová, 2001b).

Štech (2001) poukazuje na fakt, že profesní úskalí jsou pocíťována v dané profesi zpravidla v rovině vztahů s danými subjekty, než v rovině samotných případů. Štech (2005) definuje na základě publikovaných empirických zkušeností tzv. rizikové situace (obavy, přehnaná očekávání, rozdílné pohledy na práci s dítětem apod.) a facilitující faktory (předchozí praxe, jasná pravidla spolupráce apod.) v profesi školního psychologa a poukazuje na tzv. zónu profesně identitních kompromisů, které jsou představovány situacemi, kdy musí školní psycholog dokazovat svou profesní kompetenci, ale zároveň se pokouší vyhnout konfliktům z toho plynoucím. Je logické, že ve vztahu k dalším aktérům vzdělávacího procesu (ředitel, učitelé, rodiče atd.) by měl získat dostatečnou autonomii, aby při dojednávání konkrétních zakázek s kteroukoliv z těchto stran nebyl v závislém postavení. Kvalita ve výše zmíněné vztahové síti, způsob udržování vztahů a úroveň navázané důvěry je zásadním faktorem, který podmiňuje možnost kvalitního a plnohodnotného výkonu práce a realizace zamýšlených profesních rolí (Soldán, Zimová, Imrychová, 2012).

Štech (2001) definoval základní rizika, kritická místa profese školního psychologa, se kterými se školní psychologové potýkají nejčastěji, kde se opět problematika vztahové sítě objevuje, tj.:

1. Nízká profesionalita, resp. malé záruky odbornosti - tato obava se objevuje díky srovnání s psychologickými profesemi u nás již zavedenými. Hlavní obavou je strach z deprofesionalizace profese psychologa.
2. Vágní a nejasná náplň práce - školní psycholog funguje v menší míře podle profesního stereotypu než např. pedagogicko-psychologické poradny. O své pracovní činnosti a o významu své práce je nucen přesvědčovat druhé lidi (nejčastěji ne-psychology), z čehož vyplývá, že se obecně poukazuje na nutnost vytvořit smluvně a na základě specifík školy a očekávání vedení školy popis pracovní činnosti školního psychologa.
3. Absence specializované profesní přípravy, výzkumu a evaluace - pravděpodobně největší obava z nízké připravenosti (či spíše nepřipravenosti) školních psychologů samotných k objektivizované reflexi vlastní činnosti.
4. Příliš bohatá a komplikovaná síť sociálních vztahů zvyšující riziko vzájemných závislostí na osobách této sítě, riziko přenosu či afektivních komplikací – toto kritické místo je specifické i tím, že klienti školního psychologa jsou tzv. „známí“, „skorokolegové“ či ne úplně neutrální „klienti“. Z náplně práce školního psychologa je zřejmé, že frekvence kontaktů s těmito klienty je vysoká i mimo jeho pracovní a značně rozrušuje hranice „profesní situace“ a profesního chování. Školní psycholog nemá vymezen přímo čas na práci, klientům se věnuje o přestávkách, při různých náhodných setkáních, na poradách je neustále vtahován do vyjadřování se k rozmanitým otázkám či problémům (Štech, 2001).

I kritická místa profese školního psychologa se postupně „vyvíjela“. Lze říci, že uvedená kritická místa ve své podstatě zůstala, zpravidla (vyjma čtvrtého bodu) ale došlo k výraznému zmírnění problémů, tj. zlepšení dané situace, což nás nutí revokovat dané členění a popsat stávající situaci.

První kritické místo, tj. nízká profesionalita, resp. malé záruky odbornosti, bylo výrazně zlepšeno například zákonnou úpravou, jelikož postavení školního psychologa je upraveno zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, kde je psycholog zařazen do systému pedagogických pracovníků (§ 2). Dále v § 19 výše uvedeného zákona je uvedeno, že zájemce na pozici psychologa musí být absolventem magisterského studijního programu psychologie, tj. konkrétně je uvedeno: „*Psycholog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem*

v akreditovaném magisterském studijním programu“. Asociace školní psychologie dále doporučuje, že školní psycholog by měl být absolventem rozšiřujícího studia pro školní psychology, které pořádá katedra školní a pedagogické psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a také Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (Unie psychologických asociací ČR, 2014).

Dalším důležitým milníkem, majícím vliv nejen na uvedené první kritické místo, ale též na třetí kritické místo, bylo přijetí zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, jelikož se vytvořily podmínky pro vznik školních poradenských pracovišť, v nichž se počítá s přítomností školního psychologa či školního speciálního pedagoga.

Ve svém důsledku to umožnilo i díky evropským projektům účinek práce školního psychologa a jeho přínos systému psychologických služeb škole, vypracovat strukturu jejich dalšího vzdělávání. V neposlední řadě také stanovit standardy jejich činnosti a rozvinout empirický výzkum poskytující zpětnou vazbu školské politice, školám a následně i školním psychologům (Štech, Zapletalová, 2013).

Zaměříme-li se na aktuální, v teorii již zmíněný, projekt RAMPS – VIP III, jež je zaměřen na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou mimo jiné poskytovány i školními psychology, tak zjišťujeme, že mezi specifické cíle projektu ve vztahu ke kritickým místům například patří:

- vytvoření metodické podpory pro vznikající i stávající školní poradenská pracoviště;
- tvorba modelové struktury programů DVPP pro školní psychology a speciální pedagogy ve školských poradenských zařízeních s reflexí k dosavadní přípravě začínajících odborníků a ke vzdělávacímu standardu;
- nastavení metodické podpory a supervize ve školských poradenských zařízeních;
- ověření modelové struktury vzdělávání založené na sledování dosažených kompetencí pro školní psychology;
- rozšíření poradenské služby pro žáky s poruchami chování prostřednictvím činnosti SVP a vypracování návrhů na legislativní změny v systému poradenských služeb, školního a školského poradenství, které pomohou zefektivnit služby, zajistit metodickou podporu a nastavit mechanismy kontroly těchto služeb.

Dalším faktorem zmírňující uvedená kritická místa je například projekt EuroPsy- Evropský certifikát z psychologie. EuroPsy je soubor standardů pro vzdělávání a praktický výcvik psychologů platný na celoevropské úrovni.

Druhé kritické místo, kde byla též „zlepšena situace“, je vágní a nejasná náplň práce. Standardní činnosti školního psychologa určuje a vymezuje vyhláška č. 72/2005, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011, ve znění pozdějších předpisů, přičemž činnosti, které vykonává školní psycholog, jsou uvedeny právě ve zmíněné vyhlášce a v příloze č. 3 k uvedené vyhlášce.

Opětovně zdůrazňujeme, že vyhláška vstoupila v platnost až v roce 2006 a do té doby nebyla v České republice samotná profese školního psychologa legislativně upravena.

V předchozím textu jsme se zaměřili na základní kritická místa profese školních psychologů. Tato kritická místa jsou výrazně za poslední roky „oslabena“, přesto je třeba s nimi počítat, brát je v plné síle v potaz, což jsme ve výzkumné části učinili, jelikož jedině tak je lze dále eliminovat, tj. blíže je od přímých aktérů (školních psychologů) poznat a popsat jejich přetrvávající obavy či problémy s nimi spojené.

Následující subkapitola (3.1) je věnována čtvrtému kritickému místu dle členění od Štecha (2001), tj. *příliš bohatá a komplikovaná síť sociálních vztahů zvyšující riziko vzájemných závislostí na osobách této sítě, riziko přenosu či afektivních komplikací – vztahová síť*, jelikož toto kritické místo je přímo signifikantním problémem profese školních psychologů. Kromě toho nezapomeneme uvést i v subkapitole 3.2 Další významná kritická místa profese školních psychologů, které spatřujeme a které znesnadňují práci školního psychologa.

3.1 Vztahová síť školního psychologa v rámci školy – kritická místa profese

Škola představuje velmi složitou vztahovou síť a školní psycholog je dalším článkem, na který je působeno, a který dále na subjekty působí, přičemž je nutné podotknout, že nejen ve škole ale i mimo ni. Je zřejmé, že při vstupu do školy začíná školní psycholog pracovat s celým systémem školy.

Škola představuje složité předivo vztahů a jejich kombinací a školní psycholog stojí ve výjimečném postavení a děti a učitelé si k němu musejí hledat cestu (Braun, 2001).

Školní psycholog se v rámci své činnosti orientuje na pedagogický sbor, tj. učitele a třídní učitele, na třídy i na jednotlivé žáky a na zákonné zástupce žáků dané školy, tj. na rodiče. Je zřejmé, že školní psychologové pracují s celým systémem školy, tj. nejen s žáky

či učitelé majícími konkrétní problém, ale též s potenciálně ohroženými žáky, studenty bez viditelných obtíží. Mimo jiné spolupracují také s PPP, s SPC, s SVP, s lékaři, pracovníky krizových center, se sociálními pracovníky atd. (Zapletalová, 2001a).

V rámci těchto setkávání vznikají vztahy, jejichž výsledkem jsou potřeby a očekávání zúčastněných subjektů. Je zřejmé, že činnost školních psychologů je nesnadná a při spolupráci s dalšími subjekty v rámci vztahové sítě vznikají specifické situace, jež lze nazvat jako úskalí profese školního psychologa, tj. kritická místa profese školního psychologa. Do vztahové sítě řadíme:

- školní psycholog ve vztahu s žáky;
- školní psycholog ve vztahu s třídami;
- školní psycholog ve vztahu s učiteli;
- školní psycholog ve vztahu s vedením škol;
- školní psycholog ve vztahu s rodiči.

„Práce ve školní instituci přináší celou řadu specifík, která bychom mohli označit jako kritická místa profese. Mezi často uváděné patří vztahy psychologů k ředitelům škol, kde se může psycholog dostat do celé řady specifických situací (např. se může stát „potížistou“, protože odkrývá do té doby tabuizované problémy). V pedagogickém sboru se někdy na počátku jeho působení na škole objevuje obava, která může přerůst až v pocity ohrožení „co asi ten psycholog ví“. Složitosti může vyvolat také přehnané očekávání okamžitých kladných výsledků práce psychologa v souvislosti s návštěvami žáků u něj. Učitelé očekávají a žádají nejen odhalení příčin problémů a jejich diagnostikování, ale především konkrétní doporučení, postupy a strategie, které povedou k rychlé nápravě. Školní psycholog se tak ocitá i v situaci, kdy musí hledat nové nestandardní cesty k nápravě problému, občas i jinými než psychologickými nástroji. Snaží se přitom současně minimalizovat rizika, která vyplývají ze specifčnosti používaných metod a ze složitosti vlastní sociální role“ (Zapletalová, 2001b, s. 3).

Školní psycholog ve vztahu s žákem

Individuální práce školního psychologa s žákem začíná v případě výskytu konkrétního osobního problému, přičemž častěji jsou zadavatelé zakázky učitelé a rodiče, méně často přicházejí samotní žáci. Školní psycholog musí mít vždy na zřeteli žákův optimální vývoj a jeho psychické zdraví (Gajdošová, 1998).

Nabídka služeb školního psychologa je odvislá dle profesní výbavy psychologa, na charakteru a typu školy. Žákům školní psycholog poskytuje individuálně krizovou

intervenci, provádí diagnostické činnosti zaměřené na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků. Školní psycholog se také věnuje poruchám chování a učení, zaměřuje se na výukové obtíže, na styly učení, na školní selhávání, na výchovné problémy, na patologické jevy atd. Psycholog se také zabývá problémy spojenými s volbou profese či vztahovými problémy s ostatními žáky, učiteli či rodiči. Také se věnuje terapii dětí se specifickými poruchami učení a to zejména v případě, když na škole není speciální pedagog. Školní psycholog se také spolupodílí na integraci dětí se zdravotním postižením a pomáhá dětem v náročných životních situacích (Zapletalová, 2001b).

Gajdošová (1998) definuje konkrétní úkony, které školní psycholog ve vztahu k žákům vykonává:

- osobnostní charakteristiku žáků, jejich vlastností, charakter, postoje, schopnosti, zájmy a také jejich motivaci k učení;
- podílí se spolu s dalšími subjekty školy na identifikaci nadaných či neprospívajících žáků;
- identifikuje žáky s poruchami chování a spolupracuje s učiteli, rodiči žáka a dalšími odborníky na tvorbě a realizaci intervenčních a výchovných programů;
- spolupodílí se na vypracování a realizaci programů profesní orientace;
- diagnostikuje žáky z hlediska vybrané profese a zabývá se výběrem povolání žáků, kteří mají v této oblasti problémy;
- věnuje se spolu s ostatními přípravě programů k rozvoji osobnosti, mezilidských vztahů, duševního zdraví, přípravě na rodičovství a manželství.

V úvodu k tomuto vztahu jsme uvedli, že žáci přicházejí se zakázkou méně často než učitelé či rodiče. Ovšem přijdou-li s problémem, tak dle Vašákové (2001) se žáci na školního psychologa nejčastěji obracejí kvůli osobním problémům, problémům se spolužáky, problémům s učením, konfliktům s učiteli, šikaně, pseudošikaně, strachu ze školy či učitele či ze zkoušení ústního či písemného.

Školní psycholog ve vztahu s třídou

Netřeba znovu připomínat, že náplň práce školního psychologa je zvláště zaměřena na žáka. Práci se žáky lze rozčlenit do tří základních kategorií, tj. na práci se třídami, na práci se skupinami dětí a na individuální práci.

Při práci se školní třídou se může vytříbit konkrétní problém žáka, jelikož komunikace a vztahy ve skupině mohou rozkrýt, odtajnit citlivá místa žáků a pojmenovat problémy, které do té doby zůstávaly skryty jak před pedagogy, tak před rodiči. Z čehož

plyne, že školní psycholog musí při práci se školní třídou pečlivě zvažovat své postupy a cíle jednotlivých aktivit (Zapletalová, 2001b).

V neposlední řadě se při práci se školní třídou žáci učí, jaké chování je či není respektováno a v případě výskytu potíží se nebojí o tomto chování s učiteli či se školním psychologem mluvit (Zapletalová, 2001b).

Školní psycholog se ve vztahu se třídou věnuje zvláště vedení třídnických hodin, screeningu prvních tříd, sestavování třídního kolektivu, krizové intervenci v případě výskytu narušení vztahů mezi žáky, vedení třídnických hodin pro preventivní programy a programy na osobnostní rozvoj žáků či pro diagnostiku tříd. Školní psycholog může vést adaptační kurzy nebo se spolupodílet na víkendových výjezdech nebo školních pobytech.

Školní psycholog může vstupovat do jednotlivých tříd plánovaně dle předem dohodnutého scénáře s učiteli nebo může využít suplovaných hodin. Náplň uvedených hodin určuje školní psycholog. Před vstupem do třídy je ovšem důležité, aby se v každém případě dohodl školní psycholog s daným vyučujícím a popř. s třídním učitelem této třídy. Tím předejde nejasnostem a nepříjemnostem s konkrétním pedagogem a dovolí mu tím se na tento pobyt psychologa ve třídě připravit.

Školní psycholog se může také zapojit v organizování tzv. žákovského parlamentu, jelikož tím může získat nejen bližší kontakt s žáky, ale také obecné povědomí, co žáky trápí a co se mezi nimi aktuálně děje. Specifickým příkladem jeho práce může třeba být i starost školního psychologa o školní časopis, nástěnky či jiná vhodná média, která zkvalitní vztah s žáky a poskytnou informace o dění ve třídě. Psycholog může také provádět pravidelnou relaxaci s třídami, což se ukazuje jako jedna z perspektivních forem formování dětské osobnosti (Braun, 2001).

Školní psycholog se ve vztahu se třídou nejčastěji setkává s následujícími problémy: projevy šikany, izolace některých žáků v kolektivu, nepřijetí žáků odlišných, silný jedinec vedoucí skupinu a oslabující vliv učitelů, omezená komunikace mezi žáky, organizovaný odpor vůči učitelům, nerespektování učitele, neschopnost kooperovat při výuce (Vašáková, 2001).

Školní psycholog ve vztahu s učiteli

Spolupráce školního psychologa a učitelů je nezbytná, jelikož psycholog se opírá o údaje, hodnocení a výsledky pedagogické diagnostiky učitele a na straně druhé učitelé využívají psychologické analýzy a realizují návrhy školního psychologa (Gajdošová, 1997b).

Z čehož vyplývá, že pro kvalitní spolupráci školního psychologa a učitelů, je důležité, aby školní psycholog pracoval přímo na škole.

Školní psycholog, který se ve škole objeví nepravidelně či jen občas, a který obvykle jen oficiálně potvrdí diagnostikou to, co učitelé dávno tuší, není pro učitele velkou pomocí. Ve svém důsledku může takováto „spolupráce“ narušovat vztahy mezi psychologem a učiteli a pro učitele z logiky věci není takový přístup ničím přínosný. *„Úspěšnost poradenství ve škole je závislá na spolupráci odborníků a připravenosti učitelů na možné výchovné problémy a krizové situace“* (Zapletalová, 2005, s. 39).

Pozice školního psychologa je znevýhodněna ještě před samotným vstupem do školy, jelikož může vyvolávat v pedagogích určité emoce, které souvisejí kupříkladu s tím, zda-li psychologa na své škole vůbec chtějí. *„V pedagogickém sboru se někdy na počátku jeho působení na škole objevuje obava, která může přerůst až v pocity ohrožení – „co asi ten psycholog ví“* (Zapletalová, 2001b, s. 3).

Práce školního psychologa s učiteli je zvláště založena na konzultacích, metodické pomoci, výcvicích a seminářích. Metodicky radí začínajícím učitelům a třídním učitelům, pomáhá při vedení třídnických hodin. Gajdošová (1998) charakterizuje činnosti školních psychologů ve vztahu s učiteli jako:

- informační a konzultační činnost zaměřenou na uplatnění psychologických aspektů výchovy a vzdělávání v podmínkách školy s ohledem na optimální vývoj osobnosti žáků;
- poradenské služby zvláště v oblastech profesního, osobního, partnerského rozvoje atd.;
- analýza problematiky psychické zátěže učitelů a věnuje se hledání možností, jak je překonávat;
- přispívání k řešení mezilidských vztahů a podporování optimalizace sociálního klimatu ve škole.

Školní psycholog ve vztahu s rodiči

Školní psycholog v rámci své pracovní činnosti spolupracuje též s rodiči či zákonnými zástupci žáka. Náзор rodiče na školu a postoj, který k ní zastávají, výrazně ovlivňuje nejen spolupráci se školním psychologem, ale výrazně ovlivňuje i jejich děti.

Z logiky věci je proto důležité, aby rodiče měli kladný vztah a kladný postoj ke škole, což ve svém důsledku může ovlivnit právě i školní psycholog. Školní psycholog totiž může řešit s rodiči nejrůznější problémy, ovšem rodiče se zpravidla na školního psychologa obrací při řešení problémů spojených se školou. Výraznou výhodou školního psychologa je prostředí, kde se řešení problémů realizuje, jelikož žáci a rodiče zůstávají

v prostředí školy, kde problém vznikl a kde se projevuje. Rodičům školní psycholog nabízí služby informační, konzultační a poradenské (Zapletalová, 2001b).

Školní psycholog ve vztahu s vedením školy

Vztah mezi vedením školy a školním psychologem je velmi důležitý a na obě strany klade nemalé nároky. Vedení školy utváří podmínky pro poradenské pracovníky a školní psycholog se snaží tyto podmínky naplnit ke všeobecné spokojenosti obou stran. V praxi ovšem mohou nastat situace, kdy vedení školy ani školní psycholog přesně neví, jak tyto podmínky vymezit a logicky, jak je následně splnit.

Vedení školy má ze své pozice a z pozice zadavatele zakázky vůči školnímu psychologovi určitá očekávání, která se nejčastěji týkají řešení problémů žáků a učitelů. Na druhou stranu vstupuje se svými očekáváními do školy i školní psycholog, který doufá, že plně uplatní své odborné kompetence. Na základě těchto očekávání je důležitá vzájemná dohoda a nalezení společné a kvalitní spolupráce (Zapletalová, 2001b).

Při nástupu školního psychologa do školy dochází k prvním korekcím vzájemných očekávání a je nezbytné proklamovat, že vedení školy je v tomto vztahu nadřízeným, ovšem z hlediska profesního je laikem. Psycholog je sice podřízen vedení školy, ale z hlediska profesního je oproti vedení školy expertem (Zapletalová, 2001b).

Z výše zmíněného textu mimo jiné vyplývá, že nejkritičtější moment ve vztahu mezi vedením školy a školním psychologem je zadání zakázky a její pregnantní interpretace, což je i jedním z kritických míst vzájemné spolupráce mezi expertem a laiky. Vše je odvislé od komunikace a vytváření společného prostoru pro vznik dohody o realizaci zakázky. V neposlední řadě kvalita vztahu mezi vedením školy a školním psychologem ovlivňuje vztahy s dalšími subjekty ve škole, tj. žáky, učiteli a rodiči. Z toho důvodu je vztah ředitel školy – školní psycholog klíčovým vztahem v profesi školního psychologa (Zapletalová, 2001b).

V poslední době lze konstatovat, že zájem vedení škol o školní psychology roste, jelikož si ředitelé uvědomují přínosy jejich práce a zvláště fakt, že jejich přítomnost může pomoci předcházet a řešit problémy, které se na školách vyskytují.

3.2 Další významná kritická místa profese

V této subkapitole se budeme zabírat dalšími významnými kritickými místy profese školních psychologů, i když některé mají více než přímou souvislost s již

zmíněnými „základními“, kritickými místy v členění od Štecha (2001), zvláště tedy se vztahovou sítí.

