

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komplexní podpora žáka základní školy z pohledu školního psychologa
Comprehensive student support in primary school from the view of school
psychologist

Kateřina Závěrková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Komplexní podpora žáka základní školy z pohledu školního psychologa potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2025

Touto formou bych chtěla poděkovat své vedoucí práce PhDr. Haně Sotákové, Ph.D. za všechn věnovaný čas, poskytnuté konzultace a rady k vypracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem školním psychologům, kteří mi věnovali svůj čas a předali cenné informace, bez nichž by tato práce nebyla možná.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá tím, jakým způsobem školní psycholog zajišťuje komplexní podporu žáka základní školy. Cílem práce je přiblížit a zmapovat práci školního psychologa při poskytování podpory žákům na základní škole a objasnit, co taková podpora zahrnuje a jaké faktory na ní mají vliv. Teoretická část se zaměřuje na přiblížení práce školního psychologa, jeho roli ve škole, jak vypadá vztahová síť školního psychologa a s jakými institucemi a odborníky v rámci podpory žáka spolupracuje.

V empirické části práce je představen průběh výzkumu, jehož součástí tvoří polostrukturované rozhovory s 5 respondenty, kteří pracují jako školní psychologové na základní škole. Výsledky výzkumu, získané pomocí metody tematické analýzy, jsou následně podrobně představeny. Ukázalo se, že pro podporu žáka ze strany školního psychologa se jeví jako důležité mít dobře nastavenou síť spolupráce s aktéry uvnitř i vně školní prostředí. Taková spolupráce má tak možnost obsáhnout podporu žáka ze všech stran. Dále z výzkumu vyplývá, že školní psychologové přistupují ke každému problému a situaci na základě toho, co si žádá individuální případ a nemají tedy jednotný postup. Mezi konkrétní druhy podpory žáků patří individuální a skupinová práce s nimi. Na závěr se pro kvalitní podporu žáka jeví důležitá důvěra v psychologa, a to jak ze strany žáků, tak i dalších aktérů v rámci podpory žáka.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní psycholog, žák, podpora, spolupráce, základní škola

ABSTRACT

This bachelor's thesis explores how the school psychologist provides comprehensive support for the primary school pupil. The aim of the thesis is to outline and map the work of the school psychologist in providing support to primary school pupils and to explain what such support involves and what factors influence it. The theoretical part focuses on an introduction to the work of the school psychologist, his/her role in the school, what the school psychologist's relational network looks like and what institutions and professionals he/she collaborates with in supporting the pupil.

The empirical part of the thesis presents the course of the research, which includes semi-structured interviews with 5 respondents who work as school psychologists in a primary school. The results of the research, obtained using the thematic analysis method, are then presented in detail. It emerges that having a well-established network of collaborations with actors inside and outside the school environment appears to be important for the school psychologist to support the pupil. Such cooperation has the possibility to encompass the support of the pupil from all sides. Furthermore, the research shows that school psychologists approach each problem and situation based on what the individual case calls for and thus do not have a uniform approach. Specific types of pupil support include individual and group work with pupils. In conclusion, trust in the psychologist appears to be important for quality pupil support, both on the part of the pupils and other actors in the pupil support.

KEYWORDS

school psychologist, pupil, support, cooperation, primary school

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	9
1 Školní psycholog	9
1.1 Historie a současnost školní psychologie	10
1.1.1 Srovnání školní psychologie v mezinárodním kontextu	11
1.2 Právní ukotvení a legislativa.....	11
1.3 Náplň práce a kompetence.....	12
1.4 Role školního psychologa.....	13
1.4.1 Osamocení školního psychologa.....	14
2 Školní psycholog v kontextu vztahové sítě	16
2.1 Spolupráce s vedením školy	16
2.2 Spolupráce s učiteli.....	17
2.3 Spolupráce s rodiči	18
2.4 Spolupráce s žáky	19
2.4.1 Individuální práce s žáky	20
2.4.2 Skupinová práce s žáky	20
2.4.3 Prevence.....	21
3 Školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení	22
3.1 Školní poradenské pracoviště	22
3.1.1 Složení školního poradenského pracoviště.....	22
3.2 Školská poradenská zařízení.....	23
3.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna	24
3.2.2 Speciálně pedagogické centrum	24

3.3	Další instituce v kontextu spolupráce	25
3.3.1	Středisko výchovné péče	25
3.3.2	Orgán sociálně-právní ochrany dětí.....	26
	Praktická část.....	27
4	Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	27
5	Metodologie.....	28
5.1	Kvalitativní výzkum	28
5.2	Výběr participantů	28
5.3	Metoda sběru dat	29
5.3.1	Polostrukturovaný rozhovor	29
5.3.2	Průběh rozhovoru	30
5.4	Metoda analýzy dat.....	31
5.5	Popis respondentů.....	31
6	Výsledky výzkumu.....	34
6.1	Témata a subtémata	34
6.1.1	Školní psycholog a ŠPP	35
6.1.2	Školní psycholog a jiná zařízení	38
6.1.3	Školní psycholog a učitelé.....	42
6.1.4	Školní psycholog a rodiče.....	44
6.1.5	Problémy žáků	46
6.1.6	Podpora žáků ze strany školního psychologa	50
6.1.7	Specifika práce školního psychologa	55
7	Diskuse	61
8	Limity výzkumu	66
	Závěr.....	67

Seznam použitých informačních zdrojů	69
Seznam příloh	78

Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje tomu, co zahrnuje komplexní podporu žáka základní školy ze strany školního psychologa. Školní psycholog není součástí povinné pozice školního poradenského pracoviště na školách (vyhláška č. 72/2005 Sb.), avšak z hlediska nárůstu žáků s různými potřebami, zvláštnostmi a potížemi se jeho postavení jeví jako velmi přínosné. Psycholog tak svojí činností ve školách může přiblížit psychologickou službu jak žákům, tak i učitelům a rodičům (Zapletalová, 2001).

Většina prací zabývajících se tematikou profese školního psychologa je zaměřena na to, jakou má ve škole roli či jak vypadají jeho vztahy s ostatními aktéry (Müllerová & Šmahaj, 2023; Bell & Mckenzie 2013, Fish et al. 2025 ad.). Dále je poměrně častým tématem přístup psychologů ke konkrétním problémům žáků. Například Brown et al. (2024) se zabývali tím, jakou podporu psychologové poskytují v období zármutku. V rámci této práce se však chci zaměřit, jak konkrétně vypadá poskytování komplexní podpory žákovi školním psychologem na základní škole a co tento proces obnáší. Taková podpora totiž zahrnuje všechny žáky na škole nezávisle na problému.

Bakalářská práce je členěna na část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První z nich se zaměřuje na profesi školního psychologa, historický kontext, legislativní ukotvení, na roli školního psychologa, jeho pracovní náplň a určitá specifika spojená s touto profesí. Druhá kapitola se přesouvá na vztahovou síť psychologa v rámci školy, a tedy s jakými aktéry je jeho práce spojena. Kromě práce s žáky sem spadá spolupráce s vedením školy, s učiteli a rodiči. Třetí kapitola se věnuje školnímu poradenskému pracovišti a školskému poradenskému zařízení, které jsou nedílnou součástí jeho práce. V poslední části této kapitoly jsou představeny další instituce, se kterými se při své práci školní psycholog setkává.

Empirická část prezentuje celkový proces výzkumu a zahrnuje tedy jeho cíle, výzkumné otázky, výběr participantů a metodu sběru dat. V následující části je představena metoda analýzy dat a poté jsou předloženy výsledky výzkumu. Diskuse obsahuje odpovědi na výzkumné otázky a porovnání s výsledky z jiných odborných studií.

Teoretická část

1 Školní psycholog

V posledních letech můžeme spatřit postupný nárůst školních psychologů na českých školách, který je způsoben zvyšující se potřebou odborníků k řešení problematických situací v pedagogickém prostředí. Školní psycholog je odborníkem, který jako první přichází do kontaktu s klienty. To činí jeho pozici poměrně unikátní, jelikož se tak setkává s velice širokým spektrem situací, které při své práci řeší. Z toho důvodu je velmi podstatným aspektem jeho práce umět pohlížet na žáky z širokého hlediska a zahrnout i jeho rodinné prostředí, sebevnímání dítěte a další. Zaměření školního psychologa je spíše dlouhodobějšího rázu a jeho cílem je zefektivnit žákovu podporu ve škole, či provádět postupy, které následně mohou převést péči k jiným odborníkům. Mezi důležité prvky práce školního psychologa patří nutnost stálého profesního rozvoje a rozšiřování kompetencí (Braun et al., 2014).

Jedna z největších výhod školního psychologa je, že pracuje v přímém kontextu školy. Díky tomu tak má větší prostor pro pravidelná individuální setkání, umožňuje mu to v práci být systematický a komunikovat s rodiči. Pokud na dané škole působí více let v kuse, jeho nesporným benefitem je, že pracuje a pozoruje děti při jejich kontinuálním vývoji v přirozeném prostředí (Hubertová, 2014).

Pro práci školního psychologa je důležitý i výzkum v této oblasti, jelikož jeho výsledky mohou přinést poznatky pro zefektivnění jeho práce. tak může zefektivnit jeho výsledky práce. Kavenská et al. (2011) uvádí, že výzkumy zabývající se školní psychologií se často zaměřují pouze na činnosti školních psychologů, a proto považují za podstatné uvažovat nad školní psychologií z širšího hlediska. Zdůrazňují důležitost výzkumu v tomto oboru, a i jistého teoretického zázemí pro práci, jelikož ačkoliv existují další obory přispívající k teoretickému rámci školní psychologie, bohužel nejsou schopné obsáhnout všechna důležitá témata. Autoři tedy pokládají školní psychologii za: „...mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola.“ (s. 59).

1.1 Historie a současnost školní psychologie

K uznání školní psychologie jakožto samostatného oboru došlo v mezinárodním kontextu až po druhé světové válce. To, jak kvalitní bylo poskytování této služby vždy záviselo na kontextu dané země, důležitosti vzdělání, ekonomické situaci a na systému veřejného školství (Zapletalová, 2001). V této souvislosti Oakland a Brue (1996) uvádí, že se školní psychologie rozvíjí v průmyslově vyspělých zemích a její služby bývají na vyšší úrovni v takových zemích, které kladou velký důraz na vzdělávání. Proto můžeme intenzivnější rozvoj školní psychologie spatřit například v zemích jako je Francie, USA a Německo, které jsou spojeny obdobnými kulturními rysy. U ostatních zemí narůstal zájem o školní psychologii v ten moment, když se s vyspělejšími zeměmi spojily na politické, geografické a komunikační úrovni.

V České republice se školní psychologie začala rozvíjet až po roce 1989. Roku 1990 vznikla Asociace školní psychologie ČSFR, která měla poměrně velkou zásluhu z hlediska legislativního ukotvení tohoto oboru a jeho rozvoje. Následné rozdělení československé republiky mělo i přes pokračující spolupráci vliv na odlišný vývoj školní psychologie v každé zemi. Zajímavostí je, že v České republice několik školních psychologů v tomto mezidobí na školách pracovalo, avšak přesto do roku 2005 neměla pozice školního psychologa legislativní podporu, kterou přinesla až vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tím se tak pozice školního psychologa stala součástí školních poradenských pracovišť (Lazarová, 2008). Nyní se v České republice nachází samostatná Asociace školní psychologie, která se snaží tento obor rozvíjet a hájit jeho zájmy. Je členem Mezinárodní asociace školní psychologie (ISPA) a Unie psychologických asociací (UPA). (Asociace školní psychologie, 2025)

Z dat PAQ Research pro školní rok 2024/25 v České republice vychází, že se v průměru 80 % škol nachází bez školního psychologa. V porovnání se školním rokem 2017/18 se jedná o 8 % zlepšení. Nejvíce školních psychologů se nachází v Brně a v Praze. V mnoha oblastech ČR se však školní psycholog vůbec nevyskytuje, a to především mimo větší města (PAQ, 2024). Nárůst školních psychologů, byť ne tak rapidní, je však pozitivum, jelikož Sohn (2024) uvádí, že v posledních letech se zvyšuje potřeba školních psychologů, jelikož došlo k nárůstu problémů v oblasti duševního zdraví, umocněných pandemií Covid-19.

1.1.1 Srovnání školní psychologie v mezinárodním kontextu

V mnoha zemích se aplikovaná školní psychologie vyvíjela odlišně a z toho důvodu se tak v některých aspektech liší. Příkladem mohou být rozdíly mezi USA a Evropou. Ve Spojených státech amerických jsou školní psychologové zaměřeni výhradně na speciálně vzdělávací potřeby a následnou diagnostiku a doporučení učitelům na práci s dětmi. Rozdílem oproti České republice je to, že na činnost školního psychologa není navázán systém poradenských služeb. Co se týče Evropy, ačkoliv jsou v jednotlivých zemích školní systémy odlišné, stále je možné hovořit v rámci jednoho kontextu. Oproti USA je práce školního psychologa v Evropě brána z komplexnějšího hlediska a zaměřuje se na celý systém školy, všechny děti v ní a subjekty, které na ně působí a na prevenci (Kavenská et al., 2011).

V rámci časové osy vývoje však v Evropě můžeme nalézt poměrné rozdíly, což je patrné i v porovnání s Českou republikou. Například ve Švédsku je školní psycholog zaměstnáván na základních školách již od roku 1946 a to z toho důvodu, že legislativně od tohoto roku museli všechny šestileté děti projít testem školní zralosti. Zajímavostí je, že ačkoliv toto povinné testování skončilo již v 70. letech minulého století, dlouho přetrvávala role školního psychologa jakožto někoho, kdo pouze rozděluje děti do škol a provádí individuální hodnocení. Z tohoto důvodu se změnila v nedávné době politika školního psychologa a v návaznosti i očekávání od toho zaměstnání (Landqvist & Schad, 2022).

1.2 Právní ukotvení a legislativa

Práce školního psychologa je zakotvena v zákoně č. 563/2004 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o pedagogických pracovnících. Tento zákon vede školního psychologa jako pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Podle tohoto zákona musí k výkonu práce školního psychologa mít jedinec vystudovaný akreditovaný magisterský obor psychologie.

Činnosti školního psychologa vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V příloze číslo 3 této vyhlášky jsou specifikovány přesné činnosti školního psychologa, které zahrnují diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce a metodické práce a vzdělávací činnosti. Školní psycholog je jedním z těch, co se ve škole podílí na pedagogicko-psychologických poradenských službách včetně primární

prevence. Při své práci školní psycholog komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci.

Dále se psycholog při své práci řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a zajišťuje tak pro všechny děti vhodné podmínky pro studium. Opomenout nemůžeme ani zákon č. 359/1999 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o sociálně-právní ochraně dětí, udávající postupy a činnosti psychologa v ochraně dětí. V neposlední řadě zákon č. 110/2019 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o zpracování osobních údajů, který je pro činnosti psychologa a vedení dokumentace stěžejní.

Školní psycholog se při poskytování služeb drží taktéž etickým kodexem školní psychologie, který je uveden na stránkách Asociace školní psychologie a je přejatý od International School Psychology Association (ISPA). Ten zahrnuje tři hlavní oblasti, a to profesionální normy, kam patří například důvěrnost informací, či profesionální odpovědnost, druhá oblast se zabývá výkonem profese (profesionální praxe), kam spadají vztahy s aktéry a provádění vyšetření a poslední oblast zahrnuje výzkum. Asociace jej považuje za důležitý především z toho důvodu, že pro jakoukoliv profesi je důležité mít jednotné a uznávané standardy (ISPA, 2021).

1.3 Náplň práce a kompetence

Jak již bylo uvedeno výše, přesné činnosti školního psychologa jsou vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů). Práce každého psychologa se však liší dle konkrétní situace. Braun et al. (2014) uvádí, že každý školní psycholog má jiné zkušenosti a jinou profesní orientaci, jelikož absolvoval různé typy školení a výcviků v psychologii, které formují jeho práci. Někteří raději pracují s dětmi ve skupině a druzí spíše volí individuální práci. Dále je potřeba brát v potaz, že každá škola má jiné potřeby, odvíjecí se od zaměření školy, jejího typu a regionu, kde se nachází. Z toho důvodu je práce školního psychologa velmi pestrá a náročná. Vojtová (2003) zmiňuje, že na některých školách je školní psycholog zaměřen na psychosociální podmínky a jejich dopad na vzdělávací proces, jinde se spíše snaží minimalizovat výchovné a vzdělávací problémy žáků skrze individuální práci. Oba případy však mají v popředí individuální řešení problémů s žáky a jejich uvědomění si vlastních možností.

Na náplň práce školního psychologa může mít vliv i to, jak jsou v dané zemi zavedeny sociální a psychologické služby. Tam, kde tyto služby dobře fungují, se psychologové spíše věnují problematice, která přímo souvisí se školou. Naopak v zemích, kde tomu tak není psychologové nepřikládají velkou prioritu školním problémům a zastávají další typy rolí (Oakland & Brue, 1996). V České republice mezi stěžejní působení školního psychologa patří skupinové činnosti jakožto práce se třídou, snaha zjistit klima třídy a následné vytváření pozitivního sociálního prostředí. Dalším typem činností školního psychologa je individuální práce s žákem, řešení jeho osobních potíží, konzultace a vedení v náročné situaci, eventuelně krizová intervence (Magerová, 2018).

Jsou také případy, kdy se po psychologích vyžadují činnosti, které nepatří do jejich kompetencí a náplně práce, jako je suplování hodin či dozory na chodbách. To může být způsobeno tím, že pozice školního psychologa je poměrně novým prvkem, který se stává součástí zaběhlého systému, a proto je pro tuto pozici důležité stanovení pravidel a způsob spoluprací (Smékalová, 2014).

1.4 Role školního psychologa

To, jakou roli ve škole psycholog zastává závisí na mnoha faktorech a Štech (2001) uvádí, že se dá řadit podle dvou kritérií. Zaprvé se jedná o subjektivní pozici ve škole a zadruhé jaké jsou na psychologa kladeny profesní požadavky. Vymezuje tak několik kategorií, kam školní psycholog spadá.