Samotná obtížnost práce školního psychologa je dána zejména dvěma skutečnostmi. Školní psychologové se totiž pohybují mezi psychologickými laiky, kteří ve škole rozhodně převažují a postupují podle zpravidla jiné profesní logiky. A zároveň je kontakt s nimi intenzivní a přitom i dlouhodobý. Školní psycholog se tak ocitá v síti vztahů, z nichž každý znamená potenciálně kritické místo pro výkon jeho profese, což jsme v předcházející subkapitole pregnantně popsali. Tyto vztahy jsou „kritické“, jelikož každý z těchto vztahů může posílit či ohrozit úspěšnost práce psychologa ve škole a jeho následné postavení v ní. Ovšem bazální chybou by tedy bylo výše zmíněná kritická místa ve vztahové síti brát v úvahu samostatně, *per partes*. Naopak zdůrazňujeme propojenost, symbiózu jednotlivých vztahů, neboť nezvládnutí práce v jedné rovině může mít a zpravidla má závažné důsledky v ostatních vztazích a tím tak ovlivňují kvalitu školních psychologických služeb na konkrétní škole, tj. nezapomínat na vzájemnou propojenost a symbiózu plynoucí z jednotlivých vztahů.

Mezi další významná kritická místa je hned v úvodu potřeba uvést motivaci k vykonávání profese školního psychologa, která má signifikantní vliv na kvalitu a míru poskytované práce školního psychologa, zvláště v rámci překonávání nemalých překážek, která jsou před něj postavena. Je příznačné a nanejvýš vhodné, když psychologa motivuje především potřeba pracovat s žáky (resp. nejen s žáky) a jejich problémy v místě, kde vznikají a následně se projevují. Školní psychologové mají totiž možnost velmi dobře zmapovat problém, sledovat jeho průběh včetně úspěšnosti jimi navržených řešení a získat rychlou a kvalitní zpětnou informaci o vlastní práci, což mnohé motivuje a vede je právě k profesi školního psychologa, i když motivace může být pochopitelně různá.

Nejen samostatnou kapitolou by dozajista bylo poskytované zázemí pro práci školních psychologů. Na mysli máme nejen zázemí fyzické, ale též zázemí finanční a s tím spojené i otázky pracovní právního charakteru. Například zmíněný program RAMPS – VIP III skončí v květnu 2014 a školní psychologové k datu sepsání této práce nevědí, jak a jestli bude tento program pokračovat či nikoliv.

S poskytovaným zázemím finančním souvisí i další kritické místo, tj. dostupnost diagnostických metod. V rámci pracovní činnosti školního psychologa převažuje metoda rozhovoru (šetření ukazují, že rozhovor patří k metodám, kterým školní psycholog věnuje více než polovinu času) (Štech, Zapletalová, 2013) a metody testové diagnostiky. Problémem je, že nejen samotné metody, ale i jejich zaškolení a certifikace stojí nemalé

peníze, které si většina škol nemůže dovolit, což se nepříznivě projevuje do pracovních možností školních psychologů.

Kritickým místem je také osamělost, izolovanost školního psychologa. Školní psychologové postrádají častější kontakty s kolegy psychology, což je logické, jelikož na škole působí jeden školní psycholog. Což má další nespornou nevýhodu, protože nemůže osobně a kdykoliv konzultovat odborné záležitosti s kolegy a v případě vlastní nepřítomnosti je velmi složitě zastupitelný, resp. spíše nezastupitelný.

Toto kritické místo má ovšem další návazný problém a to problém v autonomii. Je třeba si uvědomit, že profesionálně vystupující školní psycholog nemůže učinit ani své vztahy s učiteli a vedením školy příliš důvěrnými, což ve svém důsledku znamená, že je svým způsobem izolován i od pedagogů. Osamělost školních psychologů je umocňována i tím, že nesmí nikomu stranit a nutnost zvládnout komunikační úskalí vyplývající z této nestrannosti. Osamělost, autonomie je proto jedna z hlavních zátěží školního psychologa ve škole a tedy přímo příznačné kritické místo profese školních psychologů (Štech, Zapletalová, 2013).

Úskalí profese školních psychologů lze spatřovat i v obtížném usměrňování představ aktérů systému, tj. vedení školy, učitelů, rodičů a žáků. Často očekávají okamžitá řešení problémů a pozitivní výsledky na počkání. Z logiky věci lze spatřit, že je i toto úskalí kauzálně spojeno se vztahovou sítí. Ovšem kromě jiného jsou tato přehnaná očekávání u psychologů stresující a psychologové tedy za další úskalí považují faktor času.

Pro školní psychology je pak nanejvýše náročné udržet vhodnou a potřebnou autonomii, přesvědčit o své užitečnosti aktéry systému a vymezit svoji roli, která mu na škole přísluší a jak může jednotlivým aktérům pomoci nejen ke zkvalitnění samotného bytí ve školním prostředí. Z čehož plynou další požadavky na školního psychologa, tj. požadavky na osobnost školního psychologa, což by samo o sobě vydalo na nejednu samostatnou vědeckou práci. K této problematice lze obecně uvést, že školního psychologa by měli vykonávat lidé trpěliví, chápající, empatičtí a osobnostně vyvrálí.

Velmi signifikantní kritické místo je i otázka etiky, tj. etické hledisko. Složitá vztahová síť představuje nejednu nástrahu i v podobě dodržování etického kodexu, v podobě neudělat žádný „etický přešlap“. Naplňovat etický kodex je kolikrát velmi nesnadné s „některými aktéry systému“, například necitlivost některých ředitelů a učitelů k důvěrným a citlivým údajům.

Kritickým místem pro školní psychology je také velké množství administrativní práce, kterou musejí vykonávat, a obecně, i z výše zmíněného textu v teoretické části práce, velké pracovní vytížení.

V subkapitole 2.2 jsme charakterizovali nejčastější činnosti v profesi školního psychologa. Zamyslíme-li se nad problematikou kritických míst, tak nelze opomenout zaměřit se i v této problematice i na nejnáročnější činnosti, které se, jak jinak, dotýkají vztahové sítě.

Kromě zmíněných nejčastějších činností v profesi školního psychologa je tedy nezbytné vzít v potaz i nejnáročnější činnosti. Nejnáročnější situace jsou vnímány takové situace, kdy je ve hře rodina a její dysfunkce. Z logiky věci jsou tak velmi náročná, kritická tzv. rodinná sezení.

Do další kategorie náročných situací řadíme takové situace, které vzniknou nevhodnými zásahy učitelů či ředitele. Typickými příklady do této kategorie náročných, kritických situací, řadíme (Štech, Zapletalová, 2013, s. 81): *„jejich (tj. učitelé a ředitel) necitlivé chování, kdy chtějí „řešit“ problém veřejně, před žáky; kritizují školního psychologa, šíří o něm nepravdivé informace, respektive zkreslují informace, které od něj obdrželi. Podobně problematické jsou situace, kdy učitelé nepodporují práci školního psychologa, nenavazují na ni. Trvají například na zveřejňování jmen žáků, kteří se svěřili s abúzem drog; nebo „řeší dítě“, jež má mimořádně obtížné domácí podmínky, způsobem, který ho ponižuje“.*

Do ostatních kritických situací lze zařadit specifické, jedinečné případy, tj. péče o žáky s vážnou, život ohrožující chorobou; péče o depresivní žáky se suicidiálními tendencemi či různá třebas i falešná obvinění, kdy školní psycholog by měl být ve vztahu k žákům v roli „soudce“.

V této subkapitole jsme nastínili další významná kritická místa v profesi školních psychologů. Kolikrát jsme se odkazovali ke vztahové síti, která je signifikantní v rámci kritických míst profese školních psychologů.

4 SOUČASNÝ STAV VÝZKUMU V OBLASTI ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

Ve své práci jsme již zmiňovali, že výzkumná část v oblasti školní psychologie není z dlouhodobého hlediska dostačující, ale v posledních letech se situace zlepšila a je patrný výraznější zájem o tuto problematiku, což se projevuje jak v diskuzích, tak v odborném tisku (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Některé výzkumy jsme již uvedli v předcházejících částech práce, další, zdůrazňujeme, že vybrané, uvádíme v této kapitole.

Gajdošová (1998) se ve svém výzkumu ptala žáků na to, kdo je podle nich školní psycholog a co je smyslem jeho práce ve škole:

- „Školní psycholog je člověk, ke kterému jdu, když mám problémy v učení.
- Školní psycholog se stará o to, aby na škole bylo dobré přátelské klima a aby učitelé měli k nám přátelské a partnerské vztahy.
- Můžu za ním přijít a ledacos mu povědět, najde si čas mě vyslechnout a poradit mi v trápení.
- Školní psycholog stojí za námi, studenty, někdy i proti učitelům.
- Můžu ho požádat o radu, když se dlouho hněvám se svým kamarádem a on mi poradí.
- Jde mu o to, aby to ve škole bylo jinak, abychom se nebáli písemek a těšili se ráno do školy.
- Školní psycholog je ve škole na to, aby změnil vztahy mezi učiteli a studenty.
- Školní psycholog se má starat o naši duši, aby nebyla nemocná“ (Gajdošová, 1998, s. 7).

Z výzkumu Gajdošové (1998) jednoznačně vyplývá, že žáci si uvědomují, že školní psycholog by měl svojí činností usilovat o humanizaci školy a zkvalitnění vztahů, pečovat o psychické zdraví žáků a řešit problémy s chováním a učením.

Zahraniční i domácí studie (Reynolds a Gutkin, 1999; Zapletalová a kol. 2001a; Zapletalová, 2001b) proklamují pro dlouhodobou úspěšnost práce školního psychologa jeho kvalitní vztahy s učiteli. Signifikantním konceptem v uvedených studiích je důvěra učitelů ve školní psychology.

Lazarová a Ondruš (2000) se ve svém výzkumu, kterého se účastnilo 27 ředitelů a 17 školních psychologů, zaměřují na náplň činnosti školních psychologů. Z jejich výzkumu vyplývá, že mezi nejžádanější a nejdůležitější pracovní činnosti školních psychologů z pohledu ředitelů škol patří zejména poradenství pro děti, skupinová

terapeutická a preventivní práce s žáky, diagnostika, práce s rodiči, psychologické „vzdělávání“ učitelů a práce se začínajícími učiteli.

Lazarová (2001) ve své studii (účastnilo se 120 ředitelů škol) uvádí, že se jako významný z hlediska ředitelů také ukázal požadavek na spolupráci s dalšími subjekty (tj. vztahová síť), podíl na rozvoji školy, řešení konfliktů, „dělat vše, co je třeba“, požadavek, aby byl psycholog na místě vždy, „když se něco děje“, nutnost spolupráce psychologa s pedagogy a jeho profesionalita.

Štech a Zapletalová (2001) se ve svém výzkumu deseti školních psychologů zaměřili na zakázky učitelů ke školním psychologům. V jejich výsledcích se vyprofilovaly tři základní okruhy: pomoc při řešení problému jednotlivých žáků, skupinová práce se třídami a vzdělávací působení na učitele.

Štech (2001) na základě průzkumu u 21 školních psychologů uvádí jako nejfrekventovanější činnost školních psychologů krizovou intervenci, diagnostiku a nápravu specifických poruch učení. Z výzkumů vyplývá, že nejčastěji pracuje školní psycholog s žákem, poté s třídními kolektivy, následně s učiteli a nejméně času věnuje školní psycholog práci s rodiči.

Farrell a kol. (2005) v šetření názorů, jak 1105 učitelů v osmi zemích světa vidí školního psychologa, zjistili, že existují velké rozdíly v samotném hodnocení přínosů služeb, které školní psycholog poskytuje učitelům. Učitelé se shodují, že jednou ze signifikantních proměnných je zvláště doba, kdy je školní psycholog fyzicky přítomen, což je dáno velikostí úvazku. Učitelé ovšem všeobecně ve všech zkoumaných zemích pozitivně oceňovali služby školního psychologa a proklamovali, že by byli rádi, kdyby se jejich počet zvýšil. Učitelé v rámci zlepšení služeb školních psychologů si přáli, aby školní psycholog prováděl ty činnosti, které byly u nich na školách méně časté, a zároveň uváděli, že školní psychologové se až přespříliš zabývají diagnostickou prací.

Lazarová, Čapková (2006) ve své studii uvádí, že v českých školách pracuje řada mladých psychologů, kdy se škola stává jejich první pracovní příležitostí po absolvování studia. Podmínkou úspěšného a efektivního působení školního psychologa je dobré zvládnutí vstupu do školního týmu a prvních pracovních krůčků. Přičemž ne všechny učitelské týmy, které se rozhodnou do svých řad přijmout školního psychologa, jsou na jeho vstup dobře připraveny.

Majdyšová (2011) se ve svém výzkumu věnovala vztahové síti. Z výzkumu vyplývá, že ve vztahu školní psycholog a učitelé využívají služby školního psychologa častěji ti učitelé, kteří mají se školním psychologem pozitivní vztah.

Chceme-li jednoznačně a přitom pregnantně popsat současný stav výzkumu v oblasti školní psychologie, je nutné uvést výsledky domácích empirických šetření od Štecha a Zapletalové. Štech, Zapletalová (2013) uvádí souhrnně výsledky empirických šetření následovně:

- „1. Menší než poloviční úvazek v podstatě neumožňuje tuto práci vykonávat účinně. Všechna pozitiva profese při něm zůstávají prakticky málo využita.*
- 2. Školní psychologové se především musí vyrovnávat se vztahovými situacemi majícími podobu akutních intervencí (rodinné dysfunkce, nežádoucí zásahy učitelů). Jejich náročnost spočívá v tom, že nemají jasnou strukturu, neindikují jasně nástroje a metody, které použít, a mají těžko předvídatelné následky.*
- 3. Vedle toho je ovšem školní psycholog profesionál, jenž ovládá a užívá standardní diagnostické postupy, i když v některých případech diagnostika pod vlivem dohody s pedagogicko - psychologickou poradnou absentuje. Klíčovým rysem jeho práce je přímý kontakt s klienty (dominantní metodou je rozhovor). Je to profesionál dlouhodobého kontaktu, od něhož se očekává ochota vždy naslouchat a také mít k dispozici rychlá řešení.*
- 4. Existuje určitá variabilita v pojetí práce i v postavení školních psychologů, již není nutné přehnaně unifikovat. Jinak totiž vypadá práce psychologa na velké sídlištní škole ve velkoměstě, která je obklopena řadou speciálních odborných zařízení, a na škole v malém městě, odkud je daleko do pedagogicko-psychologické poradny i z hlediska dopravní obslužnosti. Jinak bude fungovat psycholog, který zároveň může (a chce) vyučovat, a odlišně psycholog silný v diagnostice, již bude preferovat, orientující se na těsnou spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou atd.*
- 5. Ve své profesi vnímá jako největší riziko obtížnou akceptaci svého postavení jako nového prvku systému výchovného (pedagogicko-psychologického) poradenství.*
- 6. Profesi je nutné „zajistit“ nejen legislativně, ale také metodicky a supervizně a brát při tom ohled na její specifickou zátěž a rizika.*
- 7. Rizika nepřijetí však existují a nejsou malá: školní psycholog musí být zapojen do systému vztahů ve škole – od mediační funkce přes individuální i skupinovou pomoc žákům, práci s rodiči, vzdělávání a osvětu až po koncepční práci pro školu“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 92).*

Na závěr teoretické části chceme vyzdvihnout jednu charakteristiku pracovních činností školního psychologa, jak mimo jiné vyplývá z logiky věci, což potvrzuje i empirické šetření Bartošové (2011). Práce školního psychologa se ve velké míře řídí rytmem školního roku, z čehož plyne i práce, tj. „zakázky“, pro školního psychologa.

Bartošová (2011, s. 59, cit. Štech, Zapletalová, 2013, s. 82) uvádí: „*V září po nástupu nových žáků se psycholog podílí na seznamovacích kurzech a adaptačních výjezdech. Monitoruje problémy spojené s přechodem z prvního stupně do šestého ročníku. Objevují se problémy s adaptací i u prvňáčků. U těch může nastat potřeba dodatečně rozhodnout o odkladu školní docházky. Během podzimu se pak provádějí tzv. profiorientace, protože po Novém roce žáci devátého ročníku podávají přihlášku na střední školu. Ke konci kalendářního roku je obvykle čas na diagnostiku tříd (sociometrie, zjišťování klimatu třídy), protože nové třídy už se znají, staré si na sebe zase po prázdninách zvykly, a je i více času s výsledky pracovat. Vždy okolo pololetí se častěji řeší prospěch žáků. Ve čtvrtletích bývají rodičovské schůzky, kterých se školní psycholog také účastní. V únoru probíhají zápisy do prvních tříd, poté v některých školách přípravné programy pro budoucí prvňáčky atd.*“.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

4.1. Výzkumný problém

Práce školního psychologa je velice rozmanitá a dynamická. V předcházejících částech textu jsme uváděli několik studií, ze kterých lze zjistit, že mezi riziková, kritická místa profese školního psychologa patří zejména vztahy, tj. vztahová síť mezi danými subjekty ve škole. Kritická místa vznikají již při vstupu školního psychologa do školy, budování si pozice, rozmanité vztahy školního psychologa s dalšími subjekty a péčí o ně. Ovšem bylo by chybou se zabírat jen problematikou vztahové sítě.

Domníváme se, že je nezbytné nalézt, porozumět a popsat aktuální problémy, které tíží školní psychology při jejich nesnadné práci.

4.2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu je nalezení, popsání a porozumění kritickým místům profese školních psychologů, která jsou pro školní psychology v jejich práci signifikantní a ovlivňují, mohou ovlivňovat kvalitu vykonávané práce školního psychologa.

Není možné, aby jeden výzkumník prozkoumal všechny aspekty zvoleného zkoumaného problému. Je nezbytné využít výzkumných otázek, které umožňují zúžit výzkumný problém na velikost, která je reálně prozkoumatelná (Strauss, Corbinová, 1999).

Cíl je nejen aktuální, ale rovněž velmi široký. Bylo proto nutné vymezit konkrétní oblasti zkoumání, tj. dát mu reálný záběr pro daný rozsah vysokoškolské práce.

Na základě výzkumného cíle jsme zformulovali následující základní výzkumnou otázku, tj. i výzkumný cíl:

- Jaká kritická místa ve své profesi školní psychologové spatřují?

Výzkumný cíl zformulovaný v základní výzkumnou otázku jsme specifikovali dle analýzy odborné domácí a zahraniční literatury pro potřeby výzkumu do tří základních kategorií:

- vnitřní a vnější zdroje práce školního psychologa;
- vztahová síť;

- pozice a zakotvenost školního psychologa.

V rámci tohoto výzkumu je záměrem popsat „aktuální stav“ této problematiky, proto bylo nezbytné zvolit širokou výzkumnou otázku. Specifická témata vztahující se ke kritickým místům profese školního psychologa byla vybrána nejen na základě analýzy odborné a domácí a zahraniční literatury, ale také na základě předchozích výzkumů. Z výpovědí školních psychologů očekáváme získání rozmanitých úhlů pohledů na problematiku kritických míst jejich profese a definování, nastínění konkrétních kritických míst pro výkon své role a vytváření si své pozice ve škole. Očekáváme též zjištění možných dalších dosud neobjevených témat a spojitostí, podstatných pro práci školního psychologa.

5 DESIGN VÝZKUMU

Podle Miovského (2006) design výzkumu navazuje na jeho počáteční ideový plán. Ten myšlenkově propojuje primární nápad a samotnou realizaci výzkumu od formulace výzkumného problému přes hledání vhodných metod po přibližný časový plán. Design výzkumu nebo-li jeho technický plán, nebo projekt výzkumu následně původní záměr transformuje do konkrétní podoby. Z těchto důvodů bude dále v textu specifikován typ výzkumu, způsob použití jednotlivých metod získávání a analýzy dat a popsán výzkumný soubor.

5.1 Typ výzkumu

Vzhledem k charakteru cíle výzkumu a výzkumné otázky typu „jaká?“ je zvolen neexperimentální výzkumný plán. Hlavním cílem tohoto plánu výzkumu je deskripce nebo-li popis a klasifikace zkoumaných jevů. Hlavním těžištěm těchto výzkumů tak není cílená manipulace se zkoumanou realitou, ale spíše její pozorování a popis. Tyto výzkumné plány bývají označovány jako vzorkové přehledy (Ferjenčík, 2000).

Vzorkem, čili objektem zkoumání, jsou v tomto případě školní psychologové, tj. psychologové, kteří vykonávají svoji činnost ve školách.

Z možných typů neexperimentálních výzkumných plánů byl zvolen pro naplnění cíle výzkumu a řešení výzkumných otázek orientační výzkum, jehož zaměření je hlavně popisné nebo-li deskriptivní, zaměřené na zorientování se a porozumění danému problému, přičemž se nejedná o předvýzkum či předběžný náhled. „*Cílem orientačního výzkumu je získat žádoucí vhled do nějaké skutečnosti, která nás zajímá a o níž víme velmi málo nebo skoro nic*“ (Ferjenčík, 2000, str. 123).

Cílem této práce je získat vhled a porozumění v nepříliš probádané oblasti, proto pro orientační výzkum volíme kvalitativní výzkum a kvalitativní metody, jehož cílem je především orientace v dané problematice, porozumění problému a popis nových nebo méně známých informací (Ferjenčík, 2000).

Kvalitativní metody lze také využít k získání zcela nových názorů na jevy, o kterých je něco známo. Kvalitativní výzkum může také pomoci získat detailní informace o jevu, u kterého se metody obtížně podchycují kvantitativním výzkumem (Strauss, Corbinová, 1999).

Miovský (2006) charakterizuje kvalitativní přístup jako: „*Přístup využívající principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, procesualnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně*

pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod“ (Miovský, 2006, s. 18).