V prvním případě se jedná o pozici „Mediátora“, nebo „Zprostředkovatele“, který komunikuje se všemi aktéry a snaží se, aby mezi nimi došlo k porozumění. Jeho práce se projevuje například tak, že se snaží interpretovat náročné situace, stojí mezi učiteli, rodiči a vedením a facilituje mezi nimi komunikaci. Tuto pozici zmiňuje Franclová (2017), která v článku poukazuje na příklady z praxe školního psychologa, na jejíž pozici působila čtyři roky. V jejím případě tvořila mediátora mezi žákem a rodiči, kde se snažila o konstruktivní řešení problémů.

Druhou kategorii označuje názvem „Out-sider“, který je opačnou verzí kategorie mediátora. Psycholog má pocit, že není součástí školy a připadá si, jako že je tam navíc a učiteli je

„trpěn jako nutné zlo“ (Štech, 2001, s. 53). Do této kategorie také patří psychologové, kteří se ve škole nacházejí jen sporadicky, jelikož si připadají jako kdyby přišli na návštěvu.

Další je pozice „Kouzelníka“, která odráží pracovní požadavky a znázorňuje tlaky, kterým psycholog ve škole čelí, a to ze strany učitelů, vedení, žáků a rodičů. Často se jedná o nepřiměřené požadavky z časového a odborného hlediska.

Poslední je role „Zpovědníka“, která již z názvu napovídá, že se jedná o pozici, která pomáhá tím, že naslouchá a osoby se jí mohou svěřovat. V této oblasti se role školního psychologa nejvíce podobá tradičnímu pojetí terapeuta.

Tyto kategorie vypovídají o tom, že pro školního psychologa je hlavním úkolem to, aby byl schopen uplatnit své profesní dovednosti a uměl zvládat všechny vztahové kombinace. Je však na psychologovi, jak si zvládne takový prostor vytvořit. Pozitivní ovšem je, že se s profesí školního psychologa v České republice školní psychologové identifikují poměrně pozitivně. Práci považují za zajímavou a tvůrčí a velmi při práci oceňují samostatnost a pocit osobního růstu. (Štech & Zapletalová, 2013).

Problematikou v rámci role školního psychologa může být její nejasné vymezení, což zmiňují švédské psycholožky Landqvist a Schad (2022). Z výsledků jejich studie vyplývá, že pocit jasně vymezené role nemá 40 % školních psychologů. Přibližně jedna třetina respondentů podotýká, že přesně neví, jaká práce je potřeba ve škole udělat. Výsledky ukazují, že ani ostatní pracovníci nemají často v roli školního psychologa jasno. Tato problematika se objevila i v Italské studii, která uvádí, že je třeba jasněji vymezit roli školního psychologa, čímž by mohlo dojít k většímu uznání této profese a jejích přínosů, a zároveň by bylo možné ji lépe regulovat. Tento fakt byl zúčastněnými školními psychology považován za prioritu číslo jedna (Meroni et al., 2021).

1.4.1 Osamocenosť školního psychologa

Poměrně důležitým prvkem práce školního psychologa je určitá osamocenosť této pozice, jelikož se ve většině případů jedná o jediného odborníka v této roli, který tak při práci nemá možnost rychlé konzultace s jinými školními psychology. Touto problematikou se zabývali Vozková a Vanek (2018) a zajímali se o to, jak by se tento problém změnil zařazením dvou psychologů na jednu školu. Z výsledků vyplývá, že by tak skutečně mohlo dojít k menšímu

pocitu osamělosti a několik výhod by to přineslo i ve smyslu pracovního nasazení. Problémem se však jeví finanční možnosti škol, které si ve většině případů nemohou dva psychology dovolit. Z tohoto důvodu by pro menší pocit osamělosti mohly dobře sloužit pravidelné supervize.

Osamělost školního psychologa však může přinést i další problémy v této profesi. George-Levi et al. (2022) provedli studii, která se zabývala tím, jaký vliv má osamělost na syndrom vyhoření u školních psychologů. Zjistili, že smysl pro soudržnost (SOC), což je koncept, který vyvinul Aaron Antonovsky, umožňující jedincům využívat adaptivní strategie a lépe zvládat stres, je spojen s nižší úrovní vyhoření u školních psychologů. V případě nižší a střední míry osamělosti tyto strategie fungovaly jako protektivní faktor, při pocitu vysoké osamělosti však byly narušeny. Z tohoto důvodu autoři považují u školních psychologů vysoký pocit osamělosti za rizikový faktor vyhoření.

2 Školní psycholog v kontextu vztahové sítě

Školní psycholog pracuje s poměrně širokou klientelou, kam lze zařadit žáky, třídní kolektivy, vedení školy, učitele, rodiče a zákonné zástupce žáků (Koutná & Kučerová, 2023). Tento fakt může být pro psychologa jistým kritickým místem, a to zejména z toho důvodu, že jednotlivé vztahy mohou pozitivně či negativně ovlivnit úspěšnost psychologa a jeho postavení na škole. To má následně vliv na to, jak kvalitní budou na konkrétní škole psychologické služby (Štech & Zapletalová, 2013). Školní psycholog by měl při své práci být empatický a pokorný, ale měl by projevovat i jistou sebejistotu a asertivitu, která spolupráci napomáhá (Lazarová & Čapková). Z toho vyplývá, že tato vztahová síť má zásadní roli v podpoře žáka, kterou může nepřímo ovlivnit.

2.1 Spolupráce s vedením školy

Vztah školního psychologa s ředitelem školy se považuje za jeden z klíčových, jelikož ovlivňuje kvalitu ostatních vazeb ve školním systému a týká se tak i učitelů, žáků a rodičů. Jedním z kritických momentů tohoto vztahu bývá nadřazenost ředitele, který je v psychologické problematice oproti psychologovi laikem. Tento fakt může přinášet napětí právě ve chvíli, kdy ředitel školy zadává zakázku. V takových momentech se může jeho interpretace diferencovat od pohledu školního psychologa a je proto důležité, aby byl psycholog schopen v dané situaci posoudit své možnosti a profesní limity, popřípadě zakázku redefinovat (Zapletalová, 2001).

Spoluprací mezi školním psychologem a vedením školy se zabývali Fish et al. (2025), kteří uvádí, že je nejčastěji tato spolupráce ponechána v rukou ředitele a často není plánovaná. Z výsledků však vychází, že plánovanost a záměrnost této spolupráce by zvýšila její efektivitu. Dále by ke kvalitní spolupráci napomohl dostatečný čas obou stran, dostatek personálu a tedy, že by byl psycholog na jedné škole celý pracovní týden a vzájemná dostupnost, k čemuž by mohly napomoci sousedící kanceláře. Další pomocné prvky ke spolupráci jsou vzájemná důvěra, respekt a vyjasnění rolí.

Většina ředitelů škol vnímá práci školního psychologa jako signifikantní a hodnotí ji pozitivně. V rámci práce školního psychologa považují ředitelé škol za nejdůležitější činnosti zaměřené na děti a poradenskou činnost. Je však potřeba zmínit, že práce školního

psychologa byla řediteli hodnocena pozitivněji, pokud byla doplněna o práci na systémové úrovni. Ta zahrnuje například konzultace s rodiči a učiteli, rady učitelům a ředitelům, jak zlepšit školní klima, a pořádání školení pro učitele (Mägi & Kikas, 2009).

2.2 Spolupráce s učiteli

Školní psycholog může být pedagogům při práci velice nápomocný, a to například v situacích, kdy se jedná o přímou práci s žáky. Společně mohou vytvářet strategie, které napomáhají zvládnání výchovných či vzdělávacích problémů jak u jednotlivců, tak i celých tříd. Může se jednat například o žáky vyžadující specifický přístup, jako jsou nadaní žáci, či žáci integrovaní. Zároveň však může být psycholog benefitem pro samotného učitele, a to třeba ve směru konzultací jeho didaktických postupů (Braun et al., 2014). Dalšími výhodami, které může školní psycholog učitelům přinést, se zabývali Beltman et al. (2016) a to konkrétně, jestli psycholog přispívá k posilování odolnosti učitelů. Výsledky ukázaly, že obě strany se shodují na tom, že psychologové odolnost učitelů podporují nepřímou, a to například když pracují s učiteli při řešení problémů s individuálními žáky. Psychologové také mohou snižovat zátěž učitelů, která dále souvisí s jejich odolností, a to například tím způsobem, že pracují s rušivými žáky, které učí lepší emoční regulaci. Obě strany však zdůrazňují, že na odolnost učitelů má vliv celkové klima školy a další aktéři, jako je například vedení. Školní psycholog je tak v tomto ohledu součástí většího systému.

Tím, jaké jsou předpoklady pro kvalitní spolupráci mezi učitelem a školním psychologem, se zabývali Müllerová a Šmahaj (2023). Zjistili, že nejdůležitější je postoj učitele k psychologovi, kde je velmi důležitá důvěra a otevřenost ze strany učitele. Z jejich výzkumu vyplývá, že na většině škol se nachází 1-3 učitelé, kteří nejsou ochotni s psychologem spolupracovat. Jako jeden z důvodů uvádí syndrom vyhoření, na který se proto doporučují zaměřit.

Spoluprací mezi učiteli a školním psychologem se také zabývaly Lazarová a Čapková (2006), které zajímalo, jak takový vztah ovlivňuje školské klima. Uvádí, že pozice školního psychologa může v učitelích vyvolávat pocity strachu, například z hlediska změn na pracovišti, nebo se bojí o snížení jejich kompetencí. Takový strach dále může vést k odmítavému přístupu a chování k psychologovi, které obecně omezuje spolupráci mezi nimi. Upozorňují, že k dobré spolupráci, která dále tvoří školní klima, je důležitý přístup

psychologa. Ten tomu může napomoci tím, že se seznámí s potřebami školy, vysvětlí své kompetence učitelům a je transparentní. V případě dobré spolupráce může školní psycholog zásadně přispět ke kvalitnímu školnímu prostředí. Ze studií je tak patrné, že pro dobrou spolupráci je potřeba angažovanost obou stran.

2.3 Spolupráce s rodiči

Spolupráce školního psychologa s rodiči je velkou součástí této profese, kde se ze strany rodičů psycholog setkává s odlišnými očekáváními a rozdílným rozsahem důvěry. Dnes je poněkud běžné, že rodiče sami vyhledají psychologa, když nastanou nějaké potíže s jejich dětmi či v rodině probíhá nějaká složitá situace. Rodiče se na školního psychologa nejčastěji obrací s oblastí školní úspěšností jejich dětí, speciálními vzdělávacími potřebami, poruchami chování a v neposlední řadě s problémy spojenými s třídním kolektivem (Štech & Zapletalová, 2013). Nejčastěji probíhá práce s rodiči skrze rozhovor, který by měl zahrnovat popis problému, jeho interpretaci, hledání ideálního řešení a v poslední fázi shrnutí. Pro spolupráci rodičů s psychologem je důležitá informovanost o působení psychologa na dané škole. Rodič by měl vědět, co práce školního psychologa přináší a obsahuje. Toho může být docíleno například tak, že se psycholog osobně představí rodičům na třídních schůzkách (Braun et al., 2014).

Důležitým prvkem v práci školního psychologa je informovaný souhlas žáka, nebo jeho zákonného zástupce. Tento souhlas se nachází v paragrafu číslo jedna vyhlášky č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Souhlasu není třeba v případech stanovených jinými právními předpisy, kam patří například zákon o sociálně-právní ochraně dětí. Další z výjimek může být například krizová intervence, která se poskytuje v bezprostřední blízkosti po přijetí žádosti a při situacích, které jsou naléhavé a ohrožující. Frombergerová (2022) však upozorňuje na to, že informovanost neznamená, že by rodič měl právo na to vědět všechny informace, které se psycholog dozví. Dítě musí k psychologovi chovat důvěru, která souvisí i s tím, že bude mít jistotu, že se některé věci k rodičům nedostanou, pokud nespadají pod ohlašovací povinnost.

Zajímavostí ve spolupráci s rodiči, kterou udává Franclová (2017), může být to, že se psycholog dostává k řešení osobních problémů rodičů, jakými jsou problémy v práci,

partnerské problémy a další. Psycholožka však zmiňuje, že i tento prvek v práci spatřuje za důležitý, jelikož „...emoční rozpoložení rodičů má bezprostřední vliv na emoční rozpoložení jejich dětí“ (s. 41).

2.4 Spolupráce s žáky

Práce školního psychologa s žáky tvoří velkou část jeho pracovní náplně. Vojtová (2003), uvádí že se jedná převážně o poradenskou činnost. V případě bezproblémového žáka je poradenská činnost prováděna především v rámci práce se skupinou, kde má psycholog možnost zmapovat vztahy ve třídě a popřípadě se snaží o jejich optimalizaci. V rámci práce psychologa s žákem, který má nějaké problémy, se jedná o přímé vedení žáka. Taková práce trvá pouze takovou dobu, kdy problémy přetrvávají a může vypadat například tak, že analyzuje sociální prostředí žáka a vytváří intervenční programy. Poradenská činnost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami si klade především za cíl vytvořit optimální podmínky pro žáka tak, aby věděl, jaké jsou jeho vzdělávací možnosti a potřeby a uměl se v nich orientovat.

V případě řešení problémů s žáky se školní psychologové nejčastěji setkávají s problematikou vztahů, a to jak rodinných, tak přátelských a partnerských. Dále s nimi řeší různé úrovně psychických obtíží, vzdělávací problémy nebo jakékoli jiné oblasti, ve kterých děti potřebují podporu. Poměrně důležitým tématem v současné školní psychologii je zhoršování psychického zdraví u dětí, dospívajících a dospělých. Důvodem takového zhoršení můžeme zmínit válečný konflikt na Ukrajině, pandemii Covid-19 a ekonomickou krizi (Koutná & Kučerová, 2023).

Zde můžeme vidět, že se školní psycholog u dětí při své práci setkává s širokou škálou problémů. Meroni et al. (2021) zmiňují, že mezi nejčastější intervence spadá práce s jednotlivými případy a práce se skupinou. Další druh práce s žáky je prevence, ačkoliv Smékalová (2014) uvádí, že preventivní druh práce je podmíněn alespoň polovičním úvazkem, aby na to měl psycholog časové prostředky. V následující části tak budou tyto druhy práce s žáky popsány.

2.4.1 Individuální práce s žáky

Tento typ práce patří mezi typickou činnost školního psychologa a je důležité dodat, že právě podpora jednotlivých žáků je jakýmsi cílem školních psychologů. Během individuální práce s žáky je k navázání vztahu potřeba, aby žák psychologovi důvěřoval a věděl, že to, co mu poví, zůstane pouze u něj. Jedním z rizik, který může při individuální práci nastat je to, že se žák na psychologa příliš naváže a chce s ním řešit každou situaci, která je pro něj jen trochu zátěžová. Cílem školního psychologa však je, aby byl žák postupně schopný zvládat problémy sám za sebe. Dalším důležitým prvkem individuální práce s žákem je informovaný souhlas zákonného zástupce (Štech & Zapletalová, 2013). Důležitý je však i souhlas samotného žáka, jelikož spolupráce školního psychologa s žákem může nastat hned několika způsoby. První možnost je taková, že žák kontaktuje psychologa sám od sebe. Ostatní možnosti vychází z toho, že se žák k psychologovi dostane buď přes něj samotného, například skrze pozorování ve třídě, nebo skrze ostatní aktéry a tedy rodiče, učitele, spolužáky a další. Žák se stává klientem psychologa v situacích, které jsou pro něj náročné, a to často aniž by si závažnost situace sám uvědomoval. Poté se společně obě strany snaží najít příčiny potíží (Braun et al., 2014).

Franclová (2017) uvádí, že v rámci individuální práce s žáky ji většinou děti oslovily kvůli výukovým problémům. Zajímavostí však bylo, že po několika sezeních se dítě dostalo k jiným problémům týkajících se převážně vztahů se spolužáky či rodinných oblastí. Zde tak můžeme vidět, že problémy žáků se často překrývají a vzájemně spolu souvisí.

2.4.2 Skupinová práce s žáky

Práce s kolektivem spadá do velmi častých činností školního psychologa. Jak uvádí Zapletalová (2001), tyto aktivity slouží k „...mapování sociálního klimatu školních tříd, které napomáhá vytvářet v třídních kolektivech prostředí, v němž budou žáci lépe zvládat své problémy, podporovat vzájemný respekt a úctu k jedinečnosti druhých a sami předcházet vzniku konfliktních situací“ (s. 42). Značnou výhodou v rámci práce se třídou je to, že dochází k řešení problémů v prostředí, kde došlo k jejich vzniku. V tomto směru je velmi potřebná spolupráce učitelů, kteří během pravidelného vyučování mohou být těmi co zaznamenají změny v chování žáků.

Z výzkumného šetření Palové a Šamahaje (2020) vyplývá, že práce se třídou je po individuálních konzultacích s žáky a dále konzultacích s rodiči třetí nejčastější činností školních psychologů. Samotná práce se třídou předně zahrnuje diagnostiku vztahů kolektivu, dále prožitkový typ hodiny a intervenční činnost. Zajímavostí je, že na práci se třídou se zdá mít vliv typ úvazku psychologa, kdy při plném úvazku je nejčastější důvod práce se třídou iniciativa psychologa, zatímco při polovičním úvazku je to žádost třídního učitele. Zde tak můžeme vidět odlišnost přístupu školního psychologa v závislosti na tom, jak často se v práci nachází a jaké má časové prostředky.

V neposlední řadě může skupinová práce být součástí primární a sekundární prevence, například v předcházení šikany, či jeho řešení. Některé školy se s takovou problematikou obracejí na externí organizace, které se její prevencí přímo zabývají. V takový moment je však důležité, aby se školní psycholog k řešení připojil a byl součástí vedení skupiny, jelikož mu to poskytne mnoho informací o třídě, jejímu klimatu a jednotlivcích v nich. Následně tak může pokračovat s individuální prací s některými žáky, u kterých se při práci se skupinou projeví potíže (Hubertová, 2014).