Kvalitativní výzkum klade zvláště důraz na způsob, jakým lidé charakterizují jevy sociálního světa, svoji zkušenost a snaží se v návaznosti na to těmto jevům porozumět. Porozumění je chápáno jako rekonstrukce toho, jak někdo druhý propojuje skutečnosti pomocí jím uznávaných, daných zákonitostí (Hendl, 2005).

5.2 Metody získávání dat

Jako metodu sběru dat jsme zvolili rozhovor. Z důvodu kladení otevřených otázek, nabízejících respondentovi široké pole pro odpovědi, jsme zvolili polostrukturovanou formu rozhovoru.

První část rozhovoru tvořily otázky týkající se motivace k práci školního psychologa a zázemí, které mají na školách. Následně byla dotazována jejich pozice na školách, poté jsme zjišťovali, jak si budovali svoji pozici. Následně jsme pokládali otázky k tématu vývoje vztahů na školách a péči o vztahy. Na závěr jsme chtěli vědět, jak by se respondenti charakterizovali jako školní psychologové a co se jim na práci školního psychologa nelíbí či co by považovali za nutné změnit.

Všechny rozhovory se konaly v pracovních školních psychologů, tj. i jejich zázemí jsme mohli vidět na vlastní oči a sami si zhodnotit jejich fyzické zázemí.

Pro získání maxima informací a pro zvýšení validity výzkumu byl se 6 školními psycholožkami proveden i druhý, následný, rozhovor nejen nad přepisem jejich rozhovorů. Druhé rozhovory pomohly upřesnit jejich poskytnuté informace a dále zvýšily hodnotu výzkumu, jelikož jsme respondenty poprosili o zamyšlení se do další schůzky (tj. do termínu druhého rozhovoru) nad výzkumným tématem, což lze potvrdit tím, že 4 respondenti při druhém rozhovoru sami začínali konverzaci, například: „*Jak jste se mě ptal, co bych ještě změnila na naší práci, tak mě napadlo....*“ nebo „*Hned, jak jste odešel, tak jsem si vybavila, že mě trápí ještě ...*“.

Rozhovory byly u prvních třech rozhovorů nahrávány pouze na diktafon v mobilním telefonu (tj. pouze na jeden přístroj). Pro zkvalitnění a zjednodušení přepisu dat z nahrávacího zařízení byl od čtvrtého rozhovoru kromě diktafonu v mobilním telefonu používán i klasický diktafon (tj. dva nahrávací přístroje).

Všem respondentům byla slíbena anonymita jejich osoby a také byla slíbena anonymita školy. V celé analýze dat nejsou uvedena jména respondentů, jména byla změněna na ŠP 1 až ŠP 8 (tj. ŠP - školní psycholog) a čísla bylo přidělena dle časové osy, kdy byl rozhovor veden (tj. první rozhovor z první „etapy“ rozhovorů byl veden se školní psychologou, které je 28 let a pracuje na dvou školách..., proto přidělen anagram ŠP 1; poslední rozhovor z první „etapy“ rozhovorů s psychologou, které je 34 let, proto přidělen anagram ŠP 8). Z etických důvodů nejsou v přílohách přiloženy přepisy rozhovorů, abychom předešli případným nedorozuměním a abychom dodrželi anonymitu respondentů. Slíbená anonymita jejich osoby a anonymita školy zkvalitnila, zlepšila poskytnuté informace a zvýšily vzájemnou důvěru, což se zvláště při druhých rozhovorech projevilo.

Všichni respondenti byli již při prvotním kontaktu, při sjednávání termínu prvního rozhovoru velmi ochotní, vstřícní, což nás velmi mile překvapilo.

Vstřícné, milé a velmi ochotné jednání respondentů vedlo k tomu, že bylo při výběru respondentů osloveno (postupně osloveno – tj. dle požadavků pro zajištění validity výzkumu při výběru respondentů jsme se řídili teoretickou saturací) 8 školních psychologů, kteří všichni a okamžitě a bez problémů souhlasili s provedením rozhovorů, s provedením výzkumu.

5.3 Výběr výzkumného souboru

Výběr vzorku byl nepravděpodobnostní a přesněji řečeno záměrný. Gavora (2000) definuje tento způsob výběru jako dostupný výběr. *„Dostupný výběr vzniká, když výzkumník například volí škálu, která je hned v sousedství. Ušetří mu to mnoho času a námahy. Nevýhodou však pravděpodobně bude silné zkreslení“* (Gavora, 2000, s. 64).

Pro účely výběru výzkumného souboru jsme stanovili několik kritérií. Prvním z nich byl typ školy. Rozhodli jsme se pro základní školy, dále jsme se rozhodli, že budeme pracovat pouze s psychology z běžných státních základních škol. Jedná se totiž o nejčastější typ školy v České republice a jsme toho názoru, že školy pro děti se specifickými potřebami nebo s alternativní formou výuky nebo školy soukromé kladou i specifické požadavky na školní psychology. Dalším kritériem pro výběr respondentů byl Pardubický kraj, resp., jak uvádíme níže, město Pardubice, jelikož jsme chtěli docílit podobného kulturního a regionálního zázemí nejen respondentů, tj. školních psychologů, ale i z hlediska aktérů, se kterými školní psychologové pracují. Nejprve jsme se zaměřili na Pardubický kraj. Po zjištění, že před 1,5 rokem město Pardubice financovalo projekt „Školní psycholog“, jsme došli k závěru, že právě z důvodu zmíněného kritéria se

zaměříme pouze na psychology působící v Pardubicích. Po zjištění této situace jsme rozhodli, že dalším kritériem bude to, aby ve vzorku byli zastoupeni psychologové financovaní nejen z projektů VIP, ale i z projektu „Školní psycholog“, vzhledem k možnostem dalšího zkoumání, porovnávání atd.

Respondenti, školní psychologové, byli do výzkumu vybráni na základě stanovených kritérií záměrným (účelovým) výběrem. Podle Miovského (2006) jsou nepravděpodobnostní výběry vzorku pro kvalitativní design výzkumu obvyklé a vhodné. Výběr respondentů, školních psychologů, se také řídil pravidly teoretického výběru. Při něm je určeno pravidlo výběru prvních respondentů a na základě prvních získaných dat se rozhodujeme o způsobu získání dalšího vzorku (Miovský, 2006). Využití pravidel teoretického výzkumu jsme zmínili již výše, kdy bylo dokonce změněno geografické kritérium, které bylo zúženo z důvodu projektu „Školní psycholog“ z Pardubického kraje pouze na město Pardubice.

Pro zajištění validity našeho výzkumu jsme se při výběru respondentů řídili teoretickou saturací. Získávali jsme ke spolupráci další a další respondenty, školní psychology, dokud se získávaná data nezačala výrazněji opakovat a dokud nezačaly ubývat nové poznatky. Z důvodu poměrně nízké početnosti totálního souboru a náročnosti získávání souborů byl vzorek 8 respondentů (podrobněji viz. níže v subkapitole s názvem popis vzorku) ustanoven jako více než dostačující, jelikož těchto 8 respondentů působí na 11 základních školách v Pardubicích, což je většina, resp., s požadavkem prvního kritéria výběru respondentů, více než polovina běžných základních škol v Pardubicích. Z tohoto důvodu lze zkoumaný soubor hodnotit maximálně uspokojivě a lze též vyjádřit maximální uspokojení nad ochotou spolupráce respondentů, školních psychologů, s daným výzkumem. O zájmu, ochotě respondentů jsme se již vyjadřovali v subkapitole 5.2.

5.4 Popis vzorku

Výzkumu se zúčastnilo 8 respondentů, školních psychologů, pracujících na běžných základních školách. Jednalo se o 8 žen ve věku od 25 do 46 let (*pozn. pro úplnost uvádíme, že dle pravidel českého pravopisu budeme psát o respondentech, přestože ve vzorku byly jen ženy*). Délka zaměstnaneckého poměru na pozici školní psycholog je od 3 měsíců do 2 roků a 3 měsíců. Někteří respondenti nastoupili na pracovní pozici školního psychologa hned po škole, resp. velmi krátce po škole (tj. 3 měsíce po absolvování magisterského studia). Další respondenti před tím pracovali na psychiatrii (jako klinický psycholog), v rodinné poradně, v krizových centrech, v pedagogicko – psychologických

poradnách, v neziskových organizacích nebo s odsouzenými, s drogově závislými či před tím pracovali jako učitelky nebo stále pracují jako učitelky (tj. na vysoké škole jako interní doktorandka nebo na VOŠ jako učitelka psychologie).

Čtyři respondenti pracují na škole jako první školní psychologové, tři respondenti pracují jako druzí školní psychologové a jedna respondentka pracuje na jedné škole jako první školní psycholožka a na druhé škole jako druhá školní psycholožka.

Pro lepší orientaci a pro lepší práci s následujícím textem uvádíme, i s dalšími informací, vše přehledně v následující tabulce.

	Věk	Doba výkonu povolání jako ŠP	Financováno	Úvazek	Kolikátý ŠP	Předchozí pracovní zkušenost
ŠP 1	28	1,5 roku	MMP	0,5 0,5	1.	klinická psychologie
ŠP 2	28	2 roky a 3 měsíce	VIP III.	0,5	1.	ihned po škole + interní doktorandka
ŠP 3	28	1 rok a 1 měsíc	MMP	0,5	2.	rodinná poradna,
			MMP	0,5	2.	krizové centrum
ŠP 4	25	3 měsíce	MMP	0,5	2.	resocializační pracovník (3 měsíce), tj. po škole
ŠP 5	40	9 měsíců	MMP	0,6	2.	učitelka, PPP
ŠP 6	46	2 roky a 3 měsíce	VIP III.	1	1.	adiktologie, neziskové organizace, krizová intervence
ŠP 7	28	2 roky a 3 měsíce	VIP III.	1	1.	PPP
			MMP	0,5	2.	
ŠP 8	34	1,5 roku	MMP	0,5	1.	manželská a rodinná poradna, s odsouzenými, s drogově závislými, vyučující na VOŠ

Tab. 1. Zdroj: Vlastní zpracování

5.5 Metody zpracování a analýzy dat

Ke zpracování získaných kvalitativních dat z poskytnutých rozhovorů jsme použili principy vycházející ze zakotvené teorie (anglicky grounded theory), konkrétně jsme využili první ze tří stupňů, tj. metodu otevřeného kódování.

Otevřené kódování je část analýzy, jež se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány

na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných (Strauss, Corbinová, 1999).

Metoda otevřeného kódování umožňuje kreativně přistupovat k práci s daty, umožňuje je vzájemně porovnávat, srovnávat a hledat odpovědi na otázky. Tato metoda umožňuje komplexnější porozumění zkoumanému jevu.

Otevřené kódování lze použít pomocí několika způsobů. Například lze kódovat slovo po slovu, dle odstavců či podle celých textů. Problém, položená otázka nebo osobní styl práce určují, která z těchto alternativ se zvolí, přičemž je důležité, aby se neztrácel ze zřetele cíl kódování, tj. tematické rozkrytí textu (Hendl, 2005).

Při otevřeném kódování je text rozmělněn na jednotky, lze říci, že text je rozbit na „prvočinitele“, těmto jednotkám jsou přidělena nová označení a s takto rozdělenými fragmenty je možno dále pracovat.

V následující části analýzy jsme na uvedenou metodu otevřeného kódování navázali technikou tematického kódování. Švaříček, Šed'ová uvádí, že *„tematické kodování se hodí především v případě, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 229).

Rozhovory byly u prvních tří rozhovorů nahrávány pouze na diktafon v mobilním telefonu, přičemž při dalších rozhovorech, tj. od čtvrtého do čtrnáctého rozhovoru byly použity z důvodu zkvalitnění a dokonalejšího přepisu dat dva nahrávací přístroje, tj. opět diktafon v mobilním telefonu a klasický diktafon.

Rozhovory (první až osmý) nahrané výše uvedeným způsobem jsme přepsali, tj. převedli do písemné podoby. S respondenty, resp. pouze se šesti školními psychology (2 respondenti se z pracovních důvodů druhých rozhovorů nezúčastnili), jsme se následně sešli a nad přepisy prvního rozhovoru provedli druhý rozhovor, jelikož jsme chtěli mít validovaná a kvalitní data. I tyto rozhovory (devátý až čtrnáctý) byly nahrány. Opět tyto rozhovory byly přepsány, tj. doplnily, upřesnily, vyjasnily první přepsané rozhovory. Přepisy rozhovorů jsme opakovaně pročítali, přičemž každý přepis rozhovoru jsme v úvodní fázi analyzovali zvlášť. V přepisech jsme postupně identifikovali několik signifikantních témat, která se pravidelně opakovala. Z důvodu lepšího zpracování bylo vhodné si pro každé téma zvolit jeden barevný fix a v každém přepisu rozhovoru si podtrhávat věty či vyznačovat odstavce vztahující se k tomuto tématu. Toto tematické rozčlenění se ukázalo jako vhodné, jelikož nám usnadnilo orientaci v textu. Následně jsme text rozdělovali na detailnější sekvence, které jsme označovali nejprve jen prvotním pracovním názvem. Takto vznikající koncepty jsme srovnávali na základě podobností mezi

sebou, což vede ke vzniku kategorií a subkategorií, ovšem stále jen na rovině jednotlivých případů. Tímto byla završena fáze otevřeného kódování.

Ve druhé části jsme zvolili techniku tematického kódování, jelikož naším výzkumným cílem bylo strukturovat získaná data, nalézt spojení, vazby mezi kategoriemi a subkategoriemi, definovat základní proměnné a mezi proměnnými nalézt vztahy.

Švaříček, Šed'ová uvádí, že v této fázi analýzy jde o vytvoření kostry analytického příběhu (Švaříček, Šed'ová, 2007). Principem této techniky je procházet jednotlivé kategorie a hledat souvislosti a linky mezi případy.

Cílem této systematizace bylo vytvořit kostru analytického příběhu, tj. smysluplně seskupit klíčová tvrzení a vztahy mezi nimi do jednoho obrazce, na základě kterého by bylo možné znázornit a popsat výsledky výzkumu.

5.6 Etika výzkumu

Účastníci výzkumu, tj. školní psychologové, se podíleli na výzkumu dobrovolně. O náplni rozhovoru byli informováni dopředu v telefonickém rozhovoru, jelikož jsme chtěli zajistit, aby si mohli účast na výzkumu zvážit.

Účastníci byli informováni o nahrávání rozhovoru na záznamové zařízení, resp. záznamová zařízení, která po celou dobu rozhovoru byla položena před nimi na stole. S nahráváním rozhovoru projeví všichni účastníci ústní souhlas.

Všem respondentům byla slíbena anonymita jejich osoby a také byla slíbena anonymita školy, což jsme již zmínili i v subkapitole 5.2. Z tohoto důvodu nejsou uvedena jména respondentů v práci, jména byla změněna na ŠP 1 až ŠP 8 (tj. ŠP - školní psycholog) a čísla byla přidělena dle časové osy, kdy byl rozhovor veden. Z etických důvodů nejsou v přílohách přiloženy přepisy rozhovorů, abychom předešli případným nedorozuměním a abychom dodrželi anonymitu respondentů.

Účastníci výzkumu byli také informováni o možnosti rozhovor kdykoliv ukončit nebo odmítnout odpověď na jednotlivé otázky.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Z analýzy přepisu rozhovorů, které měly za cíl zjistit kritická místa práce školních psychologů, vyšly tři základní kategorie (vnitřní a vnější zdroje; vztahová síť; pozice a zakotvenost školního psychologa ve škole).

Z přepisu rozhovorů jsme charakterizovali základní „kritickou linku“ práce školního psychologa, ze které dle základů kauzality vycházejí kritická místa profese školních psychologů, tj. každý školní psycholog disponuje vnitřními (vlastními) a vnějšími zdroji, ze kterých vychází, čerpá je a využívá a na jejichž základě se vytváří jeho pozice a zakotvení na škole (pozn. lze říci nejen na škole, ale obecně v celém systému), ze které vychází vlastní variabilita vztahové sítě ve vztahu k jejím jednotlivým aktérům, subjektům školy.

Výše zmíněné tři základní kategorie jsou ovlivňovány subkategoriemi, přičemž jsou mezi nimi různě variabilní vztahy. Pro přehlednost uvádíme na následujícím obrázku kostru analytického příběhu, tj. jednotlivé základní kategorie, subkategorie a pro zjednodušení jen základní vztahy.

Následně byl proveden popis jednotlivých kategorií a subkategorií a v závěru práce na základě níže popsaných výsledků jsme se pokusili odpovědět na daný výzkumný problém a tím tedy zprostředkovat hlubší porozumění kritických míst profese školních psychologů.

Na následující stránce je uveden obrázek, který znázorňuje kostru analytického příběhu. V obrázku jsou znázorněny tři základní kategorie kritických míst, tj.: vnitřní a vnější zdroje; pozice a zakotvenost školního psychologa; vztahová síť. V základních kategoriích jsou další subkategorie, přičemž na jednu základní kategorii působí přímo jedna subkategorie, která je znázorněna plnou čarou, a přerušovanou čarou je znázorněno, že nepřímo ovlivňují tyto subkategorie i zbývající 2 hlavní kategorie.

Pro přehlednost uvádíme následující obrázek:

Kostra analytického příběhu



Obrázek 1. Zdroj: Vlastní zpracování

6. 1 Vnitřní a vnější zdroje

Z přepisu rozhovorů s jednotlivými respondenty jako první kritické místo profese školních psychologů vyplynuly zdroje, které jsme rozčlenili na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní zdroje jsme zařadili motivaci a do vnějších zdrojů byly zařazeny zázemí, spolupráce se „záchrannou sítí“ (tj. spolupráce s PPP, spolupráce s projektem VIP, spolupráce ve výcviku psychologa, spolupráce se supervizorem) a financování a podmínky s financováním spojené.

6.1.1 Motivace

Motivace pro práci školního psychologa je velmi důležitá, jelikož tato motivace může velmi ovlivnit to, s jakými postoji a očekáváními do školy psycholog vstupuje. Pro potřeby našeho výzkumu jsme ji pracovně nazvali jako prvotní motivaci, jež určuje bazální zájem o práci ve školství či nikoliv.

Někteří respondenti si zvolili profesi školního psychologa záměrně a nic jiného dělat nechtěli a pro zkvalitnění své práce studovali i další vysoké školy a absolvovali další

kurzy. Další si zvolili práci školního psychologa například jako druhou volbu a uvidí, co bude dál nebo jen na přechodnou dobu a už se poohlíží po jiné práci z důvodu neuspokojení, pocitu nenaplnění a přáním je odchod...

Někteří se stali školními psychology, protože v předchozí práci již pracovat nemohli nebo na základě setkání své nabídky práce s poptávkou na trhu práce a dnes svého „činu“ nelitují ba právě naopak, hovoří o spokojenosti a o plné saturaci svých profesních potřeb, tj.:

ŠP 2: *„Já jsem od začátku chtěla pracovat s dětmi, už když jsem nastoupila na vysokou školu, tak jsem se chtěla zaobírat školní psychologií, prostě pomáhat dětem. Vystudovala jsem kromě psychologie i sociální pedagogiku a ještě mám absolvované kurzy pro metodika prevence, takže mohu dělat i metodika prevence. Já jsem prostě od začátku směřovala pro práci s dětmi, která mě baví a dává mi radost“.*

ŠP 3: *„Já jsem reagovala na inzerát, ale vždycky jsem chtěla být psycholožkou a pracovat s dětmi a toto jsem věděla už na střední škole. Věděla jsem, že chci jít do poradenství, že nechci do klinické praxe a že nechci v žádném případě personalistiku nebo nějaké firemní aranžmá, takže jsem chtěla do PPP nebo do školy a kdyby to nevyšlo, tak další varianta by byla jakékoliv jiné poradenské zařízení...“*

ŠP 1: *„Původně jsem uvažovala o klinické psychologii, zajímalo mě to více, než školní psychologie, ta byla hned potom, ale nebyla možnost, nebylo uplatnění v klinické psychologii, tak jsem teď ve školství. Uvidím, kam se to vyvine dál, nevím, jestli budu tuhle práci dělat celý život“.*

ŠP 4: *„Prostě náhoda, že tady pracuji, poptávala jsem se po práci, nemám zkušenosti a pak se práce v oboru hledá těžce a tady to dopadlo. Nikdy jsem nebyla motivována pro práci s dětmi. Na rovinu říkám, kdyby se vyskytlo místo v oblasti klinické psychologie, tak bych okamžitě odešla... a ano hledám si práci jinde a chtěla bych odejít, pryč...“.*

ŠP 5: *„Školní psycholog je pro mě horší varianta, já jsem začínala v PPP, kde mě ta práce bavila, kde jsem i za ten 1 rok pochopila, jak by to vypadalo v dalších letech a velmi ráda bych tam bývala zůstala, ale bohužel byla jsem tam jako záskok za mateřskou dovolenou a bylo to na dobu určitou a nemohla jsem tam pokračovat. Skončila jsem jakoby nuceně, pak se nabídla tato varianta, kdy jsem ji po zralé úvaze vzala. Mohu říci, že hlavně na začátku byla tahle práce pro mě horší variantou, že jsem sem nastoupila v podstatě z nutnosti“.*

ŠP 6: „Úplně náhodou. Opravdu úplně náhodou, protože i na vysoké škole jsem věděla, že školního psychologa dělat nechci. Lákala mne klinika, lákala mne adiktologie, ale školní psychologie ne..., přestože jsem si ji vytáhla u státnic, tak nějak mě jako obcházela a pak jsem se náhodou školní psycholožkou stala...“.

ŠP 7: „Já jsem studovala psychologii a speciální pedagogiku... k dětem jsem měla vždycky blízko... pomáhající profese rozhodně ano, jestli to bude s dětmi, nebo s dospělými, na to jsem vyhraněná nebyla, spíše mě k tomu přivedla příležitost, ta pracovní nabídka...“.