2.4.3 Prevence

Jak již bylo zmíněno výše, skupinová práce může být doplněna o prevenci. Wahl et al. (2014) ve své studii porovnávali, zda se liší účinnost prevence zaměřené na depresi poskytnuté školním psychologem či učitelem. Použitý preventivní program byl taktéž skupinového rázu. Jako zajímavost se ukázalo, že pozitivní účinky byly zjištěny pouze u dívek, a to v případě, že byla prevence poskytnuta psychologem. V případě chlapců, nebo při zajištění prevence učiteli se žádné pozitivní účinky neobjevily. Z toho vyplývá, že psychologové jsou ve vedení preventivních programů úspěšnější, nicméně výzkum nezjistil, proč tomu tak je. Jedním z důvodů může být to, že školní psychologové mají velmi strategickou pozici a v rámci prevence působí jako konzultanti, což uvádí Vernon (1990). Dále zmiňuje, že jelikož jsou školní psychologové často vytíženi, tak je z hlediska prevence podstatné, aby do ní uměli zahrnout i učitele, kteří tak mohou případným problémům zabránit, či je minimalizovat. Z výsledků se také jeví, že nejúčinnější je zacílení prevence na zdravé a rizikové děti, a ne pouze léčení a napravování dětí, u kterých se nějaký problém již vyskytl.

3 Školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení

Školní psychologové zastávají ve školním systému specifickou roli, což může vést k tomu, že na některé úkoly a rozhodnutí zůstávají sami. Proto je klíčové, aby aktivně spolupracovali s dalšími institucemi a organizacemi (Koutná & Kučerová, 2023). Mezi takové instituce může patřit právě školní poradenské pracoviště či školská poradenská zařízení. V následující části tak budou představena pracoviště, zařízení a instituce, se kterými při své práci školní psycholog spolupracuje a tvoří tak důležitý prvek v jeho zaměstnání.

3.1 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (dále jen „ŠPP“) slouží na škole jakožto poskytovatel poradenských služeb, jehož rozsah je uveden ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi činnosti ŠPP patří poskytování podpory žákům se specifickými poruchami učení, kariérové poradenství či spolupráce se školskými poradenskými zařízeními v rámci podpory žáka. Další činnosti jsou uvedeny v § 7 již zmíněné vyhlášky.

Zapletalová (n.d.) zmiňuje, že mezi cíle ŠPP patří například zkvalitnění sociálního klimatu škol či vytvoření základny pro preventivní činnost, a to tím způsobem, že ŠPP pracuje se všemi subjekty školy, a to i těmi, kteří nemají v daný moment problémy. Pracovníci ŠPP mohou v souladu s potřebami školy vykonávat i různé nadstavbové činnosti. Co se týká školních psychologů, ti tak mohou využít zkušenosti, které získali během odborného vzdělání, jako je například arteterapie.

3.1.1 Složení školního poradenského pracoviště

ŠPP se zpravidla skládá z výchovného poradce a školního metodika prevence a nachází se na každé škole od základní školy po vyšší odborné školy (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Výchovný poradce bývá zpravidla učitel, který si dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, doplní studium v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Stejná vyhláška v § 9 obsahuje přesné znění pro specializované vzdělání pedagogického pracovníka, které musí pro vykonávání profese

absolvovat školní metodik prevence. Další pozice, které mohou být součástí ŠPP jsou školní psycholog, školní speciální pedagog a školský logoped. Tyto pozice však nejsou povinné, a proto se jejich obsazení na každé škole liší.

Výzkumné šetření Bartoňové et al. (2019) se zabývalo argumenty pro rozšíření školního poradenského pracoviště o pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga. V případě školního psychologa výsledky ukazují, že vedení školy vidí benefity v pozici školního psychologa především v možnosti navázání blízkého vztahu s žákem, které je doplněné o naslouchání a rozvoj sociálních dovedností. Dále jako přednost uvádí i spolupráci psychologa s rodiči, která může napomoci rozvíjení většího zájmu rodičů a akceptaci doporučení. Pozitivním zjištěním je, že dvě třetiny rodičů vnímají výhody, které plynou z pozice školního psychologa a spolupráci obecně hodnotí pozitivně. Pedagogičtí pracovníci uvádí, že spolupráce se školním psychologem je nápomocná především v řešení individuálních případů s žáky, hledání správného řešení, komunikaci s žáky a zlepšování klimatu třídy. Výsledky studie tedy potvrdily argumenty pro zavedení pozice školního psychologa na škole. Z hlediska školního speciálního pedagoga se jedná o benefit především v situacích inkluze a žáků s podpůrnými opatřeními.

V rámci všech pozic ŠPP je velmi důležitým prvkem spolupráce, která má základní vliv na efektivitu daného pracoviště a jejích členů. Taková spolupráce může obsahovat pravidelné schůzky, konzultace, plány budoucích kroků či prosté sdílení informací. Pro školního psychologa to znamená větší pocit sounáležitosti, jelikož pracuje v týmu, kde se vzájemně podporují a necítí se tak osaměle (Neuwirthová, 2015).

3.2 Školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum, jejichž činnosti stanovuje vyhláška č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů). Patří mezi ně diagnostická, informační, poradenská a metodická činnost. Tato zařízení dále spolupracují se školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné péče, zdravotnickými zařízeními, či dalšími orgány a institucemi.

3.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen „PPP“) poskytuje služby dětem od tří let až do ukončení středního vzdělání a dále rodičům, školám a pedagogům. Převážně provádí individuální práci ambulantně avšak může se jednat i o skupinovou práci, a to přímo v prostorách školy. Součástí PPP jsou zpravidla psychologové a speciální pedagogové, někdy doplnění o práci sociálních pracovníků. PPP je povinna postupovat dle zákona č. 101/2000 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, co se týká předávání informací třetím stranám (Knotová a kolektiv, 2014).

Nevýhodou spolupráce školního psychologa s PPP se jeví omezená dostupnost poraden, což může ztížit rychlé a pohotové řešení problému. Výhodou se však jeví to, že některé poradny pořádají pravidelná setkávání školních psychologů doplněná o supervizi, kde může docházet ke sdílení zkušeností. Problémem se v tomto případě jeví časový odstup schůzek a nemožnost probat všechny řešené problémy (Vozková & Vanek, 2018).

3.2.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum (dále jen „SPC“) poskytuje služby dětem od tří do devatenácti let. Klientela SPC jsou zejména osoby s různými druhy a rozsahem zdravotního postižení a SPC tak mohou mít určité specializace zaměřené na jedno nebo více postižení. Služby jsou poskytovány jak dětem, tak jejich rodičům, školám a školským zařízením. Mezi pracovníky SPC patří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník a dále může být centrum doplněno o další odborníky zaměřující se na určitý druh postižení (Knotová a kolektiv, 2014).

Mezi vyšetření, které mohou odborníci v SPC provádět patří například posouzení školní zralosti, doporučení k zařazení do optimálního vzdělávacího procesu či doporučení k integraci. Všechna vyšetření však musí být v souladu s příslušnými právními normami, a tedy většinou se školským zákonem a na něj navazující vyhláškou č. 27/2016 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. SPC může poskytovat dva typy péče, a to ambulantní a terénní, které jsou následně jednorázové či opakované na základě toho, s jakými potížemi jedinec přichází a jaké jsou možnosti daného centra. V rámci terénní služby jsou takzvané výjezdy do škol,

kde pracovníci SPC mohou pracovat přímo s žáky či poskytnout metodickou podporu učitelům (Michalík a kolektiv, 2013).

3.3 Další instituce v kontextu spolupráce

V poslední části této kapitoly se zaměřím na další instituce, se kterými školní psycholog spolupracuje. Tato oblast není tak obsáhlá, jelikož spolupráce mimo školu nebývá u školních psychologů tak častá (Thielking et al., 2018). Jsem si vědoma toho, že se při své práci může školní psycholog setkat i s jinými institucemi a odborníky, jako jsou dětské domovy, zdravotnické oblasti, kam patří například psychiatr, klinický psycholog, pediatr a další (Braun et al., 2014). Nicméně z hlediska řešerše jsem vybrala dvě, které se zdají být těmi nejčastějšími, a to je středisko výchovné péče a orgán sociálně-právní ochrany dětí.

3.3.1 Středisko výchovné péče

Středisko výchovné péče (dále jen „SVP“) je vymezeno zákonem č. 109/2002 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, a patří tedy do resortu školství. Klienty SVP jsou zejména děti s rizikem poruch chování od tří do nejvýše 26 let, dále osoby odpovědné za výchovu. Přesné znění klientů je popsáno v § 16 zmíněného zákona, kde jsou také zařazeny služby střediska. Tam patří například poradenské, terapeutické, diagnostické a další služby, které mohou být poskytnuty ambulantně, na celý den, internátně, či terénně. Práce s klienty může být dlouhodobého rázu, ale i jednorázová, v závislosti na intenzitě problému. Tým SVP je tvořen pedagogickými pracovníky jako jsou asistenti pedagoga a vychovatelé, dále speciálními pedagogy, etopedy, sociálními pracovníky a psychology.

Štěpánková (2003) uvádí, že v posledních letech je možné zpozorovat nárůst negativních psychosociálních jevů ve společnosti. Takové jevy představují agresivitu, zneužívání návykových látek, vandalismus a další. Ve školním prostředí se pak mohou projevit záškoláctvím, šikanou, či konflikty v rodinném prostředí, a právě SVP mohou v takových problémech působit preventivně. Do střediska se jedinec dostane nejčastěji skrze školu nebo sociálního pracovníka. Jedním z důvodů může být i to, že pobyt v SVP částečně financuje rodina, a proto tak dochází k jeho oddalování. Důvodů k pobytu v SVP je většinou více

najednou, nejčastěji se jedná o záškoláctví, problémy s autoritou a o poruchy učení, které vedou přes neúspěchy ve škole k poruchám chování.

3.3.2 Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen „OSPOD“), si klade za úkol chránit zájmy nezletilých dětí. Řídí se zákonem č. 359/1999 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o sociálně-právní ochraně dětí, a je zaměřen především na prevenci a poradenství s cílem řešit obtížné situace dítěte, které by mohly ohrozit jeho zdravý vývoj. Mezi takové situace patří ohrožení rodinným zázemím, například když rodič neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, nebo je dítě svěřeno do péče jiné osoby, ale i situace kdy je dítě ohroženo jeho chováním, kam spadá například záškoláctví či užívání návykových látek, viz § 6 zmíněného zákona. Důležitou součástí tohoto zákona je oznamovací povinnost občanů, kterou mají například i zařízení pro děti, kam spadá škola.

Spolupráce školního psychologa a pracovníků OSPOD se zdá být poměrně běžnou záležitostí obou stran. Výzkumné šetření provedené autorkami Koutná a Kučerová (2023) se zabývalo tím, jak taková spolupráce funguje. Obě strany, a tedy školní psycholog a OSPOD, spatřují důležitost ve spolupráci s dalšími odborníky a institucemi. Školní psycholog pracuje s OSPOD především v takovém případě, kdy je žák klientem obou stran, či je mezi nimi nastaven pravidelný kontakt. V rámci takové spolupráce je důležitá znalost kompetencí druhé strany, aby tak nedocházelo k nepochopení z důvodu nedostatku informací. V jiných případech má spolupráci s OSPOD na starosti většinou vedení školy, či některý z členů ŠPP. Pro všechny aktéry v rámci spolupráce je velmi důležitá důvěra, a osobní přístup. Určitou překážkou během spolupráce školního psychologa a OSPOD může být vzájemné předávání informací, ve kterém je pro obě strany náročné balancovat mlčenlivost s potřebným sdělením informací, kdy nedostatečné množství informací může zásadně ovlivnit podporu dítěte. V návaznosti se ukázalo být zajímavostí to, že v některých případech se jeví jako důležité překročit hranice mlčenlivosti, aby se mohlo dostat pomoci dítěte.

Praktická část

4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem této bakalářské práce je přiblížení práce školního psychologa při zajišťování celkové podpory žáka základní školy. Výzkum by tak měl objasnit, jak při své práci školní psycholog postupuje, jaké používá metody, jak ovlivňuje jeho práci nastavení školy a školního poradenského pracoviště a jakým způsobem se snaží této komplexní podpory žáka dosáhnout. Dále by měla tato práce vyplnit neuspořádanost a nedostatek poznatků v této oblasti, aby tak ujasnila, jakou zastává školní psycholog v podpoře pozici.

V návaznosti na cíl práce jsem si stanovila následující otázky:

- 1) Co je podle školních psychologů klíčové pro komplexní podporu žáka?
- 2) Jaký vliv má na práci školního psychologa jeho profesní pozadí a nastavení školy, na které pracuje?
- 3) Jaký má školní psycholog nastavený postup při řešení specifických problémů žáka?
- 4) Jaké druhy podpory žáka na základní škole poskytuje školní psycholog?

5 Metodologie

5.1 Kvalitativní výzkum

Tato bakalářská práce spadá do kvalitativního výzkumu a snaží se zachytit a porozumět osobní zkušenosti psychologů. Jak uvádí Hendl (2023), kvalitativní výzkum získává při zkoumání podrobný popis a vhled a umožňuje zkoumat procesy. Nevýhodou oproti kvantitativnímu výzkumu ovšem může být to, že data nemusí být zobecnitelná na populaci a jsou těžko replikovatelná. V této práci se jedná o fenomenologický výzkum, který se zaměřuje na pochopení významů, které jedinec danému fenoménu přikládá a na individuální zkušenosti s určitým jevem (Hendl, 2023). Z hlediska mé práce se tak jedná o porozumění tomu, jak školní psychologové realizují a vnímají podporu žáka na základní škole.

5.2 Výběr participantů

Vzorek respondentů jsem získala z dotazníku Akcenty práce školních psychologů, který distribuovala na konci listopadu 2024 má vedoucí práce. Tento dotazník navazoval na zkoumání Katedry psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy z roku 2020 a zaměřoval se převážně na to, s jakou problematikou se školní psychologové setkávají a jaké používají postupy. Dotazník mi napomohl ke zorientování se v dané problematice a ke tvorbě některých otázek k rozhovoru, nicméně musím zmínit, že sloužil převážně pro získání potenciálních respondentů. Z dotazníku jsem totiž mohla vyčíst kontakt na psychologa, typ a demografickou oblast školy a souhlas s následnou spoluprací a tím mi tak velmi usnadnil výběr respondentů.

Z dotazníku jsem si vygenerovala excelovou tabulku, abych tak mohla jednodušeji provést výběr respondentů. Použila jsem záměrný výběr, jelikož jsem potřebovala jedince s požadovanými vlastnostmi. V tomto případě se jednalo o tři vlastnosti: zaprvé museli souhlasit s další spoluprací, zadruhé se muselo jednat o psychologa pracujícího na klasické základní škole a zatřetí mě zajímal kraj, kde se škola nachází. Třetí bod jsem zvolila z toho důvodu, že psychologů z Prahy bylo proporčně více než z dalších oblastí a domnívala jsem se, že by tento fakt mohl ovlivnit variabilitu dat, jelikož práce školního psychologa v Praze by se mohla lišit například kvůli velikosti školy, či jejím finančním možnostem.

Na dotazník odpovědělo 41 osob a nejdříve jsem z nich vyselektovala ty psychology, kteří souhlasili s další spoluprací. Dále jsem z nich vybrala ty, kteří pracovali na klasické základní škole a zůstalo tak 18 psychologů, které jsem mohla oslovit. Jak jsem již zmínila, psychologů z Prahy bylo více, a tak jsem vzorek rozdělila na dvě skupiny, a to Praha a Ostatní, ze kterých jsem následně losovala, aby byl vzorek více pestrý. Každému psychologovi jsem v jednotlivé kategorii přiřadila číslo podle jejich pořadí. V kategorii Praha mi tak vznikl počet jedna až osm a v kategorii Ostatní jedna až deset. Poté jsem pomocí online generátoru čísel provedla v každé kategorii prostý náhodný výběr. Z kategorie Praha jsem vybrala dva psychology a z kategorie Ostatní tři. Dohromady jsem tak získala pět respondentů.

5.3 Metoda sběru dat

5.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Pro sběr dat jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, abych tak měla možnost reagovat podle situace, ale zároveň mi to umožnilo držet se jisté struktury a odpovědět na výzkumné otázky. Polostrukturovaný rozhovor spadá do kvalitativního přístupu a Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že jeho cílem je získat detailní a komplexní informace. Tento typ rozhovoru napomáhá k vytvoření přirozenějšího kontaktu mezi osobami a taktéž umožňuje určitou lehkost v plynutí rozhovoru (Reichel, 2009).

Nejdříve jsem si připravila otázky, které jsem rozdělila do pěti skupin a při rozhovoru mi velmi pomáhaly udržet si jistou strukturu a orientaci. První skupina se zaměřovala na školního psychologa, jeho profesní pozadí a zkušenosti. Druhá skupina se přesunula na Školní poradenské pracoviště, jeho složení, nastavení a rozdělení rolí. Třetí skupina se zajímala o podporu žáka, jaké druhy podpory dostává, jaké používá psycholog metody a dále například jak spolupracuje s rodiči. Čtvrtá skupina se zaměřovala na konkrétní postupy psychologa, jestli má nějaký ucelený postup, jak komunikuje s jinými odborníky a podobně. Poslední, pátá, skupina se zaměřovala na pohled školního psychologa na podporu žáka, co vnímá jako důležité a například jaké ve své práci pozoruje překážky.

Před provedením rozhovorů jsem otázky položila kamarádce, abych viděla, jestli jsou dobře formulované a jestli ví, na co se ptají. Při rozhovorech jsem následně začínala vždy stejnou otázkou na úvod, která se ptala na školu, ve které psychologové pracují, a otevírala tak celé

téma. Poté se však v každém rozhovoru pořadí otázek lišilo podle toho, jakým směrem se daná konverzace vyvíjela. Často v průběhu vznikaly nové otázky reagující na odpovědi respondenta a některé naopak nebyly použity. Všechny otázky k polostrukturovanému rozhovoru jsou uvedeny v příloze.

5.3.2 Průběh rozhovoru

Vybrané respondenty jsem kontaktovala pomocí emailu, který byl uveden v dotazníku, a individuálně se s každým domluvila na termínu rozhovoru. Tři rozhovory jsem provedla v průběhu ledna a z důvodu mého studijního pobytu v zahraničí byly všechny online. Jelikož se mi po opětovném kontaktování dva psychologové neozvali, jeden z kategorie Praha a jeden z kategorie Ostatní, musela jsem provést náhodný výběr znovu. Tato situace nastala však i po druhém náhodném výběru a musela jsem ho tak provést ještě jednou. Z kategorie Praha došlo na zkontaktování a provedení rozhovoru poměrně rychle, ovšem z kategorie Ostatní došlo k domluvení se na termínu, ale v den rozhovoru se mi respondentka neozvala. Musela jsem tedy v této kategorii provést náhodný výběr ještě jednou a tentokrát úspěšně. Tím se mi tak posunuly dva rozhovory do února a probíhaly taktéž v online prostředí.