ŠP 8: „Hledala jsem práci na poloviční úvazek vzhledem ke své další práci. Takže se mi líbila možnost zkráceného úvazku zde na škole. Cíleně jsem tedy po práci školní psycholožky nešla. Bylo to na základě setkání nabídky a poptávky“.

Je zřejmé, že motivace pro práci školního psychologa jsou různorodé a mohly ovlivnit postoje a očekávání respondentů při vstupu do školy. Zajímavé je, jak někteří respondenti sami hovořili o motivaci v průběhu výkonu práce, což v nás evokovalo další subkategorii v rámci motivace, kterou jsme nazvali sekundární či průběžnou motivací pro práci školního psychologa, tj. některé příklady:

ŠP 1: „... jsem pro děti opora... přináší mi radost, když mohu pomáhat dětem...“.

ŠP 5: „...jsem hodně akční člověk, takže mi nevadí dělat některé věci navíc, jsem nadšená, když se jedná o dobrou věc a tu mohu udělat, takže někdy mám i dost velké přesčasy, ale jsem motivována pomoci ..., takže postupem času si myslím, že to již úplně jako horší variantu nevidím...“.

ŠP 6: „Školní psychologie mě obcházela, ale po určité době jsem se do toho dostala a musím říci, že jsem spokojená...“.

ŠP 8: „Za ten 1,5 roku, co jsem tady na škole, tak mě ta práce velmi oslovila, jsem ráda, že jsem nastoupila a v této oblasti si dokážu představit, že zůstanu, opravdu ráda zůstanu, ale pouze a maximálně na částečný úvazek, protože učení a svoji praxi si chci ponechat. Ale ten pocit, když jdu do školy a těším se na ně...“.

Vnitřní zdroj, tj. motivace primární či sekundární neboli průběžná, více než ovlivňuje kvalitu práce školního místa a je zřejmé, že je to první a zároveň bazální kritické místo profese školních psychologů ovlivňující kvalitu, výkon a chuť do práce školního psychologa.

Z přepisu rozhovorů vyplynulo, že pouze 2 z 8 respondentů chtěli od začátku pracovat s dětmi, přičemž byli rozhodnuti již během studií o této či velmi blízké práci. Z toho důvodu si již své studium mohli přizpůsobit své budoucí náplni práce, tj. například:

ŠP 2: „... vystudovala jsem kromě psychologie i sociální pedagogiku a ještě mám absolvované kurzy pro metodika prevence...“.

Ostatní respondenti původně o práci s dětmi neuvažovali, nejčastěji uváděli klinickou psychologii, tj. například:

ŠP 1: „...původně jsem uvažovala o klinické psychologii, zajímalo mě to více než školní psychologie...“.

ŠP 6: „...lákala mne klinika, lákala mne adiktologie, ale školní psychologie ne...“.

Pro kvalitu práce je důležitá, jak z výzkumu vyplynulo, i motivace průběžná, sekundární. Z ní vyplynula i případná ochota v pozici školního psychologa zůstat. Přičemž motivaci rozhodně pokračovat v práci školního psychologa mají 2 respondenti, jsou to ti samí, kteří již od prvopočátku chtěli na této či velmi blízké pozici pracovat, tj. tito 2 respondenti jasně a několikrát uvedli touhu zůstat na této pozici a kdyby skončila podpora programů, ze kterých jsou financováni, tak udělají maximum, aby našli jiné možnosti pro to, aby mohli na pozici školního psychologa zůstat: tj.

ŠP 2: „...rozhodně ano... když nebude pokračovat VIP III, tak pod město nebo najít jinou možnost, určitě pokračovat...“.

ŠP 3: „...zcela určitě... věřím, že alespoň na jedné z mých dvou škol by to mohlo pokračovat, kdyby nás v prosinci dál město nepodporovalo, ale věřím, že místo budu mít stále, ve škole mě to baví ... určitě chci tohle dělat dál“.

5 respondentů uvedlo, že jsou s prací spokojeni a jejich motivace je „asi zůstanu“, ale častokrát je jejich kladné rozhodnutí spojeno s nějakou podmínkou, tj. například:

ŠP 1: „... asi ano... přináší mi to radost... uvidím, kam se to vyvine dál, nevím, jestli budu tuhle práci dělat celý život ... doba určitá... na konci roku končí smlouva...“.

ŠP 6: „...školní psychologie mě obcházela... jsem spokojená... pracuji ještě jinde jako dobrovolník ... práce v XYZ (pozn. název nelze uvést z důvodu zachování anonymity) mě taky baví, dává to další smysl do života... a asi ano a kdyby to s vipkou pokračovalo, tak bych pracovala dál na škole, to ano...“.

ŠP8: „...mě ta práce velmi oslovila ... dokážu si představit, že zůstanu ... ale pouze a maximálně na částečný úvazek...“.

Jeden respondent, tj. poslední respondent z výzkumu, si aktivně hledá jiné zaměstnání a v případě možnosti by okamžitě místo školního psychologa bez váhání opustil.

Sekundární motivace také výrazně ovlivňuje potřebu dalšího vzdělávání během výkonu profese školního psychologa.

6.1.2 Zázemí na škole

Respondenti pracují ve svých pracovnách, které jsou určeny zvláště pro individuální práci. Jedna školní psycholožka má svoji kancelář uzpůsobenou tak, že v ní může provádět i práci s kolektivem, se třídou. Zázemí je důležité zejména pro vytvoření příjemné, důvěrné atmosféry. Netřeba zdůrazňovat, že je to jeden ze základních prvků práce při navazování vztahu s klientem.

Fyzické zázemí na škole se nám tedy při výzkumu ukázalo jako velmi důležitým faktorem, tj. některé příklady:

ŠP 1 pracující na dvou školách popisuje své zázemí na první škole následovně: *„Na této škole (pozn. „první“- kde se konaly oba dva rozhovory) sdílím jednu místnost se dvěma kolegyněmi, ale mám ještě místnost vedle, kam mohu jít, když tady jsou kolegyně. Vedle je to teda „archiv“, nechala jsem si udělat klíček, ale mám to tam aspoň trochu uzpůsobené. Tohle zázemí já považuji za nejkritičtější. Ale je to možná i otázka toho, zda-li si to dokážu prosadit či ne. Možná kdybych byla tvrdší, tak by možná to zázemí bylo lepší. Protože musím říct, že bych pro sebe potřebovala místnost, kde je klid a kde bych to měla zcela uzpůsobené podle sebe. Ani tady ve své kanceláři, ani vedle v archivu to nemám uzpůsobené tak, aby to na ty děti dobře působilo. Ale prostory na to nejsou, není tady bohužel žádná volná místnost.“*

ŠP 1 a zázemí na druhé škole: *„S výchovnou poradkyní užíváme společně kancelář. Prostory nejsou, není tam pomalu místo ani na družinu. Kdybych měla nápad, kam tu kancelář dát, tak jdu za panem ředitelem a řeším to s ním, ale prostě není. Ale nově jsem si v té druhé škole nechala udělat klíček od knihovny, která je hned vedle, ale do té knihovny občas chodí děti, takže ne vždycky je tam volné místo. Ideální to není“.*

ŠP 2: *„Výborné, perfektní, mám tady soukromí na práci, nástěnky s obrázky (pozn. velmi vkusně a pěkně zařízeno, pro děti dle našeho názoru ideální). Zázemí mám hned od začátku, což bylo dáno i ve smlouvě, jsem v projektu VIP III., kde jsou podmínky pro školy, co má školní psycholog mít k dispozici“.*

ŠP 3 o zázemí na první škole: *„Kancelář sdílím s ekonomkou, která je tu jen ve čtvrtek, kdy tu já nejsem, takže mohu tedy říci, že ji mám jen pro sebe. Ty stroje tady po*

skříních jsou její. S tímhle zázemím nejsem spokojená na 100 procent, ale jsem hodně ráda, že mám samostatný prostor, ale představovala bych si to jinak, kdybych si to mohla sama navrhnout“.

ŠP 3 o zázemí na druhé škole: *„Tam mám ten prostor sama pro sebe a je více přizpůsobený svému cíli, má lepší vyznění, barevné stěny, hračky, lego, knížky“.*

ŠP 5: *„Jsme tu ve třech, já a dvě výchovné poradkyně, ale my si to střídáme tak, abychom si nevstupovaly do těch svých časů, abychom tady byly každá sama. Prostě to soukromí je potřeba, tj. ve dnech, když tady jsem, tak tady nejsou ony a já zase plně respektuji jejich čas v kabinetu“.*

ŠP 6: *„Jsem pod VIP III., takže mám zázemí velmi dobré. I když někdy mám pocit, že jsem až moc na očích, že bych byla raději, kdyby to bylo trošku někde schované stranou, protože přece jenom, ne každé dítě je ochotné jít s kůží na trh a předstoupit uprostřed chodby v této budově za mnou, za školní psycholožkou. Takže to je, to bych řekla, že je trošku malinko na škodu, že nejsem někde spíše tak jako dál, stranou toho veškerého dění, někde zastrčená, ale zase mám veškeré informace z první ruky“.*

ŠP 7 o svých dvou kancelářích: *„Na obou školách mám samostatnou kancelář, zde (na její první škole) jsem pod VIP III., takže to bylo povinné jako například vlastní zvonek, vlastní linka, uzamykatelná skříň, počítač a samostatná místnost. Na druhé škole nejsem pod vipkou, ale tam mám místnost, která je udělaná ze třídy, kde je tedy možnost pracovat i se třídou, s kolektivem, nebo skupinou, kam si prostě mohu ty děti vzít na práci. Tady (na její první škole) je to opravdu jenom o těch konzultacích, a když potřebuji pracovat se skupinou, tak musím vodit děti do družiny, nebo si vzít klasickou třídu a přestavět ji a ještě si dovedu představit, že by to bylo někde více zastrčené, aby se nestyděly děti chodit a více odhlučnění, a že by ta místnost byla větší a ne tak malá...“.*

Všichni respondenti přikládají zázemí maximální význam, 5 z 8 respondentů má kancelář jen pro sebe a 2 respondenti se musí domlouvat na užívání kanceláře a 1 respondent se na jedné škole musí domlouvat (s ekonomkou viz. výše) a na své druhé škole nikoliv. I toto domlouvání společné kanceláře může způsobovat problém, který se sekundárně projeví též ve vztahové síti:

ŠP 1 o zázemí na druhé škole, kde chybí prostory: *„S výchovnou poradkyní nám někdy hapruje domluva, třeba když se máme dohodnout na užívání společné kanceláře. Ale mám pocit, že se snažíme obě ... ale je to složité“.*

Problém s vyšší mírou hluku netřeba na škole zmiňovat, ale žádný respondent si na hluk vyloženě nestěžoval, přeci jen je působiště školního psychologa na škole, tj. například hned první školní psychologka to vyjádřila následovně:

ŠP 1: *„Jsme na škole, je jasné, že během přestávek nebo ráno nebo po skončení výuky slyšíte děti, ale to je normální, to sem patří, to je škola. Pod námi je jídelna a po 12 hodině se to rozjede... ale patří to ke škole, tohle není klinika, to sem prostě patří“.*

Respondenti sami zmiňovali v rámci „hluku“, že je pro ně mnohem důležitější, aby nebylo slyšet nic ven z jejich kanceláře, což vyústilo v řešení například:

ŠP 5: *„Z technického hlediska mi chybí zatěsnění dveří, ale to už je v jednání. Přes ty dveře je to velmi slyšet, samozřejmě oběma směry, nás zajímá více zevnitř ven, ale pan ředitel se k tomu postavil a dveře budou zatěsněny. Jinak zázemí je tady fajn, dostačující, jedná se spíše o drobné úpravy a to se dohodneme“.*

A jeden respondent naopak zmiňoval, že je nutné mít („hluk – nehluk“) „otevřené dveře“ (pozn. z vlastní zkušenosti potvrzujeme, před prvním rozhovorem dveře otevřené a před druhým rozhovorem nás doprovázela služba – jedna holčička mažoretky – a před zavřenými dveřmi nám sdělila: *„Je pondělí, to tu je, ale je zavřeno, to tam někoho asi má, to nerušte nebo je někde na škole, tak počkejte, ona Vám pak pomůže, já tam byla dvakrát a pomohla mi“* a s hůlkou pro mažoretky odběhla...), tj.:

ŠP 2: *„Mám otevřené dveře, když mi tu nikdo nesedí, tak je mám otevřené a oni vědí, že sem mohou nakouknout a mohou hned přijít, abych zbavila ty děti toho ostychu „zavřených dveří“, které někdy u těch dětí mohou být. Třeba by chtěli za mnou jít, ale vidí zavřené dveře, tak si netroufnou, ve chvíli kdy je otevřeno a jdou třeba vedle do družiny, tak se staví a popovídají si“.*

Dva respondenti zmiňovali, že by byli raději, kdyby byli „zastrčení mimo hlavní chodbu“ a nebyli „tak na ráně“, aby se děti před spolužáky nestyděly k nim chodit (již popsáno i v obecném popisu zázemí jednotlivých respondentů), přičemž jeden respondent zmiňoval i zkušenosti se studem ze strany rodičů, tj. opět ne zcela vyhovující zázemí se projeví ve vztahové síti:

ŠP 7: *„Tady přímo u hlavního vchodu prochází strašně moc lidí, takže některé děti se stydí přijít, nebo i rodiče, když nechtějí, aby bylo vidět, že sem jdou ... tak se domlouváme na odpolední termíny, kdy už je škola vyprázdněná ... opravdu děti i rodiče se zdráhají, aby je někdo neviděl ... takže kdyby to bylo někde více zastrčené, tak si myslím, že by to bylo plus, což mi říkali i rodiče...“.*

Kromě těch respondentů, kteří sdílejí své pracovny s jinými kolegy a soukromí klientů je tak v určité míře „ohroženo“, je nezbytné uvést ještě další, přesto pro 1 respondenta mající vlastní kancelář, důležitý aspekt ke kvalitnímu zázemí školního psychologa, tj.:

ŠP 6: „...problém s dveřmi... ne, ne, zatěsnění dveří to není ten problém, to jsme zkoušeli a nic není venku z pracovny slyšet, ale ta klika z venku...já bych chtěl kouli zvenčí, protože jste viděl sám, že učitelky ťukají, ale tady je to tak nastavené, že hned vchází a to mi vadí u individuální práce, jinak ať jsou třebaš furt otevřené... ano, to máte pravdu mohu si zamknout... jenže přijde dítě na něco se třebaš jen zeptat a najednou je z toho krizovka, dítě pláče a v tu chvíli si to (pozn. zamknutí) nikdo neuvedomí a není dobře, aby třebaš to plačící dítě někdo viděl, to dítě by se mohlo stydět, tak jsem dala křeslo pro děti tak, aby jim byly vidět záda při příchodu sem a když se to u tohohle stane, tak ty rušitele hned vylifruji pryč, prostě to dítě musí být chráněné...ale ano už jsem to řešila, ale je to tak nastavené a školník nemá vždycky čas... tak jsem se přizpůsobila a dala tak křeslo... takže pro zázemí mě napadá toto, třeba pro někoho drobnost, ale ne pro mě... koule na dveřích, aby museli počkat...to uveďte, jsou to drobnosti, ale ty kolikrát rozhodují o kvalitě Vaší práce...“.

Na závěr k této problematice uvádím, že dva respondenti přímo uvedli fyzické zázemí jako nezbytnou podmínku pro výkon svého povolání, tj.

ŠP 2: „Nedokážu si představit, že bych pracovala v kanceláři s dalšími kolegy, za prvé je to degradující pro to povolání a za druhé mi to ubírá čas pro vyšetření, když musím čekat, až kolegové odejdou. Je skvělé, že Pardubice chtějí mít školní psychology, ale je chyba, když jim nezajistí to, co by ta služba měla mít, jestliže nezajistí vhodné podmínky pro fungování této služby, tak to je chyba. My pod projektem VIP III. máme zajištěno...“.

ŠP 7: „Asi kdybych neměla samostatnou kancelář, tak bych do toho nešla...protože děti opravdu přicházejí s důvěrnými věcmi a neumím si představit, jak bych to dělala, kdybychom tu seděly ve dvou a domlouvaly se, kdo a kdy tu bude...“.

Z výsledků vyplynulo, že kvalita zázemí je vyšší u školních psychologů financovaných z projektu VIP III než u školních psychologů financovaných z projektu města Pardubic.

Kvalitní fyzické zázemí je nezbytné a dle zjištěných informací lze jednoznačně proklamat, že školní psychologové by měli mít nejen samostatnou kancelář, ale měli by si ji natolik uzpůsobit, aby se tam nejen dětem líbilo, aby se tam dobře cítily...

6.1.3 Financování a podmínky s financováním spojené

Pět respondentů je financováno jen z projektu města Pardubic, dva respondenti jsou financováni projektu RAMPS - VIP III. a jeden respondent je financován z projektu RAMPS-VIP III. a zároveň na druhé škole z projektu města Pardubic. Vše je podrobně znázorněno v popisu vzorku včetně výše jednotlivých úvazků.

Respondenti financovaní z projektu RAMP-VIP III. působí jako školní psychologové delší dobu, tj. 2 roky a 3 měsíce a jejich nástup byl složitější a byl provázen větší spoluúčastí, případně i větším, minimálně prvotním, zájmem o danou profesi či shodou okolností, tj. 2 příklady respondentů:

ŠP 2: *„Když jsem skončila školu, tak skončila VIP II. a kolegyně, které už byly na doktorandském studiu, tak v té VIP II. pracovaly a řekly mi, že se bude nabírat do VIP III. a já jsem šla za paní ředitelkou tady na škole, jestli nechtějí školního psychologa, souhlasila, sepsala jsem žádost a vše jsem si zařídila ...“.*

ŠP 6: *„Pracuji dobrovolně a nezištně v poradně ... a jsem tak navázaná na spoustu svých kolegyně psychologek a sociálních pracovníků a ... a jedna sociální pracovníce má sestru psychologku, která chtěla toho školního psychologa dělat a věděla o tomto projektu, takže si to všechno oběhala, obvolala, zařídila a ... ale bohužel u těchto projektů je blbě to, že třeba půl roku nevíte, jestli to místo bude nebo nebude, jestli to dopadne či ne. Takže ona, ač napsala projekt, ač to všechno jakoby dotáhla do konce, tak nevěděla ... a nastoupila na jiné místo a toto místo se následně uvolnilo ... a tato psychologka mě oslovila, jestli bych tohle místo nechtěla vzít, právě proto, že ona už v té době měla pracovní poměr někde jinde a toto byla otázka několika dnů... rozhodnutí, podepsání a nástup... několik dnů a ohromná změna, já v té době byla ještě totiž na mateřské dovolené...“.*

Je zřejmé, že počátečních starostí s nástupem v rámci projektu VIP III. bylo více, jelikož projekt města Pardubic byl impulsem a týkal se dosud všech neobsazených míst školních psychologů na základních školách v Pardubicích a nebylo potřeba sepsávat žádnou žádost a domlouvat si spolupráci na konkrétních školách s vedením škol, tj. několik následujících příkladů:

ŠP 1: *„Výběrové řízení nebylo těžké, protože to byla nová pozice a hned asi na 15 školách v Pardubicích... naopak ještě jsem dostávala i nabídky z jiných škol, protože věděli, že tu práci sháním a nakonec, protože město financuje na každé škole jen poloviční úvazek, jsem se rozhodla pro tyto dvě školy...“.*

ŠP 3: *„...reagovala jsem na inzeráty...“.*

ŠP 4: „... *sháněla jsem něco, sehnat práci v oboru je strašně těžké...*“.

ŠP 5: „... *v PPP jsem pracovala 1 rok, ale byla jsem záskok za mateřskou dovolenou a nenašel se způsob, jak tam zůstat a v té době se objevila tato nabídka, tak jsem ji vzala, jak jsem říkala, v tu chvíli to pro mě byla horší varianta, když jsem nemohla zůstat v PPP...*“.

ŠP 8: „*Hledala jsem práci na poloviční úvazek ...možnost zkráceného úvazku zde na škole mi vyhovuje ...na základě setkání nabídky a poptávky...*“.

Z přepisů rozhovorů, tj. z provedené analýzy nelze určit, že by si respondenti pod projektem RAMPS-VIP III. více vážili profese školního psychologa, spíše je to odvislé případ od případu a souvisí to s motivací (popsáno viz. výše zvláště příklady se sekundární motivací jsou dokladem změny pojetí k práci školního psychologa); a se vztahy na škole, tj. vztahovou sítí. Dále to také souvisí s vnitřním nastavením, kde a jak by chtěli působit (popsáno viz. výše); s možnostmi a s uplatněním na trhu práce, tj.:

ŠP 1: „*Původně jsem uvažovala o klinické psychologii, zajímalo mě to více než školní psychologie ... ale nebyla možnost, nebylo uplatnění v klinické psychologii...*“.

ŠP 4: „*Problém je, že práce v oboru není, není jí tolik a já nemám ani dlouhou praxi, já ji mám krátkou... a když už nějaká práce je, tak se na ní přihlásí spousta lidí a já jsem na pohovoru mezi lidmi, kteří mají léta praxe, takže šance na přijetí je minimální, spíše žádná...*“.

ŠP 8: „... *vyhovuje mi, že je to na poloviční úvazek...*“.

S financováním práce školních psychologů kauzálně souvisí výše úvazku, způsob financování (viz. popis vzorku), doba úvazku a finanční ohodnocení. Psychologové působící na školách z finančních prostředků města Pardubic mají smlouvu na dobu určitou do konce roku a psychologové působící v rámci projektu VIP III. mají situaci složitější, jelikož tento projekt končí v květnu, tj. několik výstižných příkladů:

ŠP 3: „*Jsem financována z projektu města mám dobu určitou, jako každý z tohoto projektu a nevím, jak to bude, mám ji na obou školách... kdyby město přestalo financovat, nikdo neví, jak to bude v příštím roce, tak věřím, že aspoň na jedné škole ze dvou, kde působím, by se našly peníze a já bych mohla působit dál ... jasně, kdo by si nepřál mít smlouvu na dobu neurčitou a nějakou finanční jistotu...*“.

ŠP 2: „... *v květnu končí VIP III. ... slibuji, že by měl být nějaký pokračující projekt a pokračovali bychom pod nimi, asi VIP IV. a to by se mi líbilo ... ale dlouho nebylo možné s nikým jednat, tak se nic v podstatě neví...a pokud by to nevyšlo, tak budu žádat, aby mě*

vzali pod ten projekt, který je pod městem ... rozhodně chci na škole jako školní psycholožka působit...“.

ŠP 7: *„Dohromady mám teď úvazek 1,5 vedení škol bylo hrozně vstřícné, tak mi to bylo povoleno i z toho důvodu, že ta VIPka je na nějakou omezenou dobu, do května a spíše počítám s tím, že skončí, protože ...až skončí projekt, tak se vlastně sníží ten celý úvazek na polovinu, teda doufám, že bych teda mohla přejít pod město... takže, teď je to spíše takové překlenovací období s tím velkým úvazkem...“.*

Nezpochybnitelným kritickým místem v profesi školních psychologů je i finanční stránka, finanční ohodnocení, tj.:

ŠP 6: *„... do května a pak se uvidí, slibují překlenovací období nebo již od června, tj. i přes prázdniny pokračování projektu, ale nic se zatím neví... a na rovinu, moc peněz tady není, fakt, takže Vám jako chlapovi bych to rozhodně nedoporučovala, opravdu nemyslete si, peněz tu moc není a ještě ta doba určitá...“.*

ŠP 7: *„... na místa školních psychologů se nikdo moc nehrne právě proto, že není takové zázemí ... nikdo neví, co bude do budoucna... a není to ani finančně až tak lukrativní, takže pro někoho, kdo už má praxi, tak se mu do toho ani nechce i třeba kvůli nižším financím a také jsou to většinou poloviční úvazky na školu.... většinou, když to není projekt VIP III, tak škola dostane jen půl úvazku od města, nebo ještě nižší úvazek, když je to třeba malá škola... hodně to dělají mladí lidé, protože to není něco jakoby nic lukrativního a kvůli praxi...“.*

Finanční zajištění není veliké. Doba určitá rozhodně na klidu v práci školním psychologům nepřidá. Přestože se uvádí, že oba projekty budou pokračovat, tak jistota stále není, jak uvádí respondenti, stále nemají nic „černého na bílém“ či „podepsané smlouvy“. Nehledě na to, že by si respondenti rozhodně při obnovách smluv při pokračování obou projektů přáli smlouvu na dobu neurčitou.

Všichni školní psychologové mají uzavřenou pracovní smlouvu pouze na dobu určitou.

Projekt „Školní psycholog“ financovaný městem Pardubice neumožňuje celý úvazek na škole.

6.1.4 Spolupráce se „záchrannou“ sítí

Do vnějších zdrojů ovlivňující kvalitu práce školních psychologů a tím mající vliv na kritická místa profese školních psychologů, byla dle přepisů rozhovorů s jednotlivými

respondenty zařazena spolupráce s PPP, spolupráce s projektem VIP, spolupráce ve výcviku a spolupráce se supervizorem a v neposlední řadě i školení.

Název „záchranná síť“ jsme uvedli, jelikož z přepisu rozhovorů vyplynulo, kolikrát je výše zmíněné subjekty, zvláště z počátku zachránily.

Uvedené spolupráce by bylo možné zahrnout i do další základní kategorie ovlivňující kritická místa školních psychologů, tj. vztahová síť. Po odborných konzultacích jsme se rozhodli již zde zmínit spolupráci s PPP a v rámci vztahové sítě, jak je obvyklé v odborných publikacích, ji pro uvědomění jen zmínit.

Spolupráce s PPP je velmi chválena kvůli možnosti pravidelných setkání, možnosti pomoci, telefonické, osobní atd., což je dáno v projektu města Pardubice s názvem „Školní psycholog“, tj. ukázkové příklady:

ŠP 1: *„Intervizní setkávání máme s kolegyněmi v PPP zhruba každý měsíc, je to dobrovolné ... s některými kolegyněmi si ještě navíc pravidelně voláme, nečekáme a voláme si hned dle potřeby a ještě se vidáme i ve škole zhruba každý měsíc, takže prakticky dvakrát do měsíce se setkáváme a máme tedy intervizi...“*

ŠP 5: *„Spolupráce s PPP je skvělá, spontánní, možná i tou mojí předchozí pracovní zkušeností, jelikož tam ty konkrétní lidi znám“.*

ŠP 8: *„Pro začínajícího školního psychologa je velmi důležitá ta podaná ruka, ta podpora například od PPP“.*

Na straně druhé v projektu VIP III. jsou intervizní setkávání povinná a i možnosti školení jsou širší, tj. například.

ŠP 2: *„Někdy chodím i tady na setkání do poradny a někdy tam bývají třeba tři psychologové z projektu od města a my tři z VIPky, což mi přijde jako dost špatně, když si stěžují, že jim chybí supervize ... zrovna ony nechodí na tahle společná setkání do poradny ...setkání v Ústí nad Orlicí máme povinné. Kdyby chodily povinně, tak by se jim zaručilo metodické vedení, minimálně s někým z poradny. My máme z VIP III. metodické vedení, nemáme supervizi. Konzultujeme, jakou metodiku jsme použili, jestli je to v pořádku nebo ne ... není to rozbor našich pocitů, co jsme u toho měli nebo tak ... když je něco, tak mohu zavolat své metodičce nebo si mohu zavolat do Prahy nebo tady v Pardubicích na poradnu... a pak máme školení ve VIP III. školení pro psychology pod VIP III.“*

ŠP 6: *„V rámci projektu VIP III. je třeba obrovské plus to, že já se musím zúčastňovat vzdělávacích seminářů, které organizuje NÚV... třeba já jsem za loňský rok byla asi třikrát, nebo čtyřikrát na bálintovských seminářích... to byla opravdu úžasná*

záležitost... vše je ale hrozně omezeno počtem lidí, kdo dřív přijde, ten dřív mele... na některé jsem se nedostala...

vždycky volám po větším množství vzdělávacích seminářů... teď jsem třeba byla na semináři „Vedení problémové dětské skupiny“, to mi dalo hodně...“.

ŠP 1: Jsem pod projektem města a přála bych si více školení ... semináře si musíme dohledávat ... PPP teď začala ... máme domluvené semináře na jaro, jinak je to všechno v Praze, v Brně, v Olomouci...“.

Výcvik je dalším důležitým aspektem „záchranné sítě“ školních psychologů, ovšem někteří psychologové jej z různých důvodů ještě nemají či neabsolvují, tj. několik příkladů:

ŠP 1: „Jsem ve výcviku, vzdělávám se, je to taky pro práci školního psychologa potřebné ...další zdroj vzdělávání ... zkvalitňování naší práce“.

ŠP 2: „Výcvik jsem ještě nezačala dělat, protože jsem poměrně hodně pracovní vytížená, ani jsem o tom v podstatě pořádně neuvažovala, protože chci nejdříve získat nějaké poradenské zkušenosti a teprve na základě toho si vybrat výcvik, který mi bude nejlépe vyhovovat, jak se budu zaměřovat, s čím budu pracovat. Ovšem my ale máme ve VIP III. školení, které ostatní psychologové, kteří nejsou pod VIP III., nemají....“.

ŠP 4: „Výcvik jsem ještě nenastoupila, jsem krátce po škole a čekám, jaký bude ten definitivní směr“.

ŠP 6: „Výcvik je důležitý, dává to další rozměr a příští rok končím, dělám ...“.

Z výsledků vyplynulo, že polovina respondentů výcvik již má nebo právě absolvuje. Ostatní o výcviku uvažují a rozhodují se, který „bude ten jejich definitivní směr“ nebo obecně „chtějí nejdříve získat nějaké poradenské zkušenosti a na základě toho si vybrat výcvik“.

Individuální či skupinová supervize je dalším a přitom velmi důležitým článkem „záchranné sítě“ a je zřejmé, že tento článek je využíván, ovšem dost závisí na potřebách jednotlivých respondentů, jestli a jak jej budou využívat, tj. například:

ŠP 1: „Měla jsem potřebu ještě něco více, více ve smyslu zpětné vazby, zda-li to dělám dobře. Mám ještě supervizorku. Supervizor má zkušenosti, má supervizní výcvik. Já jí mohu říci, s čím si nejsem jista a supervizorka mi na to dává zpětnou vazbu, prostě se zamýšlí nad tím případem se mnou... supervize je dobrovolná, platím si supervizorku sama ze svého... paní jezdí za mnou sem přímo do školy, tak zhruba 1x za měsíc se vidíme“.

ŠP 3: „Jezdím na skupinovou supervizi, kterou máme jednou za měsíc...další důležitý zdroj...prvotní podnět byl ale výcvik, kde musím plnit nějaké podmínky a je tam

část, kde máme splnit nějaký počet hodin supervize, jiné, která není přímo vázaná na výcvik... “.

ŠP 4: „Jsem tu třetí měsíc a supervizi a ani intervizi jsem prakticky zatím s nikým ještě neměla... neměla jsem ještě takový problém, kvůli kterému bych musela volat... “.

ŠP 5: „...každý začátek je těžký a já jsem až přes příliš zodpovědná, takže jsem se zkontaktovala s psychologku v Praze...a domlouvám si mimo jiné supervizní setkávání, která si musím platit ze svého a jezdím ve svém volném čase, je to nad rámec, ale cítím, že je to potřeba... “.

ŠP 8: „Vnímám samotu této profese jako snížení své pohody, spokojenosti s prací ... chybí mi to osobně, když tady nejsem v týmu, ale o to více na sobě pracuji, aby to nemělo dopad na moji práci. Jednoznačně si proto myslím, že je nezbytné mít svoji supervizorku, kterou si platím ze svého... “

Z přepisu rozhovorů vyplynulo, že intervize a supervize jsou nezbytné pro kvalitní výkon povolání školního psychologa. Intervize je školním psychologům dostupná. Z projektu města Pardubic mají školní psychologové ustanovenou spolupráci s PPP, kam mohou pochopitelně docházet a docházejí i školní psychologové z VIP III. Školní psychologové z projektu VIP III. mají zajištěné metodické vedení, které je povinné a musejí se ho účastnit, což školní psychologové z uvedeného projektu hodnotili velmi pozitivně.

V rámci supervize je situace odlišná. Supervizi si musejí školní psychologové sami zařizovat, vše se odvíjí od jednotlivých potřeb školních psychologů. Z výsledků vyplývá, že pouze 2 z 8 respondentů mají individuální supervizi, přičemž jeden z těchto dvou respondentů (ŠP 8) uvádí, že *„je nezbytné mít svoji supervizorku, kterou si platím ze svéhoi kvůli práci v poradně, mám tedy supervizi... “.*

Další 2 z 8 respondentů mají skupinovou supervizi. Jeden respondent z vlastní iniciativy, tj.: *ŠP 5: domlouvám si mimo jiné supervizní setkávání, která si musím platit ze svého a jezdím ve svém volném čase, je to nad rámec, ale cítím, že je to potřeba... “.* Druhý respondent má skupinové supervize kvůli požadavkům výcviku, tj. *ŠP 3: „ ...prvotní podnět byl ale výcvik ...musím plnit nějaké podmínky ... splnit nějaký počet hodin supervize ... “.*

Ostatní 4 respondenti z 8 nemají supervizi.

Respondenti jsou nespokojeni naopak s množstvím poskytovaných školení. Psychologové by si přáli „mnohem více školení“, jelikož poptávka vysoko převyšuje nabídku.

Závěrem k této kategorii lze konstatovat, že problematika vnitřních a vnějších zdrojů má již od prvopočátku vliv na kritická místa v profesi školních psychologů, např. v podobě motivace, a další subkategorie mají více než nezpochybnitelný vliv na kvalitu poskytované práce.

6.2 Pozice a zakotvenost školního psychologa

Druhou základní kategorii dle výsledků lze nazvat jako pozice a zakotvenost školního psychologa. Z přepisů rozhovorů jednotlivých respondentů lze do této kategorie zařadit: vnímaná pozice a budování pozice, autonomie, záruka odbornosti s profesní přípravou.

6.2.1 Vnímaná pozice a budování pozice

Z výsledků vyplývá, že většina (7 z 8 respondentů) se považuje za součást školy. Pouze 1 respondent se zatím za součást nepovažuje a charakterizuje se jako „druhý tým“ a přiznává, že žádnou pozici nemá, tj. několik příkladů:

ŠP 2: *„Moje pozice je něco jako moderátor školy, tak se cítím, že většinou, když někde něco začne bublat, tak děti, učitelky přijdou a chtějí to řešit se mnou řešit, jinak já chodím do tříd ... ani vizuálně nevypadám, že jsem o tolik starší než oni, takže jsem pro ně přijatelnější řešit jejich problémy a já moc nerada chodí kolem horký kaše, takže ty věci řešíme hned...“.*

ŠP 4: *„Ředitelka ... tvoří tým s výchovnou poradkyní a já jsem druhý tým... jsem tu jen 3 měsíce a upřímně říkám, že nemám žádnou pozici – ani jako mezi ostatními, ani jako profesní. Je to fakt krátká doba a prostě teď to tak cítím, že pozici nemám žádnou....“.*

ŠP 5: *„Nelehká pozice ... ne všichni chápou, jakým způsobem může ten školní psycholog přinést něco dobrého, či jak ho třeba ten učitel, učitelka může využít... určitě zde hraje roli čas, protože vidím, jak se to modifikovalo během toho půl roku a jak jsem sem zapadla...“.*

ŠP 6: *„Má pozice je teď jiná, než když jsem nastoupila před těmi více jak dvěma roky...přiznám se, že minimálně půl roku mi trvalo, než si učitelé zvykli, že nejsem jejich nepřítel...“.*

ŠP 8: *„...svoji pozici již po 1,5 roce vnímám jako stabilní... poměrně rychle jsem se zapojila, navázala jsem spolupráci s poměrně velkou částí personálu školy...“.*

Respondenti, kteří uváděli, že se cítí součástí školy, také ve větší či menší míře popisovali, že s někým mají lepší a s někým horší (či doposud žádné) vztahy. Zároveň ale

zdůrazňovali svoji nezávislost, samostatnost, specifčnost (což mimo jiné vyplývá výši úvazku nebo z jejich autonomie na škole – viz. dále; uvedeno též v kostře analytického příběhu – kapitola 6.), tj. několik příkladů:

ŠP 2: „...s nikým nevytvářím koalice, chci mít autonomní status a pomáhám těm, kteří mě vyhledají. S nikým teď nemám žádný větší problém, že by tam byla bariéra nebo nějaký blok....“.

ŠP 3: „...pozici mám do velké míry nezávislou, což je fajn a je to důležitý, stylizuji se do pozice člověka, který je trošku VNĚ, což je i díky tomu 0,5 úvazku jednodušší, než kdybych tady byla na celý úvazek...“.

ŠP 7: „...školní psycholog by měl být od toho trochu oddělený. Měl by jet tak trochu po své linii. Je to vždy takové balancování, na půl ano, na půl ne. Musí tam být podle mne trochu hranice. Takže, ne že bych si tady s někým netykala ...můžeme se přátelit jako lidi, ale musí to být tak trochu oddělené od té práce. Spíše, že když s nimi jdu na nějakou společnou akci, tak už tam nejsem psycholog...“.

Z odpovědí respondentů obecně vycházelo najevo, že určitou míru vlivu na budování jejich pozice mělo to, zda-li na škole již působil před tím nějaký školní psycholog. Jak jsme z výzkumu zjistili, tak tento vliv, předchozí působení, nemusí být jen kladný, ale i záporný, tj. několik příkladů:

ŠP 3: „... mohla jsem navázat na své předchůdkyně na obou školách... nemusela jsem dělat hodinu, kdo je školní psycholog a tak... důležité bylo, se hlavně zpočátku těm dětem představit, aby věděly, že jsem tu teď pro ně já ... bylo pro mě taky důležité se seznámit se všemi učiteli a to bylo taky velmi těžký... dvě školy a těch učitelů je hrozně moc, takže než jsem si přiřadila, kdo kam patří, tak to bylo docela těžké, ale dávala jsem důraz na to, abych se se všemi tak nějak poznala, aby o mně věděli, abychom se dostali alespoň do nějakého drobného kontaktu, zejména tedy s třídními učiteli...“.

ŠP 7: „... tam (pozn. na té druhé škole) jsem byla již jako druhá školní psycholožka... ale jestli mi to pomohlo nebo ne...byl tam psycholog na minimální úvazek...myslím, že 0,2, takže tam byl jedno odpoledne v týdnu a to fakt nemá smysl... takže to fungovalo spíše tak, jak to tady dělala poradna v Pardubicích, když školy neměly ještě psychology a tam (pozn. na druhé škole) to bylo stejné...tak se tam jezdilo na nějaké odpoledne za tím psychologem, když byl nějaký problém s dětmi, tak se objednaly na to odpoledne a přišly i s rodiči... jako kdyby přišli do poradny, jenže se to konzultovalo přímo na školách se školním psychologem...plus když tam byl třeba nějaký problém s kolektivem, tak se s tím psychologem, který tam dojížděl, domlouvali na nějaké spolupráci ... na škole

byl někdo, kdo tam byl zcela externě... tak malý úvazek opravdu nemá smysl, fungujete jako poradna a přitom tu máte být co nejčastěji...jsem tu na poloviční úvazek, takže 2 a půl dne v týdnu a to se ještě celkem dá... ale když tu zrovna nejsem, tak se něco stane ... celý úvazek je prostě lepší... “..

ŠP 4: *„Přede mnou tady byla psycholožka, tak nevím, proč nejsou zakázky, jestli mají pocit, že jsem tak mladá oproti ní a že jsem po škole a nemám moc zkušeností... nevím, já doufám, že si to sedne, je to krátký čas... 3 měsíce... prostě věřím, že si postupně začnou zvykat, že jsem tady já a že mě začnou využívat stejně jako tu předchozí psycholožku, která tady byla přede mnou, ona se uplatňovala, co od ní vím, více...zkušenosti přece získám postupně... “.*

Respondenti, kteří jsou na škole prvními psychology, museli překonávat mnohé překážky, budovat si svoji pozici od základů, i když i z výše zmíněného důvodu to nemají ani „pokračovatelé“ jednoduché, tj. několik příkladů:

ŠP 1: *„Respekt od druhých vnímám... už mě berou... snažím se o sobě dávat vědět, časem se to zlepšilo... učitelé zpočátku kolikrát ani nevěděli, že tady jsem a jak tady jsem... “.*

ŠP 2: *„Hned na začátku jsem šla na pracovní porady školy, řekla jsem, co nabízím, co paním učitelkám mohu zaručit, jak já budu pracovat, že budu chodit do těch tříd, což na začátku vyvolalo trochu překvapení, ale když učitelky viděly, že si s dětmi rozumím a že ty programy jsou pro ty učitelky spíše úleva a je to pro ně i hezká zkušenost, jak třeba dělat tu prevenci, tak to začaly vnímat jako něco pozitivního... děti to později začaly vnímat stejně a já jsem si během prvních dvou měsíců obešla postupně všechny třídy... ty děti zjistily, že tady jsem... postupně si zvykly, že když něco je, tak přijdou“.*

ŠP 5: *„Ano, udělala jsem nějaké chyby... možná jsem si málo snažila představit, jak mě třeba mohli vidět ti učitelé a možná jsem to trochu podcenila...kdybych znova nastoupila, tak bych cíleně dávala větší prostor k tomu vzájemnému poznávání, i cíleně více bych naslouchala, byť si myslím, že jsem to dělala, tak teď si myslím, že jsem to mohla dělat ještě více“.*

ŠP 6: *„Samozřejmě, že jsem na začátku udělala strašnou spoustu chyb ... možná jsem tlačila více na pilu... potřebovalo to čas... myslím si, že ještě dva, tři roky bude trvat než budu opravdu zakotvená ve škole jako její pevná součást“.*

ŠP 8: *„...Jsem tu sice jako první školní psycholog, ale možnosti spolupráce učitelé trochu tušili, věděli, jak asi bude vypadat naše spolupráce, naše společná práce... protože sem docházeli pravidelně pracovníci z PPP ...takže obecně to pro ně nebylo úplně*

neznámé v tom, jaké problémy se mnou mohou řešit ... poměrně rychle jsem se zapojila... 3 či 4 měsíce pro ten základ... navázala jsem spolupráci s poměrně velkou částí personálu školy... během prvního pololetí jsem cítila, že je to ono, že tu budu chtít zůstat a moje fungování, mohu-li to tak nazvat, se zde na škole prohlubuje... ale chtělo to čas...“.

Ve většině případů respondenti sami uváděli pozitivní zpětnou vazbu jako vhodnou strategii pro budování pozice a pro zlepšování vztahové sítě.