Každý rozhovor jsem se snažila provést s kamerou, aby to tak pro obě strany bylo více přirozené a abych viděla i neverbální projevy. V jednom případě to bohužel z technických důvodů na straně psychologa nevyšlo, a tak jsem měla zapnutou kameru pouze já. Nicméně si nemyslím, že by to nějakým způsobem ovlivnilo výsledky daného rozhovoru. Před každým rozhovorem jsem respondentům představila téma mé bakalářské práce a následně je požádala o svolení nahrávání rozhovoru na diktafon. Celý rozhovor zabral od třiceti do pětáctyřiceti minut.

Rozhovory jsem po jejich provedení přepsala a každému respondentovi přiřadila číslo podle pořadí provedení rozhovoru. V prepisu jsou tedy uvedeni jako R1 až R5. Má osoba je označena písmenem T jakožto tazatel. Pro zachování anonymizace výsledků jsem použila počáteční písmena škol a měst, avšak v některých případech jsem musela použít písmeno X, jelikož jsem měla dojem, že při užití skutečného počátečního písmene by bylo poměrně jednoduché dohledat konkrétní školu a následně respondenta. Názvy organizací a některých jmen, například v souvislosti s výcvikem, jsem ponechala.

5.4 Metoda analýzy dat

Pro analýzu dat byla zvolena tematická analýza, což je pružná kvalitativní metoda, která slouží k tomu, aby identifikovala datové vzorce a témata v datech a odpověděla tak na výzkumné otázky (Hendl, 2023). Postupovala jsem podle bodů, které jsou popsány v knize Kvalitativní výzkum od Jana Hendla a následují výklad Braun a Clark, díky nimž se tato metoda stala známou.

1. Seznámení se s daty
2. Generování počátečních kódů
3. Vyhledávání témat
4. Propracování témat a jejich revize
5. Vymezení a pojmenování témat
6. Příprava zprávy

Začala jsem tak, že jsem si několikrát přečetla jednotlivé rozhovory, abych se v nich zorientovala. Po této fázi jsem začala s kódováním, abych tak přetransformovala data do menších významových částí. Jak uvádí Hendl (2023), při kódování se nejedná pouze o redukci dat, ale také o nalezení rozdílů, podobností či nějakých vzorců a vztahů. Jakmile jsem měla kódování hotové, začala jsem pomocí jejich kombinování vyhledávat témata důležitá ve vztahu k výzkumným otázkám. Témata jsou fráze či věty, a tedy větší jednotky než kódy (Hendl, 2023). V obou částech, kódování a hledání témat, bylo velmi důležité neustále se vracet a prozkoumávat data, jelikož jsem často nacházela nové vzorce a bylo tedy potřeba provést revizi. Následně jsem určila finální témata a jejich subtémata, která jsem pro lepší přehlednost zanesla do tabulky. V neposlední řadě jsem svoje výsledky a zjištění zaznamenala.

5.5 Popis respondentů

Respondentka č. 1

Respondentka pracuje jako školní psycholožka na základní škole, která se nachází ve městě s populací do 10 000 obyvatel a chodí na ni přibližně 460 žáků. Má vystudovanou jednooborovou psychologii a nemá psychoterapeutický výcvik. Na škole pracuje na plný úvazek a k tomu má malou soukromou praxi. Pozice školního psychologa je na dané

základní škole rok a půl a respondentka ji tam zaváděla. Její praxe jakožto psychologů se pohybuje v rozmezí 10-20 let.

Respondent č. 2

Respondent pracuje jako školní psycholog na základní škole, která se nachází ve městě s populací do 10 000 obyvatel a chodí na ni přibližně 500 žáků. Má vystudovanou jednooborovou psychologii a momentálně je v psychoterapeutickém výcviku. Na škole pracuje na plný úvazek, dále učí na vysoké škole a má vlastní neziskovou firmu. Na dané základní škole pracuje jako školní psycholog již 5 let, pozice školního psychologa zde již byla. Jeho celková praxe jakožto psychologa činí 5 let.

Respondentka č. 3

Respondentka pracuje jako školní psychologů na základní škole, která se nachází ve městě s populací přes 300 tisíc obyvatel a chodí na ni necelých 800 žáků. Má vystudovaný obor psychologie a speciální pedagogika a má dokončený psychoterapeutický výcvik. Na škole pracuje na plný úvazek a nemá jiné profesní závazky. Na dané základní škole pracuje jako školní psychologů již 14 let.

Respondentka č. 4

Respondentka pracuje jako školní psychologů na základní škole, která se nachází ve městě s populací přes 300 tisíc obyvatel a chodí na ni přibližně 600 dětí. Má vystudovanou jednooborovou psychologii a dále obor speciální pedagogika a má dokončený psychoterapeutický výcvik. Na škole pracuje na plný úvazek a k tomu má malou část učitelského úvazku, jelikož vyučuje jeden předmět v první třídě. Dále sama uvádí, že má soukromou praxi, ovšem že by to nebrala v potaz, jelikož to jsou pouze nějaká rezidua. Na dané základní škole pracuje jako školní psychologů více jak 12 let.

Respondentka č. 5

Respondentka pracuje jako školní psychologů na základní škole, která se nachází ve městě s populací přes 300 tisíc obyvatel a chodí na ni přibližně 700 žáků. Má vystudovanou jednooborovou psychologii a pedagogiku volného času a má dokončený psychoterapeutický výcvik. Na škole pracuje na plný úvazek a nemá jiné profesní závazky. Na dané základní

škole pracuje jako školní psycholožka již skoro deset let a tato pozice je zde zavedena od roku 2006.

Tabulka 1: *Přehled vzorku*

	Velikost ZŠ	Délka působnosti na škole	Psychoterapeutický výcvik	Velikost města
Respondentka č. 1	460 žáků	1 rok a 6 měsíců	Ne	10 000 obyvatel
Respondent č. 2	500 žáků	5 let	Ve výcviku	10 000 obyvatel
Respondentka č. 3	800 žáků	14 let	Ano	Přes 300 tisíc obyvatel
Respondentka č. 4	600 žáků	12 let	Ano	Přes 300 tisíc obyvatel
Respondentka č. 5	700 žáků	10 let	Ano	Přes 300 tisíc obyvatel

6 Výsledky výzkumu

Nyní představím výsledky výzkumu, které zahrnují témata a subtémata, která se ukázala být důležitá. V této části bude představena analýza jednotlivých témat a subtémat a čím přispívají k závěrům.

6.1 Témata a subtémata

Tabulka 2: *Témata a subtémata*

TÉMA	SUBTÉMA
Školní psycholog a ŠPP	Funkční ŠPP
	Nefunkční ŠPP
Školní psycholog a jiná zařízení	Školní psycholog a PPP
	Školní psycholog a SPC
	Školní psycholog a OSPOD
Školní psycholog a učitelé	Spolupracující učitelé
	Nespolupracující učitelé
Školní psycholog a rodiče	Spolupracující rodiče
	Nespolupracující rodiče
Problémy žáků	Osobní problémy
	Rodinné problémy
	Třídní problémy
	Výukové problémy
Podpora žáků ze strany psychologa	Individuální podpora
	Skupinová podpora
	Iniciativa psychologa
	Klíčové aspekty podpory žáka
Specifika práce školního psychologa	Podpora psychologa
	Kompetence
	Zahlcenost
	Role psychologa

6.1.1 Školní psycholog a ŠPP

Jak již bylo popsáno v teoretické části, školní poradenské pracoviště (dále jen „ŠPP“) musí obsahovat minimálně výchovného poradce a školního metodika prevence. Pokud se na škole vyskytuje školní psycholog, je nedílnou součástí tohoto pracoviště. Téma zahrnující ŠPP se tedy objevilo v každém z provedených rozhovorů. Je ovšem potřeba zmínit, že ŠPP na každé škole vypadá a funguje jinak a na základě toho se v odpovědích liší i spolupráce mezi jednotlivými jedinci, či přímo práce školního psychologa. To má dále dopad na podporu žáka, jaké sféry jsou skrze podporu zajišťovány a kým. Z rozhovorů bylo taktéž patrné, že nějací psychologové mají pozitivní zkušenost s ŠPP a někteří nikoliv, z tohoto důvodu vznikla dvě subtémata, která jsem nazvala „Funkční ŠPP“ a „Nefunkční ŠPP“.

Funkční ŠPP

Toto subtéma se objevilo u respondentů č. 2, 3, 4, a 5 a netýká se tak pouze respondentky č. 1. Tato kategorie se zabývá například složením ŠPP, rozdělením rolí a frekvencí setkávání, jelikož to vše může ovlivnit funkčnost tohoto pracoviště a jeho následnou podporu žáků.

ŠPP na škole respondentů č. 2 a 3 se skládá ze školního psychologa, metodika prevence a výchovného poradce. Větší složení ŠPP můžeme zaznamenat u respondentů č. 4 a 5, kdy základní složení ŠPP na škole respondentky č. 4 je doplněno o dalšího výchovného poradce a metodika prevence a dále o sociální pedagožku. V případě respondentky č. 5 je součástí druhý školní metodik prevence a dále dva školní speciální pedagogové.

Respondentky č. 4 a 5 zmiňují, že je součástí ŠPP na jejich škole i někdo z vedení. Respondentka č. 4 to vnímá jako výhodné ve smyslu **přenosu informací k vedení**: „[...] *ten výchovnej poradce pro druhej stupeň je zároveň zástupcem ředitele, takže on ty témata prináša na porady vedení, takže my to máme takle jakoby propojený.*“ U respondenta č. 2 je situace taková, že se setkání ŠPP účastní ředitel, a i když se v některých situacích angažuje, není vyloženě jeho členem. Taktéž se však jedná o jakési propojení informací s vedením. Ve všech případech to může znamenat, že při řešení nějakých potíží s žákem se to rychleji dostane k vedení a celková podpora tak může být zahájena dříve.

V případě respondentky č. 5 je výchovný poradce zástupcem ředitele a plní tak více zodpovědnou roli v rámci ŠPP a má na starosti například komunikaci s pedagogicko-psychologickou poradnou, či výkazy o podpůrných opatřeních.

„[...] je to nastavené teda tak, že výchovná poradkyně je zároveň zástupce ředitele pro ŠPP. Tím pádem vlastně za všechno zodpovídá. Takže ta má na starosti vlastně veškerou komunikaci s poradnou, schvalování všech těch podpůrných opatření z pedagogicko-psychologických poraden, SVPčka a tak.“

Z hlediska **pořádání pravidelných schůzek** respondentky č. 3, 4 a 5 uvádějí, že se ŠPP schází pravidelně každý týden a na škole respondenta č. 2 každý měsíc. Respondentka č. 3 zmiňuje, že časté setkávání je na jejich škole způsobeno hlavně tím, že se vyskytuje více problémových situací a věcí k řešení, než tomu bylo dříve: *„[...] Scházíme se fakt pravidelně. Ty intervaly byly větší, ale čím víc přibývá samozřejmě problémů a různých jako složitých situací, tak teď se scházíme opravdu jednou týdně. [...]“* Z toho můžeme usuzovat, že v podpoře žáka ŠPP funguje jako jakási síť podpory, a proto je jejich vzájemná informovanost důležitá.

S ohledem na pravidelné schůzky respondentka č. 5 uvádí, že se jedná spíše o informační věci, které jsou užitečné, ovšem netýkají se ho tolik, jako řešení konkrétních problémů: *„Takže to je spíš taková jako schůzka organizační, kdo co jako jak má a když tam teda řešíme i nějaký potíže ve třídách, tak tam už se mě to týká.“*

Zároveň však uvádí, že dané pravidelné schůzky jsou velmi užitečné v rámci spolupráce se speciálními pedagogy, která je na jejich škole na velmi dobré úrovni a dochází v ní ke vzájemnému doplňování informací a zlepšování prostředí pro děti.

„[...] vždycky, když na tý poradě sme, tak my si jako sdělujeme informace třeba, jak se nám to děcko jako jeví, nebo i třeba voni přijdou s tím, že k nim chodí to dítě, tohle jim jako řeklo, že z toho úplně nemaj dobrej pocit, jesli bych se na něj nemohla jít podívat, nebo co můžou udělat voni pro to, aby se to zlepšilo. [...]“

Co se týče **rozdělení rolí**, všichni respondenti v této kategorii zmiňují, že jsou na jejich pracovišti poměrně jasně rozdělené. Například respondentka č. 3 uvádí, že si mezi sebou předávají práci na základě toho, pro koho je určená: *„Myslím si, že sme se sehráli jako*

týmově. Každá sme úplně jiná, tak právě, že se to hodně doplňuje jo, že si to předáváme, tu práci. Když něco jde za mnou, nějaká práce, ale já vim, že ta konkrétní věc spíš je pro toho, tu preventistku, tak se prostě domlouváme, kdo co jak zařídí, udělá, domluví, vymyslí.“

Psychologové zmiňují, že provádí především psychologický druh práce a můžeme tedy usoudit, že ve škole tak rozdělení rolí hraje poměrně zásadní úlohu v efektivitě a kvalitě podpory žáka.

Respondentka č. 5: „[...] No a potom sem tu prostě já, takže mám tu psychologickou péči spíš třeba. [...]“

Respondent č. 2: „[...] jinak ostatní práci, tu psychologickou, tam mám na starosti já. [...]“

Například u respondenta č. 2 mají přesně rozdělené preventivní programy s metodikem prevence: „Plus vlastně ještě preventivní programy, takové ty, co se týká externích zakázek, tak ty řeší metodik prevence a já dělám ty interní, co je potřeba hnedka zařídit nebo co si naplánuju takhle, co si myslím, že by mohlo být riziko u té třídy.“

Dále respondentka č. 5 zmiňuje, že sice mají rozdělené role, ale funguje mezi nimi určitá **spolupráce a pomoc**. Neznamená to tedy, že by se jen drželi svých rolí, ale občas dělají i něco, co se od jejich běžné role liší: „Máme rozdělený role, protože každý řeší něco jinýho, ale třeba sme jako zastupitelní nebo si jako vypomáháme. [...]“

Stejné nastavení ŠPP ve smyslu rozdělení rolí a současné spolupráce členů můžeme vidět i v odpovědi respondenta č. 2: „Ehm metodik prevence většinou i s ředitelem, protože ředitel do toho hodně zasahuje, tak se staraj o ty věci, když se potřebuje něco vyšetřovat. Ať už nějaký počáteční ostrakizace anebo něco podobného. A já do toho většinou přijdu, takže do toho jdeme ehm spolu, ale nechci tam být v té soudní, v té soudčí roli. A výchovný poradce, tak s ním spolupracuju, co se týká děcek s podpůrkama [...]“

Poslední důležitý bod zmiňuje respondentka č. 5 a týká se **propojení ŠPP a učitelů**. Tu spatřuje jako důležitou především v tom, aby se po intervenci ŠPP převedla kompetence podpory žáka do rukou třídních učitelů. Je to myšleno hlavně v tom smyslu, aby byl ten učitel všímavý a popřípadě upozornil ŠPP, že se něco ve třídě nebo s konkrétním žákem děje, či je potřeba něco řešit.

„Dítě chodí ke mně kvůli těm úzkostem, výchovná poradkyně nastaví plán [...] jak si dítě doplní ty písemky, zároveň jako tam třeba za téma učitelema jako jde, aby se jako domluvili [...] Nastaví se nějaká podpůrná péče, co se týká třeba doučování. [...] ve chvíli, kdy se to dítě zase chytne, tak potom už je v kompetenci toho třídního učitele jako sledovat, jak se to dítě jako dál vyvíjí, posouvá a jestli potřebuje.“

Nefunkční ŠPP

Tato kategorie se objevila pouze u respondentky č. 1 u které bylo patrné, že s nastavením ŠPP není spokojená. Nejvíc ji trápí, že **nemají pravidelné schůzky**: *„To je taková moje bolest a tragédie, protože sem nastupovala s tím, že sem si říkala, že bych chtěla minimálně jednou za měsíc, ještě lépe jednou za 14 dní pravidelný schůzky školního poradenského pracoviště, ale ovšem to se neděje.“*

ŠPP na její škole se skládá z výchovného poradce, školního metodika prevence, speciálního pedagoga a psychologa. Zmiňuje, že **rozdělení rolí zde moc nefunguje**, jelikož vykonává i práci, která není určená pro školního psychologa.

„[...] A metodik je muž, asi okolo 40 let. Upřímně řečeno myslím, že dělám už věci za něj jo, že věci, který by měl dělat on, tak že už dělám za něj, což je jako trošku blbě, ale nějak to neumím vodmítnout, třeba když se něco děje, říct jako tohle je metodická záležitost, takže tak no.“

Na druhou stranu zmiňuje, že jediná spolupráce v ŠPP, která je kvalitní a funguje, je se speciální pedagožkou a že ony jsou ty, co to v podstatě celé vedou.

„My máme i společnou kancelář, takže v podstatě nějaký diskuze o dětech sou denní, denní jako nástroj, nebo o pedagogích teda taky. [...] s tou speciální pedagožkou je to úžasný, tam si myslím, že můžu říct opravdu úplně všechno.“

6.1.2 Školní psycholog a jiná zařízení

Další téma, které se v rozhovorech objevilo, byla spolupráce psychologů s externími pracovišti v souvislosti s podporou žáků. Jednalo se především o dvě školská poradenská zařízení a to pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen „PPP“) a speciálně-pedagogickou poradnu (dále jen „SPC“). Často se taktéž objevila spolupráce s Orgánem

sociálně-právní ochrany dětí (dále jen „OSPOD“). Z tohoto důvodu vznikla tři sub témata a to „Školní psycholog a PPP“, „Školní psycholog a SPC“ a „Školní psycholog a OSPOD“.