Respondenti se též zmiňují, že se snaží o pochválení, drobná ocenění nebo projevení zájmů, což opět zlepšuje jejich pozici a zároveň to zlepšuje vztahy, tj. jeden typický příklad od respondentů:

ŠP 8: *„Snažím se učitelům, žákům, rodičům dávat zpětnou vazbu, když se jim něco povede, pochválím, velmi ráda to dávám, cokoliv pozitivního sděluji, nejsou na to moc zvyklí, pomáhá to, dělám to hodně“.*

6.2.2 Autonomie

Autonomie je úzce propojena s pozicí na škole, školní psycholog má totiž velmi specifické postavení na škole a i pro samotného školního psychologa je to těžko definovatelné. Autonomie v neposlední řadě vychází také z toho, že si psycholog sám určuje náplň své práce. Školní psychologové nemají profesně sobě rovného partnera, kolegu na škole, proto si někteří platili supervizora, tj. navštěvovali individuální či skupinovou supervizi, nebo se dobrovolně setkávali v rámci intervize, se svými kolegy z jiných škol, tj. některé příklady:

ŠP 1: *„Hlavně z počátku to byla velká nevýhoda...být tu sama...těch zkušeností jsem neměla tolik ... bez přípravy byl ten začátek strašně těžký“.*

ŠP 2: *„Ano, autonomie... mám výhodu, že ve VIP III. máme metodičku ... a jsem doktorský student, což mi dává silné zázemí... co bych ocenila, je speciální pedagog, protože to není moje kvalifikace a někdy paní učitelky chtějí, abych jim udělala různé orientační testy, já se tomu bráním, protože nejsem speciální pedagog, ale někdy je potřeba, než dítě pošleme do poradny, třeba už dát paní učitelce tu zpětnou vazbu rychleji. Bylo by vhodnější, kdyby tady byl i speciální pedagog“.*

ŠP 3: *„Na autonomii mohu pohlížet i jako na výhodu, mohu to brát jako výzvu. Ale jinak jasná nevýhoda, jsem tu na to sama... ale mohu volat, mám intervize, supervize...“.*

ŠP 5: *„Byla to zvláštní nejistota, hlavně na začátku, já jsem sama a učitelský sbor čítá několik desítek...rozdíl je taky v tom, že já sama tu nemám nikde profesní zastání. ... To je velký kámen úrazu ...obávala jsem se toho a ta obava se naplnila. Sice mně pomohly*

předchozí zkušenosti z poradny, i z předchozí učitelské praxe, ale byly věci, které přicházely, a se kterými jsem si rady nevěděla. Jsem člověk poměrně zodpovědný, tak jsem se snažila si vše ověřovat, konzultovat – supervizně, intervizně, využívala jsem plně nabídky poradny, kdy jednou za měsíc máme setkání“.

ŠP 6: „.... hlavně na začátku nevýhoda... zcela určitě...nevýhoda ale i výzva, jestli budu dobrá...“.

ŠP 7: „Na začátku mi hodně pomáhalo právě to, že jsem dělala v poradně, že jsem měla možnost spoustu těch věcí na začátku konzultovat. Ale je pravda, že kdybych sem šla prvně hned po škole, bez těch zkušeností, takhle pracovat sama, tak že by mi to problémy dělalo, to rozhodně ano. Takhle jsem měla možnost se ten rok a půl zacvičit, takže jsem si už potom řadu věcí přinesla s sebou. Na druhou stranu není úplně pravda, že jsme tu samy, protože mi opravdu máme metodické vedení ve VIP III., máme pravidelné schůzky, takže když jsou tu nějaké těžší věci, tak je přivezu s sebou a mám možnost je tam konzultovat... ale jinak, máte pravdu, na škole jsem sama...“.

Z výsledku výzkumu vyplynulo, že většina respondentů spatřuje nebo spatřovala v autonomii nevýhodu. Někteří respondenti autonomii berou sice také jako nevýhodu, ale brali to i jako výzvu v profesi školního psychologa.

6.2.3 Zakotvenost školního psychologa, odbornost a profesní příprava

Určitá přetrvávající míra nezakotvenosti školního psychologa je problémem, který spatřují i školní psychologové, kteří již mají těžký začátek za sebou, resp. možná právě proto tento problém spatřují a přejí si další systémovou změnu, důraz na větší odbornost a zkvalitnění profesní přípravy, zvýšení množství školení, viz. následující příklady, tj.:

ŠP 1: „Obecně bych změnila požadavky na práci školního psychologa, např. požadovat více praxe při přijetí či to obecně, zákonně ošetřit supervizi. U sebe už to nezměním, ale bylo by fajn, kdyby školní psychologové nastupovali do práce s více zkušenostmi, i kvůli tomu, že jsou na školách osamoceni...“.

ŠP 2: „Mám vystudované dva obory, dvě školy, i tu sociální pedagogiku...dělali jsme programy pro děti, pro třídy, takže pro mě není problém jít do třídy a udělat jim program, ale spousta kolegů, kteří vystudují magisterskou psychologii, tak nikdy v životě ve třídě nebyli, proto jsou z toho nervózní. Já jsem ten blok neměla, já jsem jezdila jako preventista, před tím než jsem sem do školy nastoupila, ale někteří ne... a to je potřeba ošetřit... chtěla bych jednoznačně lepší zakotvenost školní psychologie, což je systémová chyba... psychologové nejsou připraveni pro svoji práci, školy potřebovaly školní

psychology, tak jednorázově přijali xy psychologů... A obecně mít možnost získat více praktických zkušeností a následně z toho udělat povinnost.“.

ŠP 3: „...neukotvenost práce, nejistá půda, to mi vadí...neukotvenost i v té profesní oblasti, v té oblasti například supervize, dalšího vedení ...možná do toho zasáhne ten kariérní řád, který se připravuje pro školství...“.

ŠP 5: „Problém, který vidím, se nedá doladit v dohledné době, je to ten nezvyk, že by psycholog měl vůbec být ve škole, kolikrát nepochopení jeho uplatnění ve škole ... uvědomuji si, že to musí být nejprve ošetřeno na naší straně, ošetřena naše práce, resp. kvalita naší práce, takže rozhodně souhlasím s povinnou intervizí, supervizí ... možnosti jasně dané a vyžadované opory a podpory profesní. Možnost opory a profesní podpory už třeba jen kvůli tomu, aby školní psycholog nevyhořel a časem nezjistil, že už ho to nebaví“.

ŠP 7: „Velký nápor školních psychologů do škol a to, že to není ukotvené, je takové zvláštní... je to něco nového, v každé škole školní psycholog a každá novinka, každá změna chvíli trvá, než se to ukotví...kdyby to bylo lépe vymezené, tak by to bylo i snazší pro tu práci psychologů, protože by se mohli jednoznačněji odkazovat ...takhle je to stále řadě lidí ještě nejasné, ani s tím nemají zkušenost ... takže potom možná jsou v takovém ambivalentním postavení vůči tomu, jak toho školního psychologa vnímat, co po něm tedy mohou chtít, k čemu on tam vlastně je... mohlo by to být více a lépe vymezeno zákonem a jednotnou strukturou platnou celorepublikově... takhle jedna škola psychologa má, další to má tak, že tam dochází psycholog z poradny a v další je to úplně jinak a k tomu různé úvazky na různých školách ... a od toho se samozřejmě odvíjí i to, co ten psycholog na té škole dělá, co stihne v daném počtu hodin udělat ... má-li poloviční úvazek či ještě menší tak se mu samozřejmě zužuje to co může udělat ...je to takové nejednotné, hodně roztržité, protože někdo má ještě školního psychologa z nějakého jiného projektu, a pak jsou zase nějaké další úvazky ...chtělo by to jednotnou koncepci a plošná působnost. Potom by to bylo srozumitelné, tak jako je srozumitelný výchovný poradce nebo jak je srozumitelný ředitel školy“.

ŠP 8: „Školního psychologa dnes může po škole dělat každý. Podobně jako u ostatních psychologických disciplín, tedy kromě klinické psychologie, tak i školní psychologii by svědčil nějaký systém, prostě povinná struktura dalšího vzdělávání aby tu byl nějaký adekvátní systém podoby klinickému vzdělávání. Neříkám, že by to muselo mít charakter atestace, ale klidně nějaké specializační a povinné zkoušky by být mohly, měly. Školní psychologie by si to zasloužila, aby byl tlak na vývoj, na další vzdělávání, což by se

pak odrazilo nejen v kvalitě práce, ale i v prestiži daného povolání. Dále si v žádném případě nemyslím, že je vhodné fungovat v této profesi bez supervize, ta by měla být nějakým způsobem povinná. Setkávání v PPP jsou užitečná, intervize s kolegyněmi jsou prospěšné, ale supervize by měla být nutná, povinná“.

Z přepisu rozhovorů od respondentů vyplývá, že jim vadí nezakotvenost profese školního psychologa a z toho plynoucí nejasnosti, které se prolínají do dalších oblastí, tj. zvláště i v rámci poslední kategorie kritických míst, tj. ve vztahové síti. Velmi se mi líbí myšlenka: *„A obecně mít možnost získat více praktických zkušeností a následně z toho udělat povinnost“.*

6.3 Vztahová síť

Respondenti považují vztahovou síť, vztahy ve škole za nejkritičtější místo profese školních psychologů. Vztahy ve škole jsou pro ně zásadní a jejich kvalita má na práci školních psychologů velkou váhu. V teoretické práci jsme popsali základní členění vztahové sítě a z daného členění jsme vycházeli i při zpracování výsledků.

Považujeme za nutné zdůraznit hned v úvodu k této kategorii, že většina, tj. 7 z 8 respondentů, má dobrý nebo velmi dobrý vztah s vedením školy, přičemž vedení školy se skládá z ředitele a jednoho či dvou zástupců a školní psycholog je odpovědný řediteli.

Dále z přepisu rozhovorů vyplynulo, že všichni mají pozitivní zkušenosti s poradnou, s PPP, a využívají jejich služeb (kromě jednoho respondenta, který se s fungováním PPP sice seznámil, ale přímou pomoc zatím nepotřeboval), mohou se na ně bez problému obrátit.

6.3.1 Vztahy s vedením školy

Z analýzy dat vyplývá, že 7 respondentů vnímá vztah s vedením školy pozitivně, vnímají, že mají podporu v řediteli, ředitelce a daří se jim vycházet si vstříc, tj. některé příklady:

ŠP 1 : *„S ředitelkou i výchovnou poradkyní je tady (pozn. na první škole) velmi dobrá spolupráce... jsem za to ráda, bez toho by to bylo špatné... Informace ode mě chtějí, ale co pak s nimi udělají, to je jen na nich. Komunikace proběhne, většinou proběhne hladce, ale do jejich kompetencí nezasahuji a ani zasahovat nemohu. Není to vždycky tak, že by se 100 procentně řídily tím, co navrhu, vždycky si to nějak přizpůsobím. Ale celkově tu vstřícnost v komunikaci vnímám“.*

ŠP 1: „Na druhé škole je ředitel taky dobrý, máme pěkný vztah, je takový rázný, ale lze se s ním domluvit.“

ŠP 2: „S paní ředitelkou mám kladný vztah, pomáhá... já jsem tady přes projekt VIP III., takže mě sama před těmi 2 roky chtěla...“

ŠP 3: „Zdá se mi, že na obou školách, kde působím, mám tyhle vztahy velmi dobré, dostávám kladnou zpětnou vazbu...motivuje mě to...“.

ŠP 4: „Ředitelka mi neřekne, že by potřebovala to a to. Při problémech tvoří tým s výchovnou poradkyní a já jsem druhý tým... je to asi tím, že jsem mladá a že si myslí, že nemám zkušenosti...doufám, že si to sedne, jsem tu jen 3 měsíce... věřím, že si to sedne, že si zvyknou, že jsem tady já a že mě začne využívat...“.

ŠP 5: „Mezi mnou a panem ředitelem snad vládne vzájemná důvěra, bez toho by to ani nešlo. Pan ředitel ví, co chce, na druhou stranu mi dává velký prostor, abych si to dělala po svém. Cítím velký závazek, protože vnímám, že mi důvěřuje“.

ŠP 8: „S ředitelem mám velmi dobrý vztah... jsem za to ráda pomáhá mi to... Než jsem přišla na školu, tak jsem cítila velkou potřebu se maximálně připravit, hodně věcí jsem si nastudovala, což se mi hned na začátku s panem ředitelem hodilo. I na základě svých zkušeností jsem mu sama nastínila, co mu můžu poskytnout, co mohu dělat, jak pomáhat, on mě vyslechl a domluvili jsme se, odsouhlasil mé nápady, návrhy. Náš vztah se vyvíjí, ale spolupráce je skvělá a jsem maximálně spokojená“.

Z výzkumu je patrné, že respondenti mají většinou dobrou zkušenost s vedením a daří se jim s ním úspěšně vyjednávat a vzájemně si pomáhat a vycházet si vstříc. I když tento výsledek může být ovlivněn dvěma důvody, tj.:

- prvním důvodem může být to, že 3 školní psychologové jsou z projektu VIP III a tím i financování, museli se nejprve s vedením před více než 2 roky domluvit na spolupráci a vedení jim muselo vyjádřit podporu a souhlasit s prací školního psychologa;
- druhým důvodem může být to, že ostatní psychologové jsou financování z projektu „Školní psycholog“, tj. podpora od města Pardubic. Podpora byla masivní a školní psychologové jsou nejen od města financování, ale mají zajištěnou i podporu metodickou, například v podobě spolupráce s PPP, tj. pravidelná měsíční setkávání.

6.3.2 Vztahy s učiteli

Vztahy s učiteli se zdají být nejproblematictější a nejdynamičtější ze všech vztahů na škole zároveň. Je to i kvůli tomu, že na vztazích s učiteli stojí jeden ze základních pilířů práce školního psychologa. Ve výzkumu uvádíme nejzajímavější výtažky z rozhovorů,

například ŠP 7, ale obecně, lze proklamovat, že v rámci vztahové sítě respondenti nejvíce hovořili o vztazích právě s učiteli, tj.:

ŠP 7: „Učitelé si často myslí, že psycholog vůbec nic nedělá, bere za to peníze a moc tady ani vlastně není. Jako na potvoru, když se objeví nějaký akutní problém, tak ten školní psycholog má nějaké jednání nebo je na druhé škole nebo nejde za učiteli teď hned, když chtějí. A učitelé mají potom ještě takové to očekávání, že školní psychologové jsou kouzelníci... když to dítě zlobí, tak ho k nám pošlou, my dítě začarujeme a čekají, že psycholog ho nějak spraví a vrátí hodné a poslušné. Učitelé mají také utkvělou představu, se kterou bojujeme, že bude sypat z rukávu instantní, rychlé řešení. Je těžké je přesvědčit, že ta psychologická práce nejde takhle instantně, že je to běh na dlouhou trať, že se musí pracovat postupně. Tak učitelé, jak to mají jinak nastaveno, tak pak vnímají, že jsme nic neudělali. Když učitelé něco chtějí a vy to hned nevyřešíte, takže jste tu profesně podle nich na nic. A taky jim vadí, že nedržíme dozory. A na jedné ze dvou škol, kde působím, mají ještě pocit, že psycholog je privilegované místo“.

ŠP 1: „Snažím se o sobě dávat vědět, časem je to lepší. Vyučující z počátku ani kolikrát nevěděli, že tady jsem a jak tady jsem. I rodiče právě váhají v tom, jak a s čím jim mohu pomoci. Ještě to pořád není tak pevně stanovené. Snažím se s těmi vyučujícími hodně komunikovat, takže ne, že jsem tady zavřená, ale chce to vycházet ven a domlouvat si věci, co jsou potřeba a i účelově to chce chodit ven a dávat se s učiteli do kontaktu“.

ŠP 2: „První rok jsme se s učiteli testovali, oni nevěděli, neznali školního psychologa, nevěděli, co jim to může přinést. Někteří měli obavy, jestli já je budu kontrolovat, jestli já nebudu donášet na vedení, jestli to dělají dobře nebo špatně. Takže budovat si vztah bylo těžké, ale když byl nějaký problém, tak jsem jim říkala, aby za mnou přišli, vyřešíme to a skutečně jsem jim pomohla. Pomohla jsem s problémovými žáky, s rodiči, při jednáních s rodiči jsem pomohla tím, že jsem tam byla a byla takový mediátor... Byla to postupná práce, chtělo to, aby učitelky postupně získaly důvěru v to, že můžou využít té služby, která tady je, kterou poskytují. Některé učitelky, které již měly nějaké problémy s paní ředitelkou a mají obavu o svoji práci, tak měly strach mě vzít do třídy, když tam měly nějakého problémového žáka, tak aby se třeba nerozkřiklo, že nezvládají třídu, takže v tomhle tom ta nějaká úzkost byla, ale já jim na to odpovídám, že to stejně musíme vyřešit, protože by se to z té třídy stejně vyneslo a pak by z toho byl daleko větší problém, že je lepší, když to budeme řešit a naopak vedení bude vědět, že ta paní

učitelka zvážila situaci, ví, že je tam problém a že to chce řešit a že tam teď potřebuje někoho, kdo jí s tím pomůže, že tak to má být a nikoliv to utulávat“.

ŠP 3: „... vztahy s učiteli jsou vysoce individuální...jsou učitelé, kteří chodí za mnou a chtějí konzultovat a přitom to není ovlivněno věkem, jsou v různém věku, ti kteří chodí, to mám ráda velmi, chtějí, abych třeba šla do hodiny a chtějí zpětnou vazbu na sebe či na nějakého žáka...učitelé jsou často výrazně zkušenější z hlediska věku, i praxe, tam dochází k tomu, že já jim sdělím, jak vnímám tu situaci, ale v podstatě sama to stavím do nějaké role inspirace, nějakého důvodu k zamyšlení, co bych viděla, že by mohla být nějaká změna...někteří mě neberou.... moje hypotéza je, že si myslí, že jsem mladá, tak co mně tady bude vyprávět, já tu mám xy let praxe a ona mi bude vyprávět, že je mám pozitivně motivovat, oceňovat...“.

ŠP 4: „... učitelé, tak tam je podobné jako s vedením... moc nechodí, nemám od nich zakázky ... jsou ke mně hodní, to ano, obecně si promluvíme, ale to je tak vše...myslím si, že mají určitou obavu, že jim přijdu příliš mladá a bez nějakých zkušeností. Mají obavy, abych si s jejich problémy věděla rady, což ne že by měli pravdu, to určitě ne, ale je pravda, že těch zkušeností mám málo a druhá věc je, že asi neví, na co je školní psycholog, jak by jim mohl pomoci, spíše si myslím, že přemýšlí, abych jim nějak neublížila... asi mají pocit, že je kontrolovat. Když jdu k nim do hodiny, tak je to zvláště pro ně nepříjemné, je to na nich vidět... ale já jsem tam kvůli dětem... mám radost, když pomohu... snad se to časem zlepší, jsem tu krátce a cestu si pomalu, pomalu nacházím ...“.

ŠP 5: „Na začátku jsem si říkala, že tomu nechám volný průběh, budu se věnovat své práci a uvidí se. Dnes je základní rozdíl v tom, že si uvědomuji, že je potřeba se vztahům cíleně věnovat, ne křečovitě, ale je třeba se na to zaměřit. A já jako nejvíce problematické vidím vztahy s učiteli, budování vztahů s učiteli....vztahy s učiteli jsou jiné než má očekávání... Problém, který vidím, se nedá doladit v dohledné době, je to ten nezvyk, že by psycholog měl vůbec být ve škole, kolikrát nepochopení jeho uplatnění ve škole, s tím se ze strany učitelů setkávám. Učitelé často nevědí, jak s psychologem zacházet, jak ho využít a spíše je psycholog pro učitele hrozbou...snažím se problémy ve vztazích s učiteli překonávat, ale mám spíše pocit, že je to na mnoho dalších let a bude záležet nejen na mé práci, ale na práci všech psychologů na školách, abychom to časem změnili“.

ŠP 6: „... práce s učiteli... mohou přijít...někteří chodí... mohou přijít i kvůli osobním problémům, využít toho, že tady jsem... vždycky záleží učitel od učitele...někde je spolupráce perfektní a někde ne... snažila jsem se, ale víte co, já si myslím, že přemíra

snahy je někdy na škodu. Nemá smysl bourat někde něco, kde bych ke všemu byla stejně nevitáný host a necítila bych se tam dobře. Prostě vím, že to takhle je, těch tříd není naštěstí moc, není jich opravdu moc a říkám si, oni ty děti stejně za chvíli přejdou na druhý stupeň a poznáme se s dětmi na adaptačním kurzu a pak jim budu pomáhat...“.

ŠP 8: „... měla jsem přehnaně kritická očekávání ve vztahu s učiteli, ale se 2/3 nebo 3/4 učitelů mám již navázanou velmi dobrou spolupráci. Sami mě oslovují s problémy nebo chtějí, abych s nimi jela třeba na školy v přírodě nebo na společné akce, zvou si mě do hodiny, když mají potřebu...i když třeba přímo konkrétně neřeknou, že je to a to, spíše že potřebují pomoci, abych jim dala zpětnou vazbu a já to pak rozkryji či se k tomu konkrétnímu problému dopracujeme. Ale z těch učitelů, kteří mě přímo a otevřeně řeknou, že si s něčím neví rady, může být tak polovina. U zbylých učitelů, asi tak 1/3 je spíše takový „tichý respekt“, mohu – li to tak nazvat a k aktivní spolupráci mě sami nevyhledávají...po důvodech jsem nepátrala a ani o nich přemýšlet nechci, pro mě je hlavní, když v těchto třídách není problém. Ale když se tam problém objeví, třeba přijdou rodiče nebo se to dozvím od žáka či žáků, tak pak spolupráce probíhá, ale ze strany těchto učitelů s takovým rezervovaným přístupem. V očích těchto učitelů je cítit, že tam ta důvěra není 100 procentní. ... někteří učitelé mi třeba říkali, že ze mě byli nervózní, z toho, jak se mi při hodině ukážou, nebo aby se přede mnou nějak neshodili, jestli je nekontroluji ...“.