V rozhovorech se objevila i jiná zařízení či organizace, se kterými se v průběhu své práce při řešení potíží žáků školní psycholog setkává. Tento fakt podporuje tvrzení respondentky č. 3: *„Občas je to i policie, občas je to někdy třeba psychiatr, lékař, středisko-výchovné péče, terapeut jo. Je to celá řada takhle odborných pracovišť.“* Dále respondentka č. 5 zmiňuje, že příležitostně spolupracuje s organizacemi pořádající preventivní programy pro školy. Nicméně spolupráce s uvedenými zařízeními a organizacemi se z rozhovorů nejevila jako častá, či podstatná v kontextu práce školního psychologa, a proto nejsou považovány v oblasti tohoto tématu za důležité.

V souvislosti se všemi organizacemi respondentka č. 5 uvádí, že se v jejich práci někdy objevují systémové překážky, jako například neposkytnutí potřebné dokumentace psychologovi ze strany organizace. Bohužel je však v některých případech tato dokumentace nezbytná v následující práci s žákem. OSPOD je povinen zachovat mlčenlivost podle zákona č. 359/1999 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) a to i v případech, kdy se jedná například o nastavení postupu OSPOD s rodinou žáka, který může být důležitý pro zvolení následné práce školního psychologa s žákem.

Respondentka č. 5: *„[...] ale ve chvíli, kdy my to nemáme jako písemně, tak se podle nějakých věcí jako nemůžeme úplně řídit [...] pravidla jednotlivých organizací, který se musí dodržovat, nám znemožňují efektivní práci.“*

Školní psycholog a PPP

Spolupráce s PPP se objevila ve všech rozhovorech, ovšem v každém z nich v poměrně odlišné intenzitě. Oproti respondentce č. 3, která uvedla, že má s PPP nejužší spolupráci v rámci externích pracovišť, respondent č. 2 uvádí, že spolupráce s PPP je především z té formální stránky a v rozhovoru na ni tak došla řeč jen zběžně.

Respondentka č. 1 se v rámci spolupráce s PPP považuje za jakési první síto a neprovádí tak s žáky nějaké testy či dotazníky. Přenechává to právě poradně, a to i z důvodu kompetencí. Taktéž v některých situacích **potřebuje od PPP dokumentaci.**

„[...] já sem v podstatě takový první síto, třeba přes to, když někdo de do poradny, já a speciální pedagožka. Takže zase by nebylo asi dobrý, abychom něco používaly z toho, co potom použije poradna, za A by teda půl roku nemohla třeba nic použít a za B i by to nemuselo bejt validní [...]"

Oproti tomu respondentka č. 3 v některých případech žáky vyšetřuje, a to například po upozornění učitele, že má žák nějaké problémy, nebo nestihá. Jedná se například o vyšetření percepce, laterality nebo matematických schopností. Činí tak hlavně z toho důvodu, že se tímto způsobem **může předejít tomu, aby muselo do poradny dítě jít**, jelikož zásah školního psychologa je pro danou situaci dostačující.

„[...] Pak z toho vyjde, jak moc závažný tam ty problémy sou, jestli je to na odeslání do poradny nebo ten učitel pracuje s těma informacema, který má ode mě a pak se třeba ta situace může zlepšit a dítě vůbec do poradny se nemusí dostat jo. Není to tak, že automaticky všechny děti, jakmile se objeví problém, hned lífrujeme do poradny, ale dycky je to po konzultaci, samozřejmě po souhlasu rodiče jo. [...]"

U respondentek č. 1, 3 a 4 je součástí spolupráce s PPP i to, že **pracovníci poradny navštěvují školy**. V případě respondentek č. 3 a 4 je tento typ spolupráce pravidelný.

Respondentka č. 3: *„[...] kolegyně vlastně jednou měsíčně sem na celý den přijdou ke mně. Oni si dopředu napíšíou vlastně, s kterými učiteli chtěj mluvit a je to dycky s třídními učiteli od dětí, které během toho měsíce se u nich objednají.“*

Respondentka č. 1 v některých případech spatřuje jako důležité, aby přišel pracovník z PPP do školy, a to především v souvislosti s informovaností učitelů o problému daného žáka. Jako problémové se však v jejím případě jeví to, že **jsou v okolí dané školy PPP málo obsazené**, a tak je náročné tyto osobní schůzky domluvit. Tento fakt by mohl být způsoben tím, že oproti respondentkám č. 3 a 4, které pracují ve městě nad 300 tisíc obyvatel, se škola první respondentky nachází ve městě s populací do 10 tisíc a může to tak mít za následek omezené možnosti.

Spolupráci s PPP však nemusí mít na starosti jen psycholog, což se ukázalo například u respondentky č. 5, která zmiňuje, že se jedná spíše o organizační záležitosti, které řeší jiný člen ŠPP: *„Na starosti právě to má ta výchovná poradkyně, která je vedoucí, protože, ono*

tam jako nejčastěji jde o to schvalování těch podpůrek a ona vždycky musí potom jako zajistit, že na to budeme mít prostory, že na to budeme mít personální zajištění a prostě nosí právě všechny ty čísla (smích) a zkušenosti, takže to je jako její kompetence.“

Školní psycholog a SPC

Spolupráci školního psychologa s SPC konkrétně zmiňují pouze respondenti č. 2 a 3. U respondenta č. 2 se zdá spolupráce s SPC častější než s PPP, a to převážně z toho důvodu, že mají hodně žáků s podpůrnými opatřeními: *„[...] hodně s tím SPCčkem, protože tam máme dost děcek s podpůrkama a právě z toho SPCčka, a tím pádem jdem jezdit na náslechy, píšeme posudky, a tak si domlouváme, co je potřeba [...]“*

Respondentka č. 3 uvádí, že s SPC, pod kterými jsou jejich žáci, taktéž spolupracují. Stejně, jako je tomu na této škole u PPP, i v tomto případě **jezdí pracovníci centra přímo do školy**, kde pozorují, jak si daný žák vede ve třídě. Z obou případů můžeme odvodit, že se opět jedná o jakési rozdělení rolí v podpoře žáka.

Školní psycholog a OSPOD

Téma spolupráce školního psychologa s OSPOD se objevilo u respondentů č. 2, 3 a 5, avšak opět s odlišnou mírou kontaktu. V případě respondenta č. 2 se jedná o sporadickou spolupráci, u které taktéž zmiňuje, že se v minulosti vyskytl problém s důvěrou, ovšem dál to nerozvádí. Naopak respondentka č. 5 uvádí, že v posledních dvou letech **došlo k velkému navýšení spolupráce**.

Z rozhovoru s respondentkou č. 3 vyplývá, že je na její škole spolupráce s OSPOD poměrně častá, jelikož mají na škole několik žáků, kteří jsou tímto orgánem hlídáni, ať už se jedná o pěstounskou péči nebo o výchovné problémy. Dále respondentka č. 3 zmiňuje **důležitost informovanosti vedení**, pokud se jedná o kontaktování OSPOD v souvislosti s žákem a že tak není spolupráce pouze na jeho uvážení.

„Pokud jde o něký jakože týrání, zneužívání, něco takovýho, tak samozřejmě vedení, OSPOD, policie. [...] Že není to tak, že bych třeba psala na OSPOD ehm nevím, nějaké podezření z týrání, aniž by o tom třeba vědělo vedení školy jo.“

6.1.3 Školní psycholog a učitelé

Z rozhovorů vyplývá, že učitelé tráví s žáky oproti školnímu psychologovi velké množství času a mohou na ně tak mít velký dopad. Nejen z tohoto důvodu se práce školního psychologa neobejde bez spolupráce s učiteli, a tak se toto téma objevilo ve všech rozhovorech. Kvalita této spolupráce závisí na mnoha faktorech a jedním z nich může být například to, jak dlouho je daná pozice na škole zavedená. Respondentka č. 1 je na škole rok a půl a pozici školního psychologa tam zaváděla. Tvrdí, že spolupráce s učiteli není ideální, ale nahlíží na to poměrně pozitivně: „[...] tahleta pozice, tu sem tam vlastně zaváděla já, nikdy tam nebyla a že je to cesta. Takže ta cesta může trvat jako mnoho let, než se nějakým způsobem vytvoří to klima třeba vhodnějších spolupracích.“

Naopak respondentky č. 4 a 5 tvrdí, že je pozice školního psychologa na dané škole dlouho a že spolupráce funguje poměrně dobře, protože jsou na ni všichni zvyklí. Tento fakt dokazuje tvrzení respondentky č. 5: „[...] mě jako vnímaj, že sem prostě součástí. A já se tak taky cítím. Myslím si, že ta pozice je tady tak už dlouho, že už si jako na to zvykli. [...]“

V rozhovorech se tak našly prvky jak spolupracujících učitelů, tak i těch, se kterými to je náročnější. Proto vznikla dvě subtémata a to „Spolupracující učitelé“ a „Nespolupracující učitelé“.

Spolupracující učitelé

Následující subtéma se objevilo u všech respondentů, avšak v jiné míře. Respondentka č. 1 zmiňuje, že na spolupráci je nastaveno přibližně 10 ze 40 učitelů, což jí nepřijde dostatečné. Naopak respondentka č. 3 spolupracuje s učiteli velmi úzce a zmiňuje, že jich je až desítky denně: „I já nevím, po cestě na voběd vás zastaví několik lidí a něco chce řešit, něco potřebuje, chodí za mnou, do té moje pracovny.“

Dále respondent č. 2 zmiňuje, že po nastoupení na pozici školního psychologa se **sám snažil, aby zapadl do pedagogického sboru** a že s učiteli například trávil přestávky. Motivovalo ho k tomu především to, že předchozí školní psycholožka do kolektivu úplně nezapadla. Nyní vnímá spolupráci s učiteli jako kvalitní: „[...] když já potřebuji vstoupit do té třídy místo nějakého předmětu, tak když můžou, tak mi vycházejí vstříc. Ale zároveň chodí za mnou, jak mladé, tak paní prostě už v pokročilém věku. [...] to sem rád, že to oboustranně funguje.“

V případech respondentů č. 2, 3 a 4 se stává, že **učitelé sami kontaktují psychologa**, když vidí, že má nějaké dítě problém. Zde můžeme spatřit jistou iniciativu učitele v podpoře žáka, a nejen nutnou spolupráci s psychologem. Respondentka č. 3 to uvádí takto: *„Většinou je to tak, že učitel upozorní na to, že dítě třeba nestíhá a má nějaké problémy a spojí... řekne to třeba mě a spojíme se společně s rodičem, domluvíme se, jestli já tady můžu to dítě jakoby vyšetřit nebo tak jako předvyšetřit.“*

Respondentka č. 5 tvrdí, že **spolupráce s učiteli hodně závisí na jejich osobnosti** a že někteří ani nepotřebují kontaktovat psychologa, jelikož jsou schopni vyřešit nějaké složitější situace sami. Dále spousta učitelů požaduje od respondenta konzultantskou činnost: *“Potom sou tam někteří, který sou jako hodně nejistí, takže spíš konzultujou. A jestli to, co dělají, tak dělají správně. Nebo jesli neudělali, nebo prostě spíš, aby neudělali něakej jako přešlap [...]“* Zde je opět zobrazená určitá iniciativa učitele, který se s pomocí školního psychologa snaží zlepšit jeho pracovní výkon a může tak napomoci lepšímu prostředí pro žáky.

Posledním prvkem spolupracujícího učitele může být i to, že dokáže vzít složitou situaci žáka v potaz a **umí v takový moment vyjít vstříc**, což uvádí respondent č. 2: *„[...] aby se mu pomohlo, když třeba prožívá těžkou chvíli, takže ho ten učitel nebude třeba dva týdny zkoušet, když se třeba doma rodiče rozvádějí.“*

Nespolupracující učitelé

Tato kategorie se objevila u respondentek č. 1 a 5. U obou respondentek bývá někdy problémový **odmítavý či laxní přístup učitelů**.

Respondentka č. 1: *„[...] ten zbytek by nejradši vůbec nic neřešil, tak, že kdyby to šlo někam zahrabat, zakopat, nebo říct mi, á no jo, to je pořád nějaký problém, [...]“*

Respondentka č. 5: *„A potom sou to učitelé, kteří si chtěj prostě jenom udělat čárku, že konzultovali třeba s psychologem. A vlastně tady žádněj přesah jako vůbec není.“*

V případě respondentky č. 1 se pak objevují problémy ve spolupráci tehdy, když **učitelé nedostanou dokumentaci od PPP**, pokud se jedná o nějaký problém žáka: *„[...] ty paní učitelky nechtěj, jako když tu dokumentaci nemaj s tím nic dělat no. [...]“*

6.1.4 Školní psycholog a rodiče

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, spolupráce s rodiči je pevně spjatá s profesí školního psychologa a při podpoře žáka je velmi důležitá. Pro spolupráci je podstatné **seznámení rodičů s tím, že psycholog na škole působí**, což může proběhnout například při nastoupení nových žáků do prvních tříd, což zmiňuje respondentka č. 4: „[...] *Ale voni mě vlastně znaj, já, když přicházej první třídy, tak já prostě přicházim na ty schůzky.*“

Respondentka č. 5 podotýká, že **je v dnešní době snazší se s rodiči spojit**, než tomu tak bylo dříve a určitým způsobem to tak ulehčuje jejich práci: „*Tak my máme centrální systém EduPitch, takže v dnešní době už komunikovat s rodičema není vůbec těžké. Což třeba zase, když sem začala, tak sme měli jenom e-mailly. A někdy jako sehnat e-mail na rodiče nebo telefonní číslo bylo jako docela voříšek.*“

Důležitým prvkem v souvislosti se spoluprací s rodiči je **souhlas rodičů k práci s dítětem**. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, tyto souhlasy jsou dva: generální a informovaný. Informovaný souhlas není potřeba pouze v případě krizové intervence. Respondentka č. 5 v této souvislosti uvádí, že příležitostně nastanou situace, kdy si dítě nepřeje, aby byli rodiče informováni, jelikož se jedná o nějaké intimní nebo závažné téma. I přesto je však psycholog povinen si vyžádat souhlas a musí se tedy s žákem nějak domluvit: „[...] *spíš jako problém maj ty děti, který už mají vážnej problém, jako že si třeba přijde s tím, že se sebepoškozuje, že nechtěj, aby to doma jako věděli. Tak tam je to takový vyjednávání, ale prostě ten papír musím mít, takže zas se jako snažim to tak udělat, aby se prostě do, aspoň do toho setkání rozhodli jako co uděláme.* [...]“

Dále respondentka č. 5 zmiňuje, že v případě, že by chtěl učitel poslat nějakého žáka k psychologovi, a to i v případě, že by se jednalo o závažné problémy, tak pokud nemá informovaný souhlas rodiče, tak to není možné: „[...] *pokud chce, abych s nim mluvila o samotě a víme, že to není krizová intervence, tak se fakt snažim, abych měla podepsanej nejdřív papír.*“ Jedná se tedy o komplexní téma a je zde patrné, že má rodič v podpoře žáka důležitou roli.

Z rozhovorů je zřejmé, že s některými rodiči probíhá spolupráce lépe a že jsou dokonce těmi, kteří kontaktují psychologa a snaží se řešit různé problémové situace. U některých rodičů se

naopak neprojevuje žádný zájem a dochází k bagatelizaci problémů. Z tohoto důvodu vznikla dvě subtémata: „Spolupracující rodiče“ a „Nespolupracující rodiče“.

Spolupracující rodiče

Se spolupracujícími rodiči se setkali všichni dotazovaní psychologové a velmi často se jednalo o přímé kontaktování psychologa ze strany rodiče a následné řešení problému, kterého si u svého dítěte všimli. V těchto případech se tak jednalo o rodiče, kteří projevují zájem o wellbeing svých dětí a iniciují pozitivní změnu.

Respondentka č. 3: *„[...] nebo taky třeba přijde rodič s nějakým problémem a chce, aby to dítě za mnou chodilo nebo přišlo. Takže i jako ta zakázka je samozřejmě i ze strany toho rodiče [...].“*

Respondent č. 2 zmiňuje, že přibližně **třetina dětí se k němu dostane skrze rodiče**: *„[...] rodiče se ozývají, píšou, potřebujeme něco probrat, něco se děje doma, nevíme, jestli se něco neděje ve škole, teď se nám zhoršil prospěch jo, on s náma doma nemluví, takže i ti rodiče.“*

Zde můžeme vidět, že se rodiče ozývají i v případech, které se nemusí týkat vyloženě školních potíží, ale třeba i náročných rodinných situací. Objevuje se zde i prvek prevence ze strany rodiče, který **kontaktuje psychologa** v ten moment, kdy rodina prochází složitými situacemi. Tento druh rodičovské podpory se objevuje i ve výpovědi respondentky č. 4: *„[...] Nebo prostě se vobráti rodič, že dítě není ve své kůži, že, nebo že mají doma nějakou situaci, že kdyby bylo potřeba tak prostě... jestli prostě může to dítě přijít [...].“*

Z tvrzení respondentky č. 1 vyplývá, že psycholog může být pro rodiče až druhá volba, pokud žákovi nepomůže domluva rodiče s učitelem: *„Já se k těm problémům častěji dostanu přes rodiče. Že ten rodič třeba nejdřív jde za učitelem a když se to prostě nezmění, nic se nestane, tak potom třeba jde za mnou [...].“*

V neposlední řadě se spolupracující rodič může projevit i tak, že **psychologovi důvěřuje a podporuje, aby k němu dítě docházelo**, což zmiňuje respondentka č. 5: *„[...] Většinou, když přijde jako nějaký dítě a rodič ani neví, že za mnou bylo a já mu volám, tak sou většinou jako strašně vstřícní a sou rádi a není problém. [...] to vnímají jako službu, která jim pomáhá. [...].“* V rámci podpory žáka to poukazuje na důležitost důvěry rodiče ve školního psychologa.

Nespolupracující rodiče

S nespolutracujícími rodiči se setkali respondentky č. 1, 3 a 5 a nejednalo se pouze o momenty, kdy rodič bagatelizoval problém či nekomunikoval, ale také o pasivní nespolutracování, kdy **neprojevovál zájem o své dítě**, což zmiňují respondentky č. 1 a 5. Z pohledu psychologů nelze rodiče, který se nezajímá, považovat za někoho, kdo by s psychologem spolupracoval na zlepšení stavu dítěte.