V každém rozhovoru od respondentů bylo dle provedené analýzy zjištěno ke vztahu s učiteli mnoho podnětného. Domníváme se, že by jen v této problematice bylo možné nalézt mnoho témat ke zkoumání. Velmi upřímně vztah s učiteli, resp. co si učitelé myslí a co očekávají, popsal respondent s označením ŠP 7.

Z výsledků vyplynulo, že vztahy s učiteli jsou nejproblematictější, míra spolupráce s učiteli je odvislá mezilidského nastavení mezi respondenty a učiteli

6.3.3 Vztahy se školním poradenským pracovištěm

Školní poradenské pracoviště by z logiky věci mělo být pro respondenty opěrným bodem jejich práce, tj. společenstvím, se kterým spolupracují nejčastěji a společně se podílejí na řešení problémů jak jednotlivců, tak skupin či tříd.

ŠP 1: „S výchovnou poradkyní (pozn. na druhé škole) nám někdy hapruje domluva, třeba když se máme dohodnout na užívání společné kanceláře“.

ŠP 2: „Spolupráce s výchovnou poradkyní je velmi dobrá. Ta je fajn, je o generaci starší, má mnoho zkušeností spolupráce je skvělá, ona přebírá zprávy z poradny, ona má to

rozdělování na střední školy, ona má i seznam dětí, které jsou znevýhodněny... ale metodická prevence je na mateřské dovolené ...“.

ŠP 3: „Výchovná poradkyně a metodická prevence mají společnou kancelář. Vzájemná spolupráce je s výchovnou poradkyní poměrně dobrá. Konzultujeme spolu věci, které se týkají výchovných komisí, neomluvené hodiny a podobně. Mohla jsem jí odebrat část práce, ale já tady nejsem jako první školní psycholožka, takže ony si to dokázaly vyladit přede mnou, takže v tomhle žádný vážný problém nespatřuji. Metodická prevence řeší problémy velmi rázně a zároveň velmi schopně, umí to. Konzultujeme spolu problémy, spolupráce s ní je fakt dobrá, nemohu si vůbec stěžovat“.

ŠP 4: „Ředitelka ... tvoří tým s výchovnou poradkyní a já jsem druhý tým... je to asi tím, že jsem mladá a že si myslí, že nemám zkušenosti...doufám, že si to sedne, jsem tu jen 3 měsíce... věřím, že si to sedne, že si zvyknou, že jsem tady já a že mě začne využívat...že budeme spolu více spolupracovat“.

ŠP 5: „Na škole s oběma výchovnými poradkyněmi spolupracuji, ale dokázala bych si představit, že by ta spolupráce mohla být ještě intenzivnější. Na druhou stranu toho mají opravdu hodně, zvláště toho papírování. Setkáme se spíše příležitostně. Mým cílem je, aby ta setkávání byly častější a pravidelnější. Možná je to nestandardní, ale častěji se obracím já na výchovné poradkyně než ony na mě. Ony znají prostředí a vědí, jak to tady chodí. Na druhou stranu se zase obracely na začátku školního roku, když byly problémy s chováním žáků a chtěly znát můj názor“.

ŠP 6: „Školní poradenské pracoviště zaštiťuje paní ředitelka a pochopitelně je tam i výchovná poradkyně... ale náš vztah není dobrý, má pocit, že jsem jí vzala svým příchodem práci a... není to dobré...“.

ŠP 7: „Spolupráce s výchovnou poradkyní a metodickou tady (na první škole) je...máme pravidelné schůzky, scházíme se každý měsíc, i s paní ředitelkou. Výjimečně když ještě potřebujeme něco mezi sebou, tak se domluvíme... ale muselo se to nějakou dobu budovat... výchovní poradci vnímají školního psychologa jako konkurenta, takže se snaží některé věci buď nepouštět, nebo trochu s tím psychologem bojovat a mám takový pocit, že je to bohužel i tady... snažíme se zapojovat, aby informace proudily... úplně bezproblémové to není.... Představte si, že do vstupu školního psychologa je výchovný poradce vlastně jediný člověk, co funguje poradensky na škole a teď tam přijde někdo, kdo ho má navíc ještě poradensky řídit, protože ten psycholog má jakoby koordinovat tu činnost a ještě samozřejmě dělat některé ty aktivity, tak se to té poradkyni nelíbí“.

ŠP 8: „*Výchovná poradkyně, mám pocit, že byla ráda, že jsem přišla. Máme k sobě blízko. S metodickou prevencí je vztah takový formální, spolupracujeme spolu, ale na osobní rovině to není tak blízké jako s výchovnou poradkyní, ale hlavní je, že spolupracuje, když je potřeba a pomáháme dětem. Výchovná poradkyně za mnou chodí, radí se o některých věcech a je ráda, že jí s tím mohu pomoci, je to vzájemné, tvoříme jeden tým*“.

Z analýzy provedených rozhovorů s respondenty vyplývá, že školní poradenské pracoviště není vždy opěrným bodem jejich práce, což ve svém důsledku snižuje kvalitu poskytované péče. V některých případech je vztah nikoliv přátelský či respondenti netvoří tým s poradenským pracovištěm a spolupráce tak není vůbec saturována.

6.3.4 Vztahy s rodiči

Z výzkumu vyplývá, že vztahy s rodiči jsou dalším kritickým místem profese školních psychologů.

ŠP 1: „*Na první škole je více impulzů od rodičů než na druhé škole, prostě se o ně více zajímají, ale jasně nelze to zobecňovat. Na druhou stranu je otázka, jestli je to plus nebo minus, právě to přetěžování ze strany rodičů. Právě, když rodiče vidí, že to jejich dítě není perfektní, tak se rodiče obrátí na mě, na školní psycholožku a chtějí vědět, co a jak a musím říci, že tlak je na to dítě kolikrát fakt velký. ... ale nejde říci, že by rodiny nespolupracovaly, vždy je to případ od případu, někdy je to pro ně horší, těžší, mají horší podmínky a musíme hledat nějakou jinou cestu ke spolupráci, ale jsem ráda, když začneme spoluprací ...*“.

ŠP 2: „*Od rodičů je pro mě potěšením slyšet a poděkováním zároveň, když mi řeknou, že už mě nepotřebují, že je to vyřešeno... a jestli pak ještě poděkují, tak je to bonus navíc ... ale já беру hlavně to, když vím, že jsem jejich dětem pomohla... každý je jiný a i rodiče jsou různí ... minimálně na oko většina rodičů spolupracuje, někteří mají ten zájem, někteří ten zájem nemají. Jsou rodiče, kteří mě vyhledají, že chtějí nějakou záležitost řešit a pak jsou rodiče, které si pozvu, vše mi tady odkývají a přitom se nic nezměnilo, ale bohužel na to já páku nemám ... první půl rok to pro mě bylo těžké, smířit se s tím, že nedokážu změnit, jakoby chod té rodiny, to bylo pro mě dost těžké, když jsem věděla, co tomu dítěti pomůže, ale nedokázala jsem to zařídit...kolikrát se snažím rodiče edukovat, jak vypadá proces učení, aby oni pochopili, že ty malé děti, než se něco naučí, potřebují jejich pomoc*“.

ŠP 3: „*Bylo by hodně naivní si myslet, že Vám rodiče poděkují... občas ano, ale...rodiče jsou fakt rozdílní ...rodiče se často ozývají, jsem jim k dispozici, dělala jsem*

v rodinné poradně, tak tohle je pro mě známý koncept a často řešíme výchovné problémy... vždy záleží na tom, kteří rodiče mě vyhledají... když mě vyhledají rodiče, tak je spolupráce pochopitelně lepší než u rodičů, které si musím zvát a zvát opakovaně... Na té druhé škole se mi stává, že rodiče poprvé většinou přijdou, ale ne všichni jsou ochotni spolupracovat dlouhodobě... “.

ŠP 4: „S rodiči jsem zatím měla velmi malý kontakt. Je to velmi individuální, na straně jedné velký zájem a na straně druhé jsem zažila i totální zasklení, prostě nemělo smysl vůbec s nimi mluvit, přestože jsem viděla, jak by se dalo jejich dítěti pomoci, ale prostě byl tam nezájem... “.

ŠP 5: „... vztahy s rodiči mám kolikrát až nadstandardní ... spokojenost ... “.

ŠP 6: „Od rodičů neočekávejte, že by Vám poděkovali ... a když se tak stane, tak to berte jako plus navíc, ale fakt to neočekávejte...před nedávnem mělo zdravotní problém jedno dítě, jela jsem s ním do nemocnice, postarala se o něj, vše zařídila a rodiče, že by na schůzce pak něco řekli nebo poděkovali? To ne... “.

ŠP 7: „Spolupráce s rodiči je případ od případu jiná. Ale většinou, mají-li rodiče zájem o schůzku, tak potom je ta spolupráce dobrá. Protože se ke mně nedostanou rodiče, kteří nechtějí spolupracovat. Prostě nepřijdou. Potom jsou to rodiče těch dětí průšvihářů a tam už zase většina musí spolupracovat, protože jim to nařídí někdo jiný. Třeba sociálka, někdy to po nich žádá vedení školy. Nejprve vedení, pak OSPOD, policie moc ne“.

ŠP 8: „Většinou, když už ti rodiče přijdou a mají ochotu něco řešit, tak mám zkušenost dobrou, ale objevují se taky rodiče, kteří nemají moc zájem, což pro mě bylo překvapující, smutné. Rodiče, kteří se příliš nezajímají o své děti, tak spolupráce ustrne poměrně záhy, je to tak 1 rodič, který nemá zájem o spolupráci, na tak 7 nebo 8 rodičů, kteří naopak zájem mají, chodí a jsou rádi, že pomáhám. Například jeden rodič mi volal, aby odmítl spolupráci, aniž by mě viděl, oslovila jsem ho emailem, že za mnou bylo jeho dítě, ale striktně mi řekl, že prostě nechce. Rodiče většinou poprvé přijdou ve stresu, jsou nervózní, že je budu třeba z něčeho osočovat nebo jim něco vytýkat, že dělají něco špatně, ale většinou se mi podaří jim vysvětlit, že to je služba, kterou mohou využít, že nejsem žádný kontrolní orgán, že jsem tady pro ně, pro jejich děti a chci pomoci, většinou se mi pak podaří je pro spolupráci získat, ale na začátku ty obavy mají. Po konzultaci mi již mnohokrát řekli, že se sem vyloženě báli jít... “.

Z analýzy vyplývá, že vztah s rodiči je velmi rozporuplný. Pouze jeden respondent uvedl vztahy s rodiči jako bezproblémové. Ostatní respondenti uváděli ambivalentní

jednání rodičů. 2 respondenti standardně ani neočekávají poděkování od rodičů za jejich pomoc.

6.3.4 Vztahy s dětmi

Z výsledku výzkumu vyplývá, že všichni respondenti si uvědomují, že jsou ve škole hlavně pro děti a že je jejich posláním dětem pomáhat, myslet a jednat v zájmu dítěte, tj. uvádím jen některé příklady, protože všechny byly velmi pozitivní:

ŠP 2: *„Například na prvním stupni řeším hodně vztahové problémy mezi dětmi...ale pozor, při pomoci si nechci na sebe děti fixovat, ale nechat je, aby si to vybojovaly osobně. Dát jim ten podnět, nejde o to, jestli já to za ně vybojuji, oni si to musí vybojovat sami, ale mají tu mě a mohou přijít a já se pak ptám, jak to vypadá a i během přestávek již časem vidím, jak se jim daří v kolektivu či ne a pak se případně znova uvidíme. To dítě má pak daleko větší radost, že to zvládlo samo, že si samo našlo kamarády a že já jsem nemusela dělat nějaká přehnaná opatření ...že se tomu dokázalo postavit samo a že si vybojovalo tu pozici. To mi dělá radost a mám z toho fakt dobrý pocit... jsem tu pro děti... jsem na jejich straně“.*

ŠP 4: *„Děti za mnou již chodí, když mají samy potřebu. Já jsem navázala na nějaké případy, ale prostě jsem doufala v mnohem víc. Prostě chci pomáhat, teď jsem tu a chci být užitečná, chci těm dětem pomoci, jsem tu přece pro ně ... ale vztah s dětmi se postupně začíná budovat a za to jsem ráda... mám radost, když pomohu...“.*

ŠP 5: *„Vztahy s dětmi jsou bezproblémové ... S dětmi pracuji hodně i se somatickými cvičeními, dýchání i kontrolované dýchání i relaxace. Používám techniky Body2Brain ...nebo na upevnění sebevědomí, zaměřuji se na práci s emocemi... prostě ty děti jsou gró té práce a za ně jsem ráda, opravdu spokojená...“*

ŠP 6: *... práce s dětmi je starost a radost zároveň... to, když vidíte, že někomu pomůžete, tak proto to děláte a uvědomíte si, že to má smysl... i když to bylo jakkoliv těžké...“.*

ŠP 7: *„Někdy si s dětmi připadám jako zprostředkovatel, průvodce ... zprostředkovatel při řešení jejich problémů u učitelů a rodičů, aby se zpřístupnila ta komunikace...“.*

ŠP 8: *„Častým problémem u dětí na prvním stupni je začlenění se ...ale že by děti samy s osobními problémy chodily, tak to ne, většinou to vzejde ze strany rodičů nebo ze strany učitele... opakovaně jsem řešila s dětmi rozvod jejich rodičů. Když se rodiče*

rozvádí, tak vidí nebo cítí, že to na jejich děti doléhá, tak mě sami volají a žádají, abych s jejich dětmi mluvila. Jinak rodiče volají kvůli prospěchu, ptají se, co mohou dělat a tak...“.

Z analýzy vyplývá, že vztahy s dětmi jsou kolikrát doslova hnacím motorem, hnací silou psychologa a dodávají mu častokrát radost a pocit uspokojení z dobře vykonané práce.

7 DISKUSE

Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, jaká jsou kritická místa profese školních psychologů. Z rozhovorů s respondenty vyplynuly základní kategorie mající signifikantní dopad na kritická místa profese školních psychologů. V diskusi se zaměřujeme na posouzení zobecnitelnosti výsledků, na úvahu nad rezervami studie a nastínění možného dalšího zkoumání v této oblasti.

Výběr vzorku byl nepravděpodobnostní a jednalo se o dostupný výběr, z těchto důvodů nemůžeme bezpečně zevšeobecňovat na jiné školy (Gavora, 2000).

Podle našeho názoru kvalitativní výzkum může přinášet nové skutečnosti z praktického života do vědecké teorie. Výzkum probíhal kvalitativní formou, metodou individuálně vedených polostrukturovaných rozhovorů s osmi školními psychology, kteří pracují na základních školách v Pardubicích.

Limitem výzkumu může být nízký počet let praxe na pozici školního psychologa, jelikož nejvyšší počet let praxe byl shodný u tří respondentů v projektu RAMPS – VIP III, tj. 2 roky a 3 měsíce.

Chceme-li diskutovat naše výsledky s výzkumy již provedenými, znamená to soustředit se zvláště na výzkumy pocházející z České republiky, jinak bychom porovnávali výsledky z odlišných sociokulturních prostředí.

Limitem výzkumu v rámci diskuse může být i to, že v Pardubicích je situace ohledně zaměstnávání školních psychologů na základních školách výjimečná, specifická, jelikož město Pardubice svým projektem „Školní psycholog“ podporuje a financuje místa školních psychologů na školách a ve spolupráci s PPP zajišťuje i metodickou podporu.

Studie (Reynolds a Gutkin, 1999; Zapletalová a kol. 2001a; Zapletalová, 2001b) zdůrazňovaly pro dlouhodobou úspěšnost práce školního psychologa jeho kvalitní vztahy s učiteli. Naše zjištění jsou v podstatě shodná. S učiteli, se kterými jsou navázány dobré či velmi dobré vztahy, tak i spolupráce je prospěšná, učitelé pak sami oslovují školní psychology nebo chtějí mít školní psychology i na společných akcích konaných mimo školu, zvou si je do hodin, cítí-li potřebu atd. S učiteli, se kterými nejsou navázány kvalitní vztahy, spolupráce příliš nefunguje.

Studie (Reynolds a Gutkin, 1999; Zapletalová a kol. 2001a; Zapletalová, 2001b) poukázaly, že signifikantním konceptem v uvedených studiích je důvěra učitelů ve školní psychology. I z našeho výzkumu je tento faktor patrný. Vybudovat si důvěru u učitelů je nesnadné. Respondenti si uvědomují, že vybudovat si důvěru není snadné. Jeden

respondent například uvedl: „*První rok jsme se s učiteli testovali, oni nevěděli, neznali školního psychologa, nevěděli, co jim to může přinést. Někteří měli obavy, jestli já je budu kontrolovat, jestli já nebudu donášet na vedení, jestli to dělají dobře nebo špatně. Takže budovat si vztah bylo těžké, ale když byl nějaký problém, tak jsem jim říkala, aby za mnou přišli, vyřešíme to a skutečně jsem jim pomohla...Byla to postupná práce, chtělo to, aby učitelky postupně získaly důvěru v to, že můžou využít té služby, která tady je, kterou poskytují*“.

K důvěře učitelů ve školní psychology lze zmínit výsledky, které se ve výzkumu opakovaně objevily, tj. potřeba se cíleně vztahům věnovat, nikoliv křečovitě, ale s rozmyslem se zaměřit, jak budovat vzájemnou důvěru, či zmínit jeden z výsledků, který je do určité míry alarmující, tj. „*učitelé často nevědí, jak s psychologem zacházet, jak ho využít a spíše je psycholog pro učitele hrozbou, mám spíše pocit, že je to (pozn. získat důvěru) na mnoho dalších let a bude záležet nejen na mé práci, ale na práci všech psychologů na školách, abychom to časem změnili*“.

Studie (Lazarová, Čapková, 2006) uvedla, že v českých školách pracuje řada mladých psychologů, kdy se škola stává jejich první pracovní příležitostí po absolvování studia. Výsledky našeho výzkumu tomu též odpovídají. Ve zkoumaném vzorku byl 1 respondent ve věku 25 let a 4 respondenti ve věku 28 let. U 1 respondenta to byla první pracovní příležitost a u dalšího respondenta prakticky taktéž. Pozitivním důvodem, proč na školách pracuje řada mladých lidí, může být dle výsledků to, že již od dob vysokoškolských studií cílili na uvedenou či blízkou pracovní pozici. Další důvodem je to, že práce školního psychologa není příliš finančně lukrativní, navíc v Pardubicích zpravidla pouze ve výši polovičního úvazku na školu dle podmínek projektu a nemožnost uplatnění v jim bližších oborech, kde nenašli uplatnění, volné místo.

Studie (Lazarová, Čapková, 2006) poukázala na to, že ne všechny učitelské týmy, které se rozhodnou do svých řad přijmout školního psychologa, jsou na jeho vstup dobře připraveny. S uvedeným závěrem se setkáváme i v našem výzkumu.

Z našeho výzkumu vyplývá, že hlavní překážkou je nízký věk respondentů a tím i očekávaná nižší míra zkušeností.

Štech, Zapletalová (2013) sumarizovali výsledky empirických šetření, přičemž do diskuse uvádíme výsledky, které se objevili i v našem výzkumu, tj.:

„1. Menší než poloviční úvazek v podstatě neumožňuje tuto práci vykonávat účinně.

2. Školní psycholog je profesionál, jenž ovládá a užívá standardní diagnostické postupy, i když v některých případech diagnostika pod vlivem dohody s pedagogicko -

psychologickou poradnou absentuje. Klíčovým rysem jeho práce je přímý kontakt s klienty (dominantní metodou je rozhovor).

3. Ve své profesi vnímá jako největší riziko obtížnou akceptaci svého postavení jako nového prvku systému výchovného (pedagogicko-psychologického) poradenství.

4. Profesi je nutné „zajistit“ nejen legislativně, ale také metodicky a supervizně a brát při tom ohled na její specifickou zátěž a rizika.

5. Rizika nepřijetí však existují a nejsou malá, školní psycholog musí být zapojen do systému vztahů ve škole“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 92).

Z výsledků našeho výzkumu vyplývá k jednotlivým bodům následující:

1. Stejná zkušenost respondenta ohledně výše úvazku. Při nízkém úvazku na škole, kdy je na škole jeden den nebo jedno odpoledne, nefunguje psycholog jako školní psycholog, ale charakter jeho práce odpovídá spíše poradně.

2. Školní psychologové znají standardní diagnostické postupy, avšak jsou limitováni dostupnými finančními prostředky, tj. jejich testová baterie pro jejich potřebu je výrazně omezená. Z výsledků vyplývá, že je požadován lepší přístup k diagnostickým materiálům včetně zaškolení.

3. Respondenti uvádějí riziko spojené s obtížnou akceptací svého postavení jako jedno z kritických míst profese školního psychologa a toto riziko školní psychologové spatřují napříč celou vztahovou sítí.

4. Lze se jednoznačně ztotožnit s tím, že profesi školního psychologa je potřeba lépe zabezpečit legislativně a supervizně. Kromě toho z výsledků vyplývá, že respondenti si žádají více dostupných školení a dalších forem vzdělávání a zvyšování své odbornosti.

5. Rizika nepřijetí, resp. samotné nepřijetí do vztahů na škole odpovídá výsledkům výzkumu. Důvodem byl uváděn nízký věk, nízká zkušenost.

V rámci rizika nepřijetí je potřeba poukázat na skutečnost, kterou lze spatřit v tom, jestliže si školní psycholog sám osobně vyjedná a zajistí své postavení na škole a přesvědčí o svém kvalitním fungování vedení školy, učitele či rodiče.

„Za výhodu profese školního psychologa lze totiž považovat skutečnost, že obtížné vyjednání vlastního postavení na škole (náplně práce, kompetencí, komunikační pravidel atd.) vede k jeho lepší akceptaci, k akceptaci s porozuměním, protože se na tomto jeho postavení všichni podílejí, respektive ho pomáhali v praxi definovat. Akceptace je snazší právě proto, že nebyla nařízena“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 85).