Respondentka č. 1: „*Co je pro mě děsný, že třeba dítě přinese ten souhlas podepsanej, ale ten rodič se sám nikdy nezajímá. Jo, že já sem první, kdo tomu rodiči volá, nebo kdo ho oslovuje. Obvykle ty rodiče se nezajímají.*“

Respondentka č. 3 upozornil na to, že se **spolupráce s rodiči může lišit na základě problému**, se kterým se dítě potýká, jelikož ho například nevnímají jako signifikantní: „*[...] A nemám úplně dobrý zkušenosti tady v komunikaci s rodičema co se týká poruchy příjmu potravy. Že ty rodiče fakt to jako strašně podceňujou a ty děti maj větší a větší problémy a rodič to prostě nevidí jako nějak problém jako zásadní.*“ Stejný případ se vyskytl u respondenta č. 1 avšak s problematikou sebepoškozování. Můžeme z toho vyvodit důležitost psychologovi role v komplexní podpoře žáka jako jakéhosi informanta rodičů.

V případě respondentek č. 3 a 5 je v některých momentech rodič překážkou v podpoře žáka, jelikož **stojí v opozici školy** a dochází tak k oddalování podpory. U respondentky č. 5 nastávají takové situace především v případě šikany: „*[...] jako nejhorší sou ty jednání, ve chvíli, kdy se bavíme jako o šikaně, tak tam ty rodiče většinou jako nejsou spolupracující úplně a sou spíš ehm proti tý škole no, jako že to nechtěj slyšet.*“

Mezi další prvky nespolutracujících rodičů se řadí také případy, kdy **rodič situaci bojkotuje**, či v procesu podpory žáka **přestane spolupracovat**. Na tento problém poukazuje například respondentka č. 5: „*[...] všichni sme tady pracovali, přenastavovali, komunikovali a prostě skončilo to jako na tom, že sme to jako nastavili, tak maminka povolila v tom úsilí, aby se to jako změnilo a vlastně to úplně celý jako z její strany vyšumělo.*“

6.1.5 Problémy žáků

Další vzniklé téma zahrnuje konkrétní problémy dětí, se kterými se školní psychologové setkávají a se kterými pracují. Od typu problému se následně odvíjí postup a druh podpory,

kteřou psycholog zvolí. Tato oblast je poměrně široká a dobře ji vystihuje výpověď respondentky č. 3: „[...] je toho teda jako fakt velký množství. [...] těch situací složitejch je hodně, kvůli čemu ty děti choděj.“ Respondentka č. 4 však zmiňuje, že se na jeho škole jedná spíše o osobní a vztahové problémy než o výukové.

Respondentky č. 1, 4 a 5 zmiňují, že není časté, aby za nimi přišlo dítě samo, když má nějaký problém. Spíše se jedná o to, že se ozve rodič, učitel, nebo nastane nějaký problém, který je nutné řešit.

Respondentka č. 5: „[...] vlastně se to děje jako hrozně málo, že by jako sami úplně vod sebe přišli, že třeba ve školním roce se to stane třeba třikrát, že by přišlo dítě úplně samo od sebe.“

Naopak respondent č. 2 uvádí, že třetina dětí za ním přichází z vlastní iniciativy. Respondentka č. 3 považuje za důležité, aby ji děti znaly, věděly, kde ji můžou najít a z jakého důvodu školní psycholog na škole je. Poté se respondent setkává i s vlastní iniciativou dítěte: „[...] se mi to jako osvědčilo, protože potom ty děti celkem jako beze strachu přijdou, když vopravdu je něco trápí a přijdou klidně i samy.“

Zajímavý fenomén zmiňuje respondentka č. 3, která si všímá, že **v poslední době dochází k posouvání specifických témat do nižších věkových kategorií**: „[...] sexuální tematika, prevence, ta už prostě postoupila z těch vyšších ročníků druhého stupně daleko níž, protože ty děti prostě řeší ty otázky daleko dřív [...] to samý žejo problematika, já nevím, sociálních sítí a kyberšikany a tak. Je to prostě samozřejmě posouvání do nižších a nižších ročníků.“ Již roku 2011 byl tento trend pozorován a Matějček (2001) udává, že ve starším školním věku můžeme spatřit předčasný a nepřiměřený zájem v oblasti tematiky sexuálních zájmů, a to převážně u dívek.

Ačkoliv byl výskyt typů problémů u dětí velmi pestrý a často dochází k jejich interferenci, dal se rozdělit do čtyř různých kategorií, ze kterých vznikla následovná subtémata: „Osobní problémy“, „Rodinné problémy“, „Třídňí problémy“ a „Výukové problémy“.

Osobní problémy

Do kategorie „Osobní problémy“ jsem zařadila jak tematiku vztahu k sobě samému, tak různá duševní onemocnění. Respondenti č. 2 a 5 se u dětí nejčastěji setkávají s **úzkostmi** a respondent č. 2 zmiňuje, že v některých případech i s dětskou depresí.

Dále se u respondentů č. 1, 2 a 3 objevila **problematika sebepoškozování** a nejčastěji se jednalo o dívky z druhého stupně. Respondentka č. 1 dokonce zmiňuje, že je to u dívek této věkové kategorie nejčastější důvod návštěvy školního psychologa: „[...] holky z druhého stupně nejčastěji chodí se sebepoškozováním [...]“ Podobným problémem se u dívek ukázaly být různé typy **poruch příjmu potravy**, kterou zmiňují respondenti č. 2 a 3. Výsledky analýzy dat z Ústavu zdravotnických informací a statistik, kterou provedl web iRozhlas.cz, ukazují nárůst poruch příjmu potravy u dívek od roku 2010 o dvě stě procent (Košlerová & Boček, 2024). Tyto zjištění jsou v souladu s výpovědí respondentky č. 3: „[...] mám takovej jako pocit, že nám přibývá dětí s poruchou příjmu potravy, holčičky hlavně teda, slečny [...]“

Dále respondentka č. 3 tvrdí, že **typy problémů jsou proměnlivé**, jelikož je mohou ovlivňovat specifická období: „[...] Teď samozřejmě v období před přijímačkama velmi často deváťáci prostě ehm starosti s přijímačkama [...]“ Téma přijímaček často doprovází problematika stresu, kterou v této souvislosti zmiňuje respondent č. 2. Dále tvrdí, že ke stresu mohou také napomoci ambiciózní rodiče, kteří na děti vyvíjejí neúměrný tlak. Tímto se tak chci přesunout na další subtéma.

Rodinné problémy

Mezi rodinné problémy jsem zařadila rozvodové situace, sociálně slabé rodiny či jakékoliv náročné okolnosti spojené s rodinou dítěte. V této kategorii se objevily odpovědi od respondentů č. 1, 2 a 3. Respondentka č. 3 zmiňuje, že problémy spojené s rodinou jsou poměrně časté: „[...] složitý situace, rozvodový situace, hádky rodičů. Ehm máme tady děti, který sou v pěstounský péči, který třeba odešly z domova.“

Další oblastí mohou být **rodinné vztahy**, se kterými se setkává respondentka č. 1: „A chlapec třeba za mnou, kterej měl nějakej problém s tatínkem [...] pořád bojuje s tím: Mám ho rád, nemám ho rád, potřebuju ho, nepotřebuju ho, mám k němu takovej vztah, nebo jinej vztah. Takže tam hodně řešíme tyhle věci okolo toho tatky.“

V souvislosti s rodinnými problémy respondent č. 2 uvádí, že **při řešení problematiky sociálně slabých rodin může být součástí vyčleňování dítěte z kolektivu**. Nyní bych se tak ráda přesunula ke kategorii zabývající se třídními problémy.

Třídní problémy

Subtéma třídní problémy se objevilo u všech respondentů, avšak nebylo obsáhle rozvedeno. Pojala jsem ho z širšího hlediska a zařadila jsem do něj jak různé **obtíže s vrstevníky**, tak i **složité vztahy s učiteli**, které zmiňuje respondentka č. 3: „*Problémy s učiteli jednotlivými, že si prostě nesesnou, nevychází spolu, [...]*“

Dalším problémem byly **složité vztahy ve třídě**, nebo v horších případech **šikana**. S tematikou šikany se v průběhu své práce setkávají všichni respondenti.

Respondentka č. 1: „*A potom třeba za mnou chodí kluk, kterej to měl takový ve třídě hodně složitý a ten se ke mně dostal přes to, že se šetřilo v tý třídě něco jako šikana...*“

Výukové problémy

Poslední kategorie se zabývá výukovými problémy, která se objevila pouze u respondentů č. 1 a 2. Není velmi obsáhlá a například respondentka č. 4 zmiňuje, že se spíš setkává s osobními a vztahovými problémy než výukovými.

Konkrétní případ **specifické poruchy učení**, která může vést k výukovým problémům, udává respondentka č. 1 a pravděpodobně se jedná o dysgrafii: „*[...] několik dětí ve druhý třídě, který maj fakt jako tak strašně špatně píšou, že v podstatě vy tam nevidíte to slovo jo, že se tam rýsuje tak těžká porucha učení, že dekódovat, co to dítě napsalo nelze.*“

Dále se respondent č. 2 setkává s **poruchami pozornosti a chování**, které bych taktéž zařadila do této skupiny, jelikož mohou být právě **doprovodným jevem či příčinou problémů s učním**. Tento fakt podporuje Vágnerová (2005), která udává, že poruchy pozornosti a poruchy chování mohou negativně ovlivňovat školní výkon.

Respondent č. 2: „*[...] etopedické problémy jako ty poruchy chování [...] nebo ADHD, práce s tou pozorností u dětí. [...]*“

6.1.6 Podpora žáků ze strany školního psychologa

Následující téma, které se v rozhovorech objevilo, bylo to, jakou podporu žáci přímo od školního psychologa dostávají. Z rozhovorů s respondenty se ukázalo, že taková podpora zahrnuje mnoho pojetí a jedná se tak o obsáhlé téma, ze kterého vychází čtyři subtémata.

Během analýzy rozhovorů se objevilo, že **školní psychologové používají ve své práci mnoho metod**. Jedním z důvodů může být to, že školní psycholog má v tomto směru **svobodu** a práci si může vést, jak uzná za vhodné, což zmiňuje například respondentka č. 4: *„Mám prostě nějaký způsob, kterej sem si za ty léta osahala, osvědčila prostě. [...] Tak prostě já mám svobodu používat vlastně, co chci.“*, se práce jednotlivých psychologů může velmi lišit. Všichni psychologové zmiňují, že se jejich postup odvíjí podle dané situace a je tedy pokaždé jiný.

Respondentka č. 5: *„Asi, že bych pracovala jako podle mustru, to asi ne. Ono to prostě fakt strašně závisí, taky jak se mi komunikuje s tím třídním učitelem, jak s děckama, jestli sme předtím něco řešily, nebo je to poprvé, takže hrozně závisí na kontextu.“*

Respondent č. 2 uvádí, že při řešení závažné problematiky používají v rámci ŠPP metodické pokyny: *„[...] Metodiky jsou ehm... v těch náročnějších případech, se držíme metodik, ať už je to nějaké třeba podezření na šikanu, nebo syndrom nějakého CAN, nebo prostě je nějaké domácí násilí, podezření a podobně, tak to jedeme podle metodiky. [...]“* Nicméně i zde uvádí, že každý případ je individuální, a proto i jeho řešení.

I přes zmíněnou variabilitu se všechny metody práce daly rozdělit do dvou skupin, a to do „Individuální“ a „Skupinové“ podpory žáků, které tak tvoří první dvě subtémata.

Třetí subtéma se nazývá „Iniciativa psychologa“, jelikož z analýzy rozhovorů bylo patrné, že při podpoře žáka má velký dopad i to, jak je psycholog všímavý a jakým způsobem se snaží docílit změn sám od sebe.

Čtvrté subtéma jsem nazvala „Klíčové aspekty podpory žáka“, kam jsem zařadila ty oblasti podpory, které psychologové již při rozhovorech akcentovali, a v některých případech je považovali za nezbytné. Jedná se například o bezpečné prostředí či prevenci.

Individuální podpora

První subtéma zahrnuje individuální druhy podpory a tedy takové, kdy pracuje psycholog s dítětem o samotě a zaměřuje se na konkrétní problém, či situaci žáka. Tento typ podpory zmiňují všichni respondenti.

Respondentka č. 4 uvádí, že individuální práci s žáky provádí nejčastěji, naopak respondentka č. 5 to má rozdělené napůl: „[...] moje práce je v podstatě rozdělaná na dopoledne a odpoledne. Dopoledne se snažím chodit do tříd a odpoledne mám potom ty individuály. [...]“

Z rozhovorů se ukázalo, že v případě individuální podpory se ve většině případů jedná o **dlouhodobý charakter**. Dokonce respondentka č. 5 uvádí, že ani v případě krizové intervence se nejedná o jednorázovou záležitost: „[...] Většinou, i když je to krizovka, tak potom to dítě jako ke mně chodí. [...]“

Respondent č. 2: „Většinou, to asi z 80 případů mám žáky, kteří za mnou chodí jako pravidelně jo. 80 případů asi pravidelně, někdy z těch 80 asi 20, 30 % je do těch tří sezení, [...]“

Co se týká konkrétních metod, respondentka č. 1 je jediná, kdo uvádí, že nějakou ve své práci používá: „[...] pracuju Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování [...] A to teda používám hodně.“ Ačkoliv lze tuto metodu používat i skupinově (Frombergerová & Pokorná, 2022), respondentka uvádí, že provádí především individuální konzultace.

Skupinová podpora

Následující subtéma se zabývá skupinovou podporou, do které patří práce se třídou a kolektivem. Všichni dotazovaní psychologové během své práce do tříd chodí a následně s ní pracují, vytvářejí různé programy, či jen pozorují, jak to ve třídě funguje.

Co se týče orientace skupinové práce, respondent č. 2 zmiňuje, že **pracuje s kolektivem hlavně na prvním stupni základní školy**. Více vyhraněné to má respondentka č. 1, která chodí do tříd pouze na první stupeň a její přístup k žákům se odvíjí dle věkové kategorie.

Respondentka č. 1: „Nechodím do tříd se dívat na druhý stupeň. To už by mi přišlo pro ty žáky takový degradující a ty žáci z toho druhého stupně právě ty si spíš jako mě vyhledají sami.“

Skupinová práce může být užitečná i z toho důvodu, že **se psycholog a žáci seznámí a více sblíží**. To může následně facilitovat individuální podporu žáků a jejich samotnou iniciativu, což zdůrazňuje respondentka č. 3: „*No já jako chodím i do tříd na ty různé programy. Takže zase sem ráda, když mě znají, když o mně vědí. [...] A pak se mi to jako osvědčilo, protože potom ty děti celkem jako beze strachu přijdou, když vopravdu je něco trápí a přijdou klidně i samy.*“

Z hlediska užívání konkrétních metod, se v rozhovorech objevilo sociomapování, které používají respondentky č. 3 a 4. Jedná se o metodu, která analyzuje vztahy a klima ve třídě. Výsledky se následně mohou použít při zlepšování klimatu třídy, podpory jednotlivců či podchycení nějakého počínající nebo rozvinutého problému. (QED group, n.d.)

Respondentka č. 4: „*[...] A můžete to použít pro práci ve skupinách, pro ehm zasedací pořádek, pro, prostě je to taková podpora [...] vždycky tam du zpátky, do té třídy a vždycky tomu věnujeme tu třídnickou hodinu, rozebíráme to a mluvíme o tom. A pak to třeba vrátím do té třídy a uděláme kolečko, co nejmenšího může udělat každý z vás, prostě pro to, aby tady bylo vo chloupek líp a snažím se, aby si sami naformulovali nějaký svůj konkrétní cíl.*“

Iniciativa psychologa

Další subtéma se týká toho, jakou roli v podpoře žáka hraje iniciativa školního psychologa. Ta byla možná naleznout u každého z nich, a to v různých formách. Projevuje se například činnostmi mimo jeho pracovní náplň, či snahou o změnu.

Iniciativa psychologa se ukázala jako důležitá při komunikaci s rodiči, což zmiňují respondentky č. 4 a 5. Obě **psycholožky nabízejí rodičům setkání** před tím, než začnou s jejich dítětem pracovat, aby tak věděly, za kým bude chodit a zároveň si s nimi tak budují důvěru.

Respondentka č. 4: „*[...] jim nabízím, že se nejdřív můžou setkat se mnou, aby věděli, ke komu to dítě posílají, tam to probereme, pak já si vyzvednu to dítě a pak to znova spolu probereme [...]*“

Dále respondentka č. 4 zmiňuje, že po sociometrickém šetření se spojila s rodiči a snaží se tak **přesunout podporu i do rodinného prostředí**: „*[...] já zvednu telefon a říkám, volám rodičům a říkám, hehe, dělali sme to a to, to vaše dítě vychází prostě tady v té třídě takle,*

možná třeba není úplně spokojený, co bychom pro něj mohli udělat, aby to bylo jinak [...]“
Tím tak zajišťuje širší pole podpory, které následně může dříve zachytit potenciální problém.

V případě respondentek č. 1 a 5, psychologka uvádí, že někdy **odvádí práci, která je původně určená pro rodinu**. Je tomu tak z toho důvodu, že vidí, že některé rodiny nejsou schopni podporu z jakýchkoliv důvodů zajistit, a tak se toho ujmou. Dá se tak předpokládat, že jakmile by psycholog nevyvinul takovou iniciativu, s dítětem by se pravděpodobně nepracovalo a nedostávalo by se mu žádné podpory.

Respondentka č. 5: *“[...] Ale potom sou tu skupina dětí, který vim, že jejich rodiče prostě nemají finanční prostředky anebo sou sociální prostě celkově jako znevýhodněný. Vim, že jako prostě oni nikam nepudou, takže ty děti si nechávám tady jako u sebe. [...] Že to vyhodnocuju na základě toho, že s tím dítětem se prostě jinak pracovat nebude, tak chodí sem.“*

Poslední druh iniciativy se objevil u respondentky č. 3, která po prázdninách zaregistrovala, že jsou některé dívky o dost hubenější. Rozhodla se to řešit, a proto na škole zařídila nutriční terapeutku. Její iniciativa tedy spočívala ve **všímavosti a následného pokusu o nastolení změn**.

Respondentka č. 3: *„[...] tak mě napadlo, jestli by se nedalo vlastně oslovit nutriční terapeutku a přímo jí jako dovézt do školy. Takže sem to projednala s vedením, ty mi to odsouhlasili, oslovila sem několik nutričních terapeutek a s jednou z nich sme se domluvili, že bude náš externista, který ale jednou týdně dvě hodiny je tady přímo ve škole.“*

Klíčové aspekty podpory žáka

Toto subtéma zahrnuje především oblasti důvěry, otevřenosti a prevence, které psychologové považují při své práci za velmi podstatné.

Hledisko **důvěry** vyzdvihují všichni respondenti, jelikož tvrdí, že je pro jejich práci nejdůležitější. Dítě se jich poté nebojí, dokáže se otevřít a psycholog s ním může pracovat více do hloubky.

Respondentka č. 1: *„Pro mě úplně nejdůležitější, když se třeba dvakrát, třikrát sejdem, že vidím, že tam je ta důvěra. Že to dítě třeba při prvním setkání se rozbřečí, moc nemluví, sedí*

tam, možná že to tak bere, co jako já tady s ní. Při druhém setkání už mluví, mluví víc a při třetím třeba nezavře pusou. Takže vidím, že asi jako opravdu si řekne. Je to o té důvěře.“

Dokonce respondent č. 2 zmiňuje, že bez důvěry by mohl v práci rovnou skončit: *„Jo, ta důvěra je úplně jo alfou omegou v té práci. [...] Ale to prostě když ta důvěra je porušená, tak ehm já bych, kdyby se to stalo, tak já s tma můžu vlastně odejít v podstatě.“*

S důvěrou se pojí otevřenost a lidskost psychologa, která umožňuje žákovi přijít s jakýmkoliv problémem a s vědomím, že se všechno dá řešit. **Psycholog se tak může stát jakýmsi bezpečným prostředím.**

Respondentka č. 3: *„Jako za mě je důležitý, aby to dítě se nebálo přijít s čímkoliv jo [...] nic není takovej problém, aby se to nedalo řešit. [...] za mě je důležitá ta důvěra [...]“*

Respondentka č. 4: *„[...] cokoliv je pro ně ehm téma k řešení, je pro mě taky téma k řešení prostě, že hlavním kritériem je, aby se cejtily ty děti bezpečně v té škole, aby se rozvíjely [...]“*

Respondentka č. 5: *„A děti jako učíme, že pokud něco chtěj, tak můžou o velký přestávce dojít, domluvit se. Anebo prostě jako napsat, to není problém.“*

Pro bezpečné prostředí je také potřebné, aby mohl **být psycholog s žákem o samotě** a dítě se tak mohlo uvolnit a otevřít. V této oblasti má problém respondentka č. 1, která nemá samostatnou místnost: *„[...] Takže to je asi moje největší opravdu bolest, že nemám takový to pevný, jasný zázemí, klidný prostor, kde sem já sama, a to dítě může povídat a víme, že nikdo nepřijde. To je moje velká bolest.“*

Bezpečné prostředí souvisí také s důležitostí **mlčenlivosti psychologa**, aby dítě vědělo, že informace, které psychologovi podá, se nedozví nikdo, o kom ho psycholog předtím neinformoval.

Respondent č. 2: *„Nedrbat... že je důležité nepouštět prostě drby. Jo, to souvisí s tou důvěrou, ale je to jedna z věcí, co ti učitele, ale jak ti žáci prostě oceňují“*

Dalším důležitým prvkem podpory žáků je **prevence**, která může napomáhat k předcházení různých potíží. Respondentka č. 3 ji vnímá pozitivně v kontextu bezpečného prostředí: *„Hodně i tady ta prevence funguje, bych řekla v naší škole. Takže zase se tím ty děti prostě*

posilujou v tom, že jako vlastně nic není jako divně. Můžou se cítit jakkoliv a je to v pořádku. A čím víc maj těch informací o tom, tak tím si myslím, že se cejtěj jako bezpečnějš a jistějš potom.“

Podobný fakt zmiňuje respondentka č. 5, která sama pořádá tematické preventivní programy: *„[...] Dost často se mi stává, že ty děti chodí bezprostředně po tom, když sem v tý třídě byla třeba na nákej program, že jak se vo něčem bavíme, tak jako přijdou.“*

Respondentky č. 3 a 4 pracují i s předškolními ročníky a zkoumají zralost žáků, provádí trénink různých schopností a podobně. Následně jsou tak schopny doporučit odklad, či sestavit třídy tak, aby fungovaly co nejlépe. Tímto způsobem mohou předejít některým individuálním či skupinovým problémům ještě předtím, než žáci nastoupí do prvních tříd.

Respondentka č. 3: *„Mám tady s předškoláčkama takovej jako klubík, kurzík po tom zápisu, nevím, asi deset setkání, aby si tak jako zvykly na školu, vyzkoušely si něco, natrénovaly... Tam se taky dá eště odhalit náká zvýšená nezralost a případně ještě doporučit odklad.“*

Respondentka č. 4: *„[...] A ted' sem dělala školní zralosti a dělala sem takovou svodku vlastně pro vedení. A kde sem prostě vypisovala jako věci, na který bysme si měli dát pozor. Jo, třeba u zápisu, nebo jak potom ty děti eventuelně naskupit do tříd, aby nám to nedělalo neplechu.“*

6.1.7 Specifika práce školního psychologa

Profese školního psychologa se ukázala být velmi pestrá a z rozhovorů je možné spatřit, že její náplň se odvíjí podle dané situace, případu, školy, psychologa a podobně.

Respondentka č. 3: *„[...] ta práce školního psychologa je strašně pestrá, že vopravdu každej den děláte jako různý typy činností a nikdy člověk úplně přesně neví co ten den přijde.“*

Přes danou pestrost je však možné najít společné atributy, které psychologové sdílí, jsou pro jejich profesi specifické, ovlivňují jejich práci a podporu žáků. Poslední téma tak sestává ze čtyř subtémat a to „Podpora psychologa“, „Kompetence“, „Zahlcenost“ a „Role zprostředkovatele“.

Podpora psychologa

První subtéma se vyskytuje u všech respondentů a zabývá se tím, jakým způsobem škola poskytuje psychologovi podporu. Všichni psychologové určitý druh podpory dostávají, nicméně v jiné podobě i míře.

Jedním typem podpory je **finanční podpora**, kterou škola psychologovi poskytuje. U všech respondentů byla škola ochotná zaplatit psychologovi nějaké školení, nebo krátký kurz. Respondentka č. 5 zmiňuje, že se však nejedná o nějaké velké finanční sumy, což se shoduje s výpověďmi ostatních psychologů: „[...] Neplatí mi teda jako nic velkého [...] to není tak, že by mi platili třeba psychoterapeutické výcvik, to ne. Většinou to jsou takový ty jednodenní, dvoudenní školení, ale jako nikdy s tím není jako problém [...]“

V případě respondentky č. 3 souvisí **finanční podpora také jako prostředek podpory žáků**. Škola na popud psychologa financuje nutriční terapeutku a umožňuje tak pro děti tento typ terapie zadarmo: „[...]u nás to má zdarma. Normálně samozřejmě, když ona pracuje někde jinde, tak jí ty lidi platí, ale u nás to prostě platí škola, takže i ty děti i ty rodiče to mají jakoby zadarmo. [...] možná to jednou prostě v ostatní škole si zavedou takhle, jestli na to někde vyškrábou peníze [...]“ Je však potřeba zmínit, že se jedná o jakousi nástavbu péče, kterou si bohužel nemohou všechny školy z finančních důvodů dovolit.

Dále respondentka č. 3 uvádí důležitý poznatek a tím je **časová podpora**, která se velmi pojí s tou finanční: „[...] S čím sem přišla, že bych jako do toho chtěla jít, tak škola opravdu mi to umožní, jak časově, tak finančně. [...]“ Škola je tedy schopná psychologa ze školy uvolnit, když se má zúčastnit nějakého semináře či kurzu.

Respondent č. 2: „I právě mě pouští, když jedu na výcvik, takže tam tu podporu mám [...]“

Poslední typ podpory jsem nazvala **systémová podpora**, která souvisí s tím, že je vedení ochotné provést nějaké změny a vyjít psychologovi v jeho práci vstříc. V této souvislosti udává respondent č. 2 benefit zavedení třídnických hodin, díky kterým by se tak nemuselo zasahovat do ostatních předmětů.

Respondent č. 2: „[...] zařazování nějakých více ehm... systémových věcí, co jde ze strany jako vedení, co bysme třeba my jako ŠPP chtěli, ale ať už se to týká právě nějakých jako

zařazení pravidelných třídnických hodin do toho, do rozvrhu. Vždycky se o to musí bojovat na úkor nějakého předmětu, to je třeba jedna z věcí, která by hodně pomohla.“

To potvrzuje respondentka č. 4 na jejíž škole mají třídnické hodiny každý týden a mohou být využity jakýmkoliv způsobem podle toho, co se ve třídě řeší.

Kompetence

Druhé subtéma se týká kompetencí psychologů a jakým způsobem mohou ovlivňovat jejich práci. Všichni psychologové mají vystudovanou jednooborovou psychologii a kromě respondentky č. 1 mají psychoterapeutický výcvik, nebo jsou v jeho průběhu. Respondent č. 2 dokonce zmiňuje, že má kurz školního psychologa. Během práce se však školní psychologové **setkávají i se situacemi**, kdy se na ně dítě nebo rodič obrátí s něčím, **na co nemají patřičné způsobilosti**. Konkrétně se jedná především o klinické záležitosti.

Respondentka č. 3: *„No já jako rozhodně nejsem odborník prostě specializovanéj na poruchy příjmu potravy. [...] Takže to musí dělat prostě ten konkrétní odborník.“*

V případech, že psychologové nemají potřebné kompetence, **se snaží předat dítě do rukou odborníků**. Bohužel všichni respondenti zmiňují, že klinických psychologů ani psychiatrů není dostatek a děti se k nim často nedostanou, nebo mají velmi dlouhou čekací dobu. Proto často školní psychologové pracují s dítětem dál, protože vědí, že by se mu jinak nedostalo žádné podpory. Tento bod poukazuje na to, že zde dochází k prolínání s iniciativou psychologa, která se jeví být důležitým prvkem psychologovi práce.

Respondent č. 2: *„Třeba když bych rád někoho poslal a posílám ke klinikovi [...] tak oni řeknou, že prostě teďka nemůžou. A tak i ty věci, který v podstatě nejsou tak zcela v mé kompetenci jako školního psychologa, tak buď můžu říct, hele ne, ale to dítě bude půl roku prostě bez péče, anebo se do toho jako pustit, což ehm se děje. Možná tohleto je nějaká jako... mezera v tomhleto našem systému.“*

Dále respondentka č. 5 udává, že s dětmi taktéž v takových případech pracuje, nicméně musí vidět, že se rodina snaží problém řešit a nečeká, že to vyřeší školní psycholog sám.

Respondentka č. 5: *„[...] že když víme, že čekají, ale aspoň pro to udělali nějaký aktivní kroky, tak do toho mezidobí vlastně chodí ty děti ke mně. Ale musím vědět, že pro to něco dělají,*

aby se to zase nezvrhlo v to, že ehm já tady budu prostě na hraně toho, že to je absolutně mimo mojí kompetenci a oni se spoléhají na to, že to uděláme spolu. [...]“

Zahlcenost

Kategorie zahlcenosti se vynořuje u všech respondentů a podotýká skutečnost, že objem práce v některých momentech přesahuje možnosti psychologa. Dokonce respondentka č. 5 uvádí, že si nedovede představit pracovat pouze na částečný úvazek, protože ho to plně zaměstnává na celý.

Z důvodu nedostatku kapacity respondentka č. 3 uvádí, že podporuje **přesun dětí k jiným odborníkům**: „[...] tak absolutně jako netrvám na tom, aby chodilo sem, protože vopravdu těch dětí teda mám fakt hodně. [...] I když třeba to dítě potřebuje intenzivní terapie, tak určitě doporučuju externí služby, protože zase na to úplně nemám kapacitu, aby to dítě chodilo sem něk úplně často a funguje to.“

Stejný fakt udává respondentka č. 5, která taktéž doplňuje, že **se v posledních letech zvýšil objem práce**: „[...] Narostl objem tý práce, tak už ty děti jako omezuju, takže když vim, že to je spíš jako psychoterapeutické problém, tak už se ty rodiče snažim poslat někam jinam. A když vidim, že je to hodně krizový, tak je posílám do krizáče. [...]

To doplňuje respondent č. 2: „[...] tento rok se toho nakupilo tolik individuálů, že na to jako, že to stíhám míň než třeba minulý rok v první půlce roku.“ Zde však můžeme vidět, že se může jednat i o situační zahlcenost způsobenou například tím, jací žáci se ve třídě sejdou.

V neposlední řadě má zahlcenost také vliv na to, jakým problémům a situacím se bude školní psycholog primárně věnovat, jelikož **musí umět rozlišit, co má přednost**. To zmiňuje respondentka č. 5: „[...] ve chvíli, kdy je tu 700 žáků a já sem tady jedinej školní psycholog, takže o žádný velký koncepci se tady jako nemůžeme bavit. Já prostě nejsem schopná v takovým měřítku pokrýt potřeby těch dětí. Takže ehm, když to řeknu úplně blbě, tak když něco hoří, tak to má přednost a zbytek jde stranou. [...]

Zde můžeme vidět, že nedostatek kapacity psychologa ovlivňuje to, kdy se začne s dítětem pracovat a jak často bude podporu dostávat. V tomto případě respondent zmiňuje, že by velice pomohlo, kdyby na škole bylo psychologů více, aby tak mohla být podpora žáků více systematická.

Role psychologa

Poslední sub téma se zabývá rolí, jakou psycholog ve škole zastává. V rozhovorech se u všech respondentů objevuje skutečnost, že jsou jakýmsi můstkem komunikace mezi všemi aktéry, facilitují mezi nimi kontakt, interpretují složité situace a navrhují postup. Z tohoto důvodu se jejich pozice jeví jako **role zprostředkovatele**.

Respondentka č. 3 uvádí, že **propojuje učitele s pracovníky z PPP**, když potřebují řešit situaci nějakého dítěte. Následně to všechny strany konzultují: „*Já ehm vlastně napíšu těm, nebo domluvim se s těmi jednotlivými učiteli, v kolik by mohli přijít ten den a tady to vlastně společně konzultujem. To konkrétní dítě, jeho problémy, jestli potřebujem, aby poradna ho vyšetřila, nevyšetřila, jaký má tady výukový problémy, nebo problémy v chování. [...]*“

Dále může psycholog **zprostředkovávat kontakt s odborníky**, aby zajistil podporu jiných zaměstnanců na pracovišti. To dokládá výpověď respondentky č. 1: „*[...] loni, na začátku školního roku, vlastně i předloni, tak sme zvali speciální pedagožku a psychologa z poradny pro asistentky. Aby si v podstatě ty asistentky mohly jako samy, bez doprovodu těch učitelů, zeptat na cokoliv.*“

Psycholog občas stojí mezi žákem a učitelem a působí jako **mediátor**, což udává respondentka č. 5: „*[...] jdu po chodbě a slyším, jak tam to dítě úplně hystericky řve, a ta učitelka na něj hystericky řve a říkam si, ježiš marja už zase. [...] Ale já tam potom vlastně přijdu a vypadám jak exot, protože já většinou teda toho, tak jako naznačím tomu učiteli ať jde teda bokem, s tím dítětem si sednu a jenom dejcháme. [...]*“

Role školního psychologa se také může jevit jako poměrně **osamělá**, jelikož má odlišnou pracovní náplň a jeho cíle se nemusí s ostatními shodovat. S tím se setkává respondentka č. 5: „*Hm, tak já si tak říkam, že prostě to povolání školního psychologa je takový strašně jako osamělý [...] ty učitele pořád chtěj, aby se ty děti jako učily. A že někdy jako ehm se jim snažim jako říct, že to dítě se ale nemůže učit, když není psychicky v pohodě [...] že já sem jedinej takovej hlas, kterej se snaží říct, jako nemohli bysme to dělat trochu jako jinak? [...]*“

S tím se pojí výpověď respondentky č. 4, která se považuje za součást pedagogického sboru, nicméně ví, že v některých případech stojí mimo: „*[...] Prostě ehm jako myslim si, že mám takovou pozici, že sem vně, nebo uvnitř, ale zároveň jsem prostě vně. [...]*“

Psychologové dále zmiňují, že jejich role je důležitá i v tom směru, aby **přesměřovala podporu žáků na pedagogy**, kteří jsou s dětmi v přímém vztahu a mohou tak mít větší dopad.

Respondent č. 2: „[...] Já úplně nejvíc si myslím, že by to mělo směřovat ta podpora toho školního psychologa k podpoře pedagogů, kteří budou zkompetentňováni v tom, v té práci s tou třídou. [...] A ve chvíli, kdy se začne něco dít, tak to dou řešit ehm s tou třídou. A když není, nejsou úplně si jistý, nebo to není v jejich kompetencích, tak dou to řešit se mnou. [...]“

Respondentka č. 5: „[...] potom to hodně stojí právě jako na těch třídních učitelích nebo na těch učitelích jako obecně, aby převzali tu podporu toho dítěte. [...]“

Respondent č. 2 udává, že **podobná situace je i v případě asistentů pedagoga**, kteří se s dětmi také nacházejí v bližším kontaktu: „[...] S asistenty pedagoga dost pracuju, protože s tím dítětem sou žejó dlouhou dobu a můžou ovlivnit víc, než já se s ním potkám třeba jednou za dva týdny.“ Z toho můžeme usuzovat, že psycholog má na škole velmi specifickou pozici, která se nachází mezi všemi aktéry, a jejich vzájemná spolupráce je v podpoře žáka klíčová.

7 Diskuse

V diskusi se zaměřím na vztah výsledků této práce k výzkumným otázkám a představím získané poznatky v kontextu dalších výzkumů a relevantní odborné literatury.

První výzkumná otázka: *Co je podle školních psychologů klíčové pro komplexní podporu žáka*, se zdá prostupovat všemi výzkumnými otázkami této práce, a proto je tak dobrým odrazovým můstkem.