Další možná zkoumání v problematice kritická místa profese školních psychologů spatřujeme zvláště v zacílení výzkumné práce na jednotlivé základní kategorie (tj. vnitřní a vnější zdroje, pozice a zakotvenost školního psychologa a vztahová síť).

8 ZÁVĚRY

Na základě analýzy dat z individuálních polostrukturovaných rozhovorů byla zjištěna řada kritických míst profese školního psychologa.

Výzkum přinesl odpovědi na základní výzkumnou otázku a na specifická témata vztahující se ke kritickým místům profese školních psychologů. Výzkum také zobrazil další důležité aspekty vztahující se nejen ke kritickým místům, ale obecně k profesi školního psychologa, tj.

- Definované základní kategorie v rámci kritických míst profese školního psychologa dle studia odborné literatury byly výzkumem potvrzeny. Byla charakterizována základní kritická linka práce školního psychologa, ze které vycházejí kritická místa profese školních psychologů, tj. tři základní kategorie kritických míst: vnitřní a vnější zdroje; pozice a zakotvenost školního psychologa a vztahová síť.
- Primární motivace pro práci školního psychologa rozhodovala o dalším sebevzdělávání před nástupem na uvedenou pozici. 2 z 8 školních psychologů chtělo již během pregraduálního studia rozhodnuto. Z toho důvodu si již své studium mohli více přizpůsobit své budoucí plánované náplni práce
- Sekundární motivace výrazně ovlivňuje i potřebu dalšího vzdělávání během výkonu profese školního psychologa.
- Sekundární motivace výrazně ovlivňuje i případnou ochotu v pozici školního psychologa zůstat. Motivaci rozhodně pokračovat v práci školního psychologa mají 2 školní psychologové, jsou to ti samí, kteří již od prvopočátku chtěli na této či velmi blízké pozici pracovat, tj. tito 2 školní psychologové jasně a několikrát uvedli touhu zůstat na této pozici a kdyby skončila podpora programů, ze kterých jsou financováni, tak udělají maximum, aby našli jiné možnosti pro to, aby mohli na pozici školního psychologa zůstat. 5 školních psychologů uvedlo, že jsou s prací spokojeni, ale jejich kladné rozhodnutí pro pokračování v práci školního psychologa je spojeno s další podmínkou. 1 školní psycholog si aktivně hledá jiné zaměstnání a v případě možnosti by okamžitě místo školního psychologa bez váhání opustil.
- Zázemí na škole ovlivňuje kvalitu výkonu profese školního psychologa. Všichni školní psychologové přikládají zázemí maximální význam, 5 z 8 školních psychologů má pracovnu jen pro sebe, 2 školní psychologové se musí domlouvat na užívání kanceláře a 1 školní psycholog se na jedné škole musí domlouvat a na své druhé škole nikoliv.
- Nedostatečné zázemí na škole má vliv do vztahové sítě školního psychologa.

- Samostatnou pracovní podmínku pro výkon profese školního psychologa uvedli 2 z 8 školních psychologů.
- Kvalita zázemí je vyšší u školních psychologů financovaných z projektu VIP III než u školních psychologů financovaných z projektu města Pardubic.
- Respondenti nejsou financováni z prostředků školy. (5 školních psychologů je financováno jen z projektu města Pardubic, 2 školní psychologové jsou financováni z projektu RAMPS - VIP III. a 1 školní psycholog je financován z projektu RAMPS-VIP III. a zároveň na druhé škole z projektu města Pardubic).
- Pouze 2 z 8 školních psychologů chtěli již během pregraduálního studia na pozici školního psychologa (či velmi blízké) pracovat. 6 školních psychologů se rozhodlo na základě nabídky na trhu práce.
- Nástup na pozici školního psychologa financovaného z projektu RAMPS – VIP III byl výrazně složitější a náročnější než u druhého projektu. Nelze ale tvrdit, že by si školní psychologové financovaní z projektu RAMPS-VIP III. více vážili profese školního psychologa.
- Všichni respondenti mají uzavřenou pracovní smlouvu pouze na dobu určitou.
- S financováním práce školních psychologů z jednotlivých projektů kauzálně souvisí velikost úvazku. Jen 2 školní psychologové mají celý úvazek na jedné škole (financování z RAMPS VIP III). Projekt „Školní psycholog“ financovaný městem Pardubice neumožňuje celý úvazek na škole.
- Polovina respondentů výcvik již má nebo právě absoluuje.
- Intervize a supervize jsou nezbytné pro kvalitní výkon povolání školního psychologa. Intervize je školním psychologům dostupná. Z projektu města Pardubic mají školní psychologové ustanovenou bezplatnou intervizní spolupráci s PPP. V rámci supervize je situace odlišná. Supervizi si musejí školní psychologové sami zařizovat a platit. Pouze 2 z 8 školních psychologů mají individuální supervizi. Další 2 z 8 školních psychologů mají skupinovou supervizi.
- Většina (7 z 8 školních psychologů) se považuje za součást školy. Pouze 1 školní psycholog se zatím za součást nepovažuje a charakterizuje se jako „druhý tým“ a přiznává, že žádnou pozici nemá.
- Většina školních psychologů vidí v autonomii nevýhodu profese školních psychologů.
- Většině školních psychologů vadí nezakotvenost profese školního psychologa.
- Všichni školní psychologové chtějí získat více praktických zkušeností.

- Školní psychologové považují vztahovou síť za nejkritičtější místo profese školních psychologů.
- Riziko nepřijetí školního psychologa do vztahů na škole bylo výzkumem potvrzeno. Důvodem byl uváděn nízký věk, nízká zkušenost
- Většina školních psychologů má velmi dobrý vztah s vedením školy.
- Většina školních psychologů považuje dobrý vztah s vedením za nezbytnou podmínku fungování na škole.
- Všichni respondenti pozitivně hodnotí spolupráci s PPP.
- 2 z 8 školních psychologů nepovažují školní poradenské pracoviště za opěrný bod své práce.
- Všichni respondenti z mnoha důvodů uvádějí jako nejkritičtější vztah s učiteli.
- Vztah s rodiči je velmi rozporuplný. Pouze 1 školní psycholog uvedl vztahy s rodiči jako bezproblémové.
- Všichni školní psychologové si uvědomují, že jsou ve škole hlavně pro děti a že je jejich posláním dětem pomáhat, myslet a jednat v zájmu dítěte

9 SOUHRN

Školní psychologové nacházejí své uplatnění na všech typech škol. Tato práce se však zabývá profesí školních psychologů na základních školách. Postavení školního psychologa ve škole je specifické. Školní psycholog pracuje v týmu pedagogických pracovníků, kde může být vnímán jako cizí element, jelikož jeho vzdělání a pracovní zaměření jsou odlišné. Kromě pedagogického sboru, musí úzce spolupracovat s vedením školy, se školskými poradenskými zařízeními a jinými institucemi, je součástí školního poradenského pracoviště a tím z logiky věci vyplývá, že se věnuje nejen žákům a rodičům.

Tato práce se zabývá kritickými místy profese školních psychologů. Práce školního psychologa je velmi obtížná, musí se vyrovnat se spoustou překážek, které jsou na něj, nejen v rámci vztahové sítě školy, kladeny.

Školní psycholog je společně s dalšími odborníky součástí školního poradenského pracoviště, jež se přímo podílí na tvorbě programu poskytování pedagogicko – psychologických služeb přímo ve škole. Systém pedagogicko – psychologického poradenství je však širší a kromě školních poradenských pracovišť poskytují tyto služby pedagogicko – psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče (Zapletalová, 2001a).

Výhodou školního psychologa je to, že pracuje přímo ve školním prostředí a velmi dobře zná problémy dané školy tzv. „zevnitř“. Školní psycholog ovšem pracuje v relativně samostatné pozici.

Posláním školního psychologa je poskytovat své služby v první linii poradenské práce a úzce a účinně spolupracovat s poradnami, jež tvoří tzv. druhou linii poradenské práce. Nejde o nahrazování dosavadních článků poradenského systému nebo přebírání klientů. Cílem je doplnit chybějící článek systému (Braun, 2001).

Náplň práce školního psychologa je různorodá, školní psycholog poskytuje školám odborné psychologické služby, které přispívají k optimalizaci a humanizaci procesu výchovy a vzdělávání, řeší problémy v učení a chování žáků, svůj podíl mají na vytváření zdravého sociálního klimatu školy i jednotlivých tříd a mezilidských vztahů v nich a v neposlední řadě také spolupracují se školou a rodinou při všestranném rozvoji osobnosti žáka. (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Zapletalová (2001b) při uvažování o specifikách práce školního psychologa hovoří o tzv. kritických místech dané profese.

Výzkumná část v oblasti školní psychologie není z dlouhodobého hlediska dostačující, ale v posledních letech se situace zlepšila a je patrný výraznější zájem o tuto problematiku, což se projevuje jak v diskuzích, tak v odborném tisku (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Současný stav výzkumu v oblasti školní psychologie je uveden ve výsledcích domácích empirických šetření od Štecha a Zapletalové (Štěch, Zapletalová, 2013). Výsledky z našeho výzkumu byly s výsledky empirických šetření ve výzkumné části porovnány.

Cílem výzkumu bylo nalezení, popsání a porozumění kritickým místům profese školních psychologů, která jsou pro školní psychology v jejich práci signifikantní a ovlivňují, mohou ovlivňovat kvalitu vykonávané práce školního psychologa.

Zvolili jsme kvalitativní přístup, jelikož jeho cílem je především orientace v dané problematice, porozumění problému a popis nových nebo méně známých informací (Ferjenčík, 2000).

Jako metodu sběru dat jsme zvolili rozhovor. Z důvodu kladení otevřených otázek, nabízejících respondentovi široké pole pro odpovědi, jsme zvolili polostrukturovanou formu rozhovoru. Všechny rozhovory se konaly v pracovnách školních psychologů, tj. i jejich zázemí jsme mohli vidět na vlastní oči a sami si zhodnotit jejich fyzické zázemí.

Pro účely výběru výzkumného souboru jsme stanovili několik kritérií. Prvním z nich byl typ školy. Rozhodli jsme se, že budeme pracovat pouze s psychology z běžných státních základních škol. Jedná se totiž o nejčastější typ školy v České republice. Druhým kritériem bylo hledisko geografické, jelikož jsme chtěli docílit podobného kulturního a regionálního zázemí nejen respondentů, ale i z hlediska aktérů, se kterými školní psychologové pracují.

Pro zajištění validity našeho výzkumu jsme se při výběru respondentů řídili teoretickou saturací. Získávali jsme ke spolupráci další respondenty, školní psychology, dokud se získávaná data nezačala výrazněji opakovat a dokud nezačaly ubývat nové poznatky. Výzkumu se zúčastnilo 8 respondentů, školních psychologů, pracujících na běžných základních školách. Jednalo se o 8 žen ve věku od 25 do 46 let.

Pro analýzu dat byla zvolena metoda zakotvené teorie.

Výzkum přinesl odpovědi na základní výzkumnou otázku a na specifická témata vztahující se ke kritickým místům profese školních psychologů.

Mezi hlavní výsledky výzkumu patří charakteristika základní kritické linky práce školního psychologa, ze které vycházejí kritická místa profese školních psychologů, tj. tři

základní kategorie kritických míst: vnitřní a vnější zdroje; pozice a zakotvenost školního psychologa a vztahová síť. Definované základní kategorie v rámci kritických míst profese školního psychologa dle studia odborné literatury byly výzkumem potvrzeny.

Výzkum také zobrazil další důležité aspekty vztahující se nejen ke kritickým místům, ale obecně k profesi školního psychologa.

Další možná zkoumání v problematice kritická místa profese školních psychologů jsou spatřována zvláště v zacílení výzkumné práce na jednotlivé základní kategorie (tj. vnitřní a vnější zdroje, pozice a zakotvenost školního psychologa a vztahová síť).

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AŠP SR a ČR	Asociace školní psychologie Slovenské a České republiky
ČMPS	Českomoravská psychologická společnost
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EFPA	Evropské federace psychologických asociací
IPPP	Institut pedagogicko – psychologického poradenství
MMP	Magistrát města Pardubic
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna
Sb.	Sbírka
SPC	Speciální pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče
ŠP	Školní psycholog
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
VOŠ	Vyšší odborná škola

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1.....	48
Obrázek 1.....	52

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- 1) Atkinson, R. L. et al. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- 2) Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa*. Diplomová práce, katedra psychologie. Praha: PedF UK 2011.
- 3) Baštecká, B. *Psychologická encyklopedie. Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- 4) Braun, R. (2001). *Činnost školního psychologa na základní škole (koncept)*. Získáno 23. února 2014 z <http://www.audendo.cz/koncepce/koncepce.rtf>.
- 5) Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- 6) Farrell, P., Jimerson, S., Kalamouka, A., Benoit, J. (2005). *Teacher's Perceptions of School Psychologists in Different Countries*. *School Psychology International*, 2005, 26, 5, s. 525-544.
- 7) Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- 8) Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- 9) Gajdošová, E. (1997b). *Školský psycholog*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- 10) Gajdošová, E. (1998). *Školský psycholog a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava.
- 11) Gajdošová, E., Herényiová, G. (2006) *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.
- 12) Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- 13) Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- 14) Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 15) Hendl, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- 16) Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). *Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. E-psychologie*, 4, 55-67. Získáno 12. listopadu 2013 z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>.
- 17) Lazarová, B. (2001). *Školní psychologové na ZŠ – pohledy vedení škol*. Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ. Praha.
- 18) Lazarová, B. (2008). *Školní psychologie v České republice po roce 1989*. Československá psychologie. Ročník LII, č. 5, s. 480-492.
- 19) Lazarová, B., Čapková, M. (2006). *Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů*. PedF MU Brno. Získáno 8. ledna 2014 z http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf

- 20) Lazarová, B., Ondruš, D. (2000). *Dva pohledy na náplň práce školního psychologa*. Školský psycholog. Hradec Králové: AŠP SR a ČR.
- 21) Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: MU. In Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). *Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice*. *E-psychologie*, 4, 55-67. Získáno 12. listopadu 2013 z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>.
- 22) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- 23) Reynolds, C.R., Gutkin, T. B. (1999). *The Handbook of School Psychology*. 3. vydání. New York: Wiley and Sons.
- 24) Soldán, J., Zimová, E., Imrychová, E. (2012). *Školní psychologie ve vztahové síti školy*.
- 25) Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice.
- 26) Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- 27) Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- 28) Štech, S. (2001). *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. *Pedagogika*. 51, mimořádné číslo. s. 47 – 55.
- 29) Štech, S. (2002). *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. Novinky v pedagogické a školní psychologii. Zlín: Lingea.
- 30) Štech, S. (2005). *Na čem stojí důvěra školního psychologa a učitele?* In: Mareš, J., Svatoš, T. Novinky v pedagogické a školní psychiatrii. Sborník příspěvků. Hradec Králové.
- 31) Štech, S., Zapletalová, J. (2001) *Kvalitativní analýza přístupu školních psychologů k profesi – srovnání kazuistických studií*. Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ. Praha. s. 37 - 47.
- 32) Štech, S., Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- 33) Unie psychologických asociací ČR. (2014). *Asociace školní psychologie*. Získáno 15. 12. 2013 z <http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs&kap=pedagogic>
- 34) Vašáková, A. (2001) *Podklady k projektu metodika práce školního psychologa*. In Zapletalová, J. (2001) *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Praha.
- 35) Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů

- 36) Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů
- 37) Watson, T. Steuart, Skinner, H. Christopher. (2004). *Encyclopedia of school psychology*. New York: Kluwer Academic: Plenum publishers.
- 38) Zapletalová, J. a kol. (2001a). *Metodika práce školního psychologa*. Praha: IPPP ČR.
- 39) Zapletalová, J. (2001b) *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Pedagogika. 51, mimořádné číslo, s. 36-46. Získáno 11. září 2013 z http://www.pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf.
- 40) Zapletalová, J. (2005). *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*.
- 41) Zapletalová, J. (2011). *Návrh koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (úpravy na základě realizace projektu RŠPP – VIP II)*. Získáno dne 21. ledna 2014 z www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/koncepce.pdf.
- 42) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- 43) Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Kritická místa profese školních psychologů

Autor práce: Ing. et Ing. Radim Keřt, Ph.D.

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 100 stran, 207 512 znaků

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 43

Abstrakt:

Tato bakalářská diplomová práce se zaměřuje na problematiku kritických míst profese školních psychologů. Teoretická část práce se zabývá pozicí a významem školní psychologie, popisuje legislativní rámec práce školního psychologa a poukazuje na etický kodex školního psychologa. Charakterizuje pozici školního psychologa ve škole a náplň práce školního psychologa. Dále se zaměřuje na úskalí, kritická místa profese školních psychologů. Výzkumná část práce si klade za cíl najít a objasnit nejdůležitější kritická místa profese školních psychologů. V rámci výzkumu bylo využito kvalitativního přístupu. Byly uskutečněny polostrukturované rozhovory se školními psychology. Pro analýzu dat byla zvolena metoda zakotvené teorie. Mezi hlavní výsledky výzkumu patří charakteristika základní kritické linky práce školního psychologa, ze které vycházejí kritická místa profese školních psychologů, tj. tři základní kategorie kritických míst: vnitřní a vnější zdroje; pozice a zakotvenost školního psychologa a vztahová síť.

Klíčová slova: školní psychologie, vztahová síť, pozice a náplň práce školního psychologa

ABSTRACT OF THESIS

Title: The critical points of the profession of school psychologists

Author: Ing. et Ing. Radim Keřt, Ph.D.

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 100 pages, 207 512 characters

Number of appendices: 2

Number of references: 43

Abstract:

This bachelor's degree thesis focuses on the critical points of the profession of school psychologists. The theoretical part of the thesis deals with the position and significance of school psychology, describes the legislative framework for the work of school psychologists and refers to the ethical code of school psychology. It describes the position of a school psychologist at school and the scope of his/her work. Further it focuses on difficulties, critical points of the profession. The research part aims to find and explain the most important critical aspects in the profession of school psychologists. Quantitative approach was used as a research method. The author conducted semi-structured interviews with school psychologists. For data analysis was chosen method of grounded theory. Among the important results outlined in the research, the description of critical line in the work of school psychologists can be named, from which the critical aspects of the profession can be derived, i. e. three basic categories of critical aspects: internal and external resources; position and anchoring of a school psychologist and the relationship network.

Key words: school psychology, relationship network, position and scope of work of school psychologists

PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Tematické okruhy (otázky)

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2012/2013

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Ing. KERT Radim Ph.D.	Dašická 1649, Pardubice	F120805

TÉMA ČESKY:

Kritická místa profese školních psychologů

NÁZEV ANGLICKY:

The critical points of the profession of school psychologists

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Směkalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Rešerše odborné literatury v rámci dané problematiky z oblasti školní a pedagogické psychologie se zaměřením na témata: práce školního psychologa, spolupráce školního psychologa s různými subjekty školy, duševní hygiena v práci školního psychologa, stres v práci školních psychologů, potřeba sociální opory a profesní zázemí v práci školního psychologa.
 2. Vypracování osnovy teoretické části práce. Úpřesnění výzkumného záměru, formulace předmětu a cílů výzkumu, stanovení výzkumných otázek (doporučen kvalitativní rámec výzkumu).
 3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, analýza dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
 4. Zpracování projektu výzkumu - získání výzkumného vzorku, zvolení výzkumných metod (pro sběr dat doporučena metoda polostrukturovaných interview se školními psychology).
 5. Provedení výzkumu - sběr dat, průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocování a analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků.
 6. Vypracování praktické části práce, zpracování odpovědí na výzkumné otázky, zpracování diskuse (vyjádření k naplnění stanovených cílů, přínosy práce), závěry a souhrn.
- Cílem takto zadané bakalářské práce bude identifikovat kritická místa profese školních psychologů a přispět k lepšímu pochopení práce školních psychologů.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- 1) Baštecká, B. (ed.) (2009). Psychologická encyklopedie. Aplikovaná psychologie. Praha: Portál.
- 2) Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál.
- 3) Kavenská, V., Směkalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. E-psychologie, 4. Retrieved from <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>.
- 4) Štech, S., Zapletalová, J. (2013). Úvod do školní psychologie. Praha: Portál.
- 5) Watson, T., Stewart, Skinner, H. Christopher. (2004). Encyclopedia of school psychology. New York: Kluwer Academic: Plenum Publishers.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2:

Tematické okruhy (otázky) k polostrukturovanému rozhovoru

Zajímám se o práci školních psychologů. Zaměřuji se na kritická místa v profesi školních psychologů.

Kolik je Vám let?

Jaké jsou Vaše předchozí pracovní zkušenosti?

Jak dlouho pracujete jako školní psycholog?

Kolikátý jste školní psycholog na škole?

Z jakých prostředků je financovaná pozice školního psychologa u Vás na škole?

Jak se stalo, že jste školní psycholog?

Jaká je Vaše výše úvazku?

Chtěla jste tuto výši úvazku nebo Vám byla dána?

Pracujete ještě někde jinde?

Jaká je Vaše pozice na škole?

Jak jste budoval(a) svoji pozici na škole?

Jaká je Vaše náplň práce?

Povězte mi něco o vztazích (s vedením, s učiteli, s PPP, s ŠPP, s dětmi, se třídou a s rodiči) na Vaší škole?

Jak se vztahy vyvíjely?

Jak pracujete na svých vztazích? Jak o ně pečujete?

Co byste chtěl změnit ve své profesi?

Jak byste se charakterizoval (a) jako školní psycholog?

Chcete ještě něco dodat? Napadlo Vás ještě něco k danému tématu?