Respondenti zmiňují, že je důležité na škole vytvářet bezpečné a otevřené prostředí, kde se dá mluvit o každém tématu či problému a hledat řešení. To následně může žáky motivovat k tomu, aby si nebáli říct o pomoc a začali svou situaci řešit. Podobné podněty uvádí i Cavallaro (2023), který tvrdí, že se školní psychologové snaží vytvářet prostředí, které si cení duševního zdraví a pohody a tím tak přispívají k pozitivnímu klimatu celé školy. Můžou tak činit například tím způsobem, že realizují různé programy na podporu odolnosti a zvládání stresu, či emocionálního učení. Upozorňují tak na pestrou škálu témat, které mohou žáci řešit a se kterými se na ně mohou obrátit.

S bezpečným prostředím se velmi úzce pojí téma důvěry. Štech (2001) ve své studii uvádí, že jedno z úskalí školního psychologa je nedostatečná důvěra ze strany učitelů, popřípadě žáků a rodičů. Zmiňuje, že to souvisí s neustálým bilancováním mezi potřebným odstupem od problémů a klientů a zároveň blízkostí, která přirozeně vzniká díky každodennímu kontaktu. S tímto poznatkem se shodují výpovědi respondentů, kteří spatřují důvěru za zásadní, a to ve směru všech aktérů ve školní síti. Pouze v ten moment, kdy má školní psycholog důvěru, může kvalitně a efektivně provádět práci, která vede k podpoře žáka.

Další důležitý bod v podpoře žáka, který respondenti uvádí, je prevence, která může potíží, kterými mohou žáci trpět, předcházet. V souladu s těmito výsledky Strein et al. (2007) poukazují na to, že prevence je dnes pro psychology zaběhlou záležitostí. Zmiňují také, že důvodem přesměrovávání jejich činností k prevenci může být to, že školní psychologové jsou časově vytížení a pracují s velkým množstvím žáků. Respondenti naopak zmiňují, že kvůli zahlcenosti musí hierarchizovat úkoly podle důležitosti, popřípadě přesměrovávat řešení potíží na jiné odborníky.

Tím se tak dostávám k dalšímu klíčovému bodu podpory žáka, a to je spolupráce s dalšími odborníky. V případě závažnějších psychických problémů respondenti uvádí, že rádi posílají žáky ke klinickým psychologům, či psychiatrům. V některých momentech se totiž dostávají do bodu, kdy jim k práci nestačí jejich kompetence, nebo nemají časové prostředky. Bohužel se však setkávají s nedostatkem obou skupin odborníků, kde jsou velmi dlouhé čekací doby a podpora dětí se tak nedobrovolně odkládá. Bezdíček (2023) poukazuje na problematiku úpadku klinických psychologů v ČR, převážně dětských, i přes zvětšující se poptávku. Jako důvody uvádí nastavení vzdělávacího systému a časovou a finanční náročnost atestační přípravy. U psychiatrů je situace velmi podobná a z výzkumného šetření Motlové et al. (2020) vyplývá, že nedostatek studentů medicíny volí dráhu psychiatrie i dětské psychiatrie. Může to být způsobeno tím, že studenti nevnímají tento obor jako prestižní, kontakt s duševně nemocnými jim je nepříjemný či kvůli nastavení postgraduálního studia. Podobná situace se však objevuje i ve Spojených státech amerických, kde uvádí, že nedostatek psychiatrů může být způsoben rostoucí populací s velkou prevalencí duševních onemocnění a tím, že mnoho nynějších psychiatrů je důchodového věku a počet nových absolventů není schopen pokrýt poptávku (Satiani et al., 2018).

Spolupráce se jeví jako nezbytná i v případě rodičů a učitelů, kde respondenti uvádí, že odmítavý přístup jedné strany může být jistou překážkou v podpoře žáka. Co se týká rodičů, respondenti pozitivně vnímají jejich zapojení, které se může projevat jako zájem rodičů o své dítě či kontaktování psychologa v případě problémů žáka. Christenson (1995) naopak uvádí, že zapojení rodičů usnadňuje přímá iniciativa ze strany školy. Někteří rodiče, zejména z nižších sociálních vrstev, totiž vyčkávají na kontakt ze školy, jelikož nemají pocit, že by měli právo klást požadavky institucím, včetně školy.

Štech a Zapletalová (2013) uvádí, že vztah učitelů se školním psychologem je jedním z faktorů, které utváří jejich následnou spolupráci. Kromě osobnostních vlastností však hraje například roli to, jak dlouho je pozice školního psychologa na škole a jak ředitel vnímá pojetí školního psychologa. Tyto body byly z výpovědí respondentů poměrně patrné a poukazují tak na důležitost postavení pozice školního psychologa na škole. Ve zmíněné publikaci jsou uvedena i rizika, která mohou při spolupráci nastat a tedy, že učitel přehodí řešení problémů třídy či žáka na psychologa a přestane s ním komunikovat či si neuvědomuje, že na některé

potíže žáků je potřeba více času. Tyto problémy ve spolupráci se však u žádného respondenta explicitně neobjevily. Ti vnímají nekvalitní spolupráci spíše ve smyslu odmítavého postoje. Skrze spolupráci se dostáváme k další otázce zabývající se tím, *jaký vliv má na práci školního psychologa jeho profesní pozadí a nastavení školy, na které pracuje*. V kontextu podpory žáka respondenti uvádí jako stěžejní nastavení ŠPP, ve kterém je nutné, aby fungovala spolupráce, avšak zároveň je potřeba, aby měli jedinci rozdělené role. Tyto podněty jsou v souladu s výsledky diplomové práce autorky Votoupalové (2024), která uvádí, že mezi pracovníky ŠPP dochází často k přerozdělování činností a vzájemné spolupráci. Z tohoto důvodu vnímají pracovníci jako pozitivní, když je ŠPP rozšířeno o nepovinné pozice, kam spadá i školní psycholog, jelikož tak mohou obsáhnout širší pole oblastí. Dále však autorka poukazuje na to, že pracovníci ŠPP by pro efektivnější rozdělení rolí vyžadovali přesnější definování pozic, na což upozorňují především školní psychologové. Pro zmíněnou spolupráci a kvalitní chod pracoviště však autorka udává, že je nutná informovanost pracovníků ŠPP, které může být docíleno například pravidelnými schůzkami. Tyto body taktéž korespondují s výpověďmi respondentů. Pouze v případě jednoho respondenta se pravidelné schůzky ŠPP nekonají a z jeho tvrzení je patrné, že nepovažuje fungování ŠPP a spolupráci jejich členů za kvalitní.

V neposlední řadě respondenti zmiňují důležitost spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, a tedy PPP a SPC, a dále s ostatními externími institucemi jako je například OSPOD. Uvádí, že se jejich kompetenční rámec liší a mohou se tedy v podpoře žáků doplňovat. I z tohoto důvodu spatřují jako benefitní, když mohou pracovníci těchto pracovišť při různých situacích přímo navštívit školu. V souvislosti s výpověďmi respondentů Braun et al. (2014) uvádí, že schůzky přímo na škole napomáhají tomu, aby se vyjasnily kompetence a pravomoci a usnadňují tak komunikaci a interakci všech jednotek, což následně může pomoci v podpoře žáka.

Z těchto výsledků je patrné, že spolupráce školního psychologa se všemi aktéry v prostředí školy i mimo ni, je jednou z předních aspektů podpory žáka. Školní psycholog tak nezajišťuje podporu sám, ale stává se jakýmsi zprostředkovatelem všech typů podpory, které jsou v daný moment pro žáka nejefektivnější. Dále výsledky v této oblasti ukazují, že v průběhu spolupráce může psycholog působit i jako poradce, který se snaží další aktéry

v rámci školy nasměrovat. Na škole má tak specifickou pozici, která je tam jen jedna a stojí mezi všemi aktéry. V souvislosti s předešlými řádky respondenti zmiňují, že se v některých momentech na pozici školního psychologa cítí poněkud osaměle. To koresponduje s výsledky studie Herynkové (2020), ve které 31 % školních psychologů uvedlo, že se cítí osaměle a považují to za jeden ze záporů pozice. Tvrdí, že jelikož je psycholog na škole sám, nemá možnost s nikým konzultovat. Dále mají pocit, že nezapadají do kolektivu už jen z toho důvodu, aby si udrželi určitou neutralitu.

Dalším důležitým prvkem v práci, se u respondentů objevilo nastavení finanční a časové podpory psychologa, a to jak ve smyslu jeho dalšího vzdělávání, tak i v podpoře jeho inovativních nápadů. Tyto faktory mohou výrazně ovlivnit následnou práci s žákem. Výsledky rovněž ukázaly, že finance hrají zásadní roli při zavádění inovací, přičemž mezi jednotlivými školami byly v tomto ohledu patrné značné rozdíly. Juriševič et al. (2019) zmiňuje, že školní psychologové v ČR a na Slovensku postrádají finanční prostředky na různá školení, diagnostické testování a další potřebné materiály. Mnozí z nich jsou financováni z evropských projektů a některé školy tak nejsou ochotny hradit dodatečné náklady jako vzdělávání psychologů, odbornou literaturu a různé materiály.

Co se týká profesního pozadí psychologa, Bell a Mckenzie (2013) upozorňují na to, že výrazně ovlivňuje způsob, jakým školní psycholog vykonává svou práci a může se promítnout do jeho pracovních metod. Z odpovědí respondentů je patrné, že každý z nich vykonává práci dle svého uvážení, což vede k odlišnostem v jejich přístupu. Nicméně výpovědi neobsahují mnoho konkrétních metod a přímých postupů, což ztěžuje přesné posouzení míry tohoto vlivu.

Zde se již objevuje odpověď na třetí výzkumnou otázku, a tedy *jaký má školní psycholog nastavený postup při řešení specifických problémů žáka*. V případě nastavení postupu se u respondentů projevilo to, že mají poměrně velkou volnost a mohou si přizpůsobit práci dle svého uvážení. To koresponduje s výsledky Herynkové (2020), kde tuto volnost, zahrnující časovou volnost a pojetí práce, psychologové vnímají pozitivně. Dále respondenti poukazují na to, že každý případ je individuální a jeho postup se tedy odvíjí až v daný moment. Výsledky tedy nedosvědčují tomu, že by měli psychologové nastavený jednotný postup, avšak rozhodují o tom specifika konkrétních případů. Pouze jeden respondent zmiňuje, že

se drží metodických pokynů a to tehdy, když se jedná o závažné problémy. Avšak i v takových případech zohledňuje jedinečnost problému, podle kterého postup upravuje.

Nyní se dostávám k poslední výzkumné otázce, a tedy *jaké druhy podpory žáka na základní škole poskytuje školní psycholog*. V návaznosti na předešlé řádky můžeme vyčíst, že jedním typem podpory žáka je spolupráce s ostatními aktéry a jeho zajišťování kvalitních interpersonálních vztahů. Z hlediska konkrétních druhů podpory se ve výsledcích objevují dvě skupiny, a to individuální a skupinová podpora, která může zahrnovat prevenci. V případě individuální podpory se ve většinovém případě jedná o dlouhodobou spolupráci. Skupinová podpora zahrnuje práci se třídou a kolektivem, která může následně napomoci individuální podpoře. Tento fakt podporuje Herynková (2014), která uvádí, že během práce se třídou se může projevit, kdo z žáků by potřeboval individuální podporu, například kvůli postavení ve třídě, nebo jiným potížím, o kterých se během skupinové práce zmíní.

Z výsledků vyplývá, že se nejčastěji respondenti zabývají osobními a rodinnými problémy. Oproti tomu Štech a Zapletalová (2013) uvádí, že mezi nejčastější aktivity patří intervence týkající se výchovných problémů, dále činnosti spojené s učením žáků a mediační činnosti. Domnívám se, že tento poznatek se zcela neshoduje s odpověďmi respondentů a že je možné, že v posledních letech došlo k větší orientaci na osobní problémy. Důvodem tohoto posunu může být pandemie Covid-19, která vedla ke zhoršení psychické pohody dětí a adolescentů (Uhlíř, 2021).

V neposlední řadě výsledky ukazují, jak velkou roli v podpoře žáka hraje iniciativa školního psychologa. Ten na základě svého uvážení volí vhodný postup, typ podpory a často provádí i nadstavbové aktivity, což souvisí i se zmíněnou profesní svobodou. Výsledky tak poukazují na komplexnost tohoto tématu, kdy je podpora žáka skrze psychologa formována několika aspekty, včetně osobnostních vlastností samotného psychologa.

8 Limity výzkumu

Za hlavní limit tohoto výzkumu považuji malý výzkumný vzorek, kde se nacházela převaha ženského pohlaví čtyři ku jedné. Můžeme uvažovat, že by pohlaví mohlo mít vliv na postavení v práci, přístup psychologa a následnou podporu žáka.

Limitem spatřuji i to, že se mi spousta psychologů na žádost o provedení rozhovoru neozvala a je tedy možné, že finální respondenti měli podobné atributy jako například iniciativu, otevřenost, časovou kapacitu a další.

Určitým limitem mohlo být i to, že byly rozhovory vedeny online, jelikož občasně nastávaly problémové situace s audiem či videem, které měly za následek nesrozumitelnost a nutnost zopakování myšlenky, která vedla k přerušení v plynulosti řečníka či nechtěného skákání do řeči.

Poslední limit práce spatřuji v mé nezkušenosti s vedením rozhovorů, která se projevovala například tím, že jsem pokládala více otázek najednou, nebo jsem otázku položila nesrozumitelně. Dále jsem občasně přeskočila k otázkám, které jsem v nějaké oblasti zapomněla, avšak konverzace už byla v jiné oblasti.

Závěr

Cílem této práce bylo zmapovat, jak vypadá komplexní podpora žáka základní školy skrze školního psychologa a co je její součástí. Rovněž jsem měla v úmyslu přiblížit, jaké faktory na podporu mají vliv a co je dle školních psychologů pro její efektivitu klíčové.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo 7 témat, které se zdály být v rámci podpory žáka důležité: školní psycholog a ŠPP, školní psycholog a jiná zařízení, školní psycholog a učitelé, školní psycholog a rodiče, problémy žáků, podpora žáků ze strany psychologa a specifika práce školního psychologa.

Ukázalo se, že komplexní podpora žáka zahrnuje velmi širokou škálu aspektů a její postup se odvíjí dle jedinečnosti daného případu. Psychologové tedy volí vhodné metody a strategie dle konkrétní situace a potřeb žáka. Tento bod je umožněn také tím, že mají ve své práci profesní svobodu a mohou tak projevit vlastní iniciativu, která se ukázala být důležitou součástí podpory. Dále zdůrazňují závažnost důvěry a individuálního přístupu ve vztahu k žákům a ostatním zapojeným článkům.

Respondenti popisují podporu jak ve smyslu přímé intervence z jejich strany, tak i nepřímého zasahování skrze ostatní aktéry. Za přímou intervenci považují individuální a skupinovou práci s žáky, která může působit i preventivně. Nepřímá intervence se pojí se spoluprací s dalšími aktéry školního prostředí i mimo něj. Za důležité bylo označeno fungující školní poradenské pracoviště a spolupráce s vedením, učiteli, rodiči i dalšími odborníky. Spolupráce se u respondentů jevila jako jeden ze zásadních prvků podpory žáka, a to hned z několika důvodů. Jedním z nich je, že většina respondentů uváděla nárůst objemu práce v důsledku většího výskytu problémů u žáků a s tím se pojící nedostatek času a kompetencí při závažné problematice. Dalším prvkem spolupráce respondenti uváděli to, že pouze jedna nespolupracující strana může mít na podporu žáka zásadní, mnohdy negativní vliv. Z tohoto důvodu může psycholog podpoře napomáhat i tím, že bude facilitovat kontakt mezi všemi stranami.

Domnívám se, že v rámci budoucích výzkumů by mohlo být přínosné zaměřením se na efektivitu konkrétních forem podpory. Dále by bylo vhodné se do budoucna fokusovat na

podporu této profese na školách, jelikož z výsledku je patrné, jak velký přínos může pro školu a žáky mít.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Asociace školní psychologie. (2025). Dostupné z: <https://skolnipsychologie.cz/>
- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Extension of the School Counseling Center with the Position of School Special Educator and School Psychologist [Online]. *Online Journal Of Primary And Preschool Education*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.21062/ujep/326.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/1>
- Bell, Henry & Mckenzie, Vicki. (2013). Perceptions and Realities: The Role of School Psychologists in Melbourne, Australia. *The Educational and Developmental Psychologist*. 30. 54-73. 10.1017/edp.2013.1#_blank.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188. <https://doi.org/10.1177/0143034315615939>
- Bezdíček, Ondřej. (2023). Zpráva o stavu systému vzdělávání v klinické psychologii v České republice do roku 2023. *E-psychologie*. 17. 73-83. 10.29364/epsy.470.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Brown, J. A., Snider, K. M., Hall, H. G., Rotzal, J. L., & Gow, M. M. (2024). School psychologists' training and experience in providing grief support. *Psychology in the Schools*, 61(7), 2722–2744. <https://doi.org/10.1002/pits.23185>
- Cavallaro, K. (2023). The Role of a School Psychologist in Promoting Mental Health and Well-being in Schools. *Int J Sch Cogn Psycho*.10:303.
- Data PAQ. (2024). *Školy bez psychologa po ORP*
https://www.datapaq.cz/?v1=podil_skol_bez_psychologa&v1p=2024-2025

- Fish, M. C., Wamba, N., Matuza, T., & Cooperstone, J. (2025). An Exploration of Collaboration Between School Psychologists and School Administrators. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23384>
- Franclová, M. (2017). Praxe školního psychologa ilustrovaná příklady. *Školní psycholog*, 39-43.
- Frombergerová, A. (2022). *Kdo je školní psycholog?* [Online]. <https://sancedetem.cz/kdo-je-skolni-psycholog>
- Frombergerová, A., & Pokorná, V. (2022). *Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování a její využití v praxi* [Online]. *E-Psychologie*, 16(1), 71-85. <https://doi.org/10.29364/epsy.436>
- George-Levi, S., Schmidt-Barad, T., Natan, I., & Margalit, M. (2022). Sense of coherence and burnout among school psychologists: The moderating role of loneliness. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(4), 2390–2397. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00766-5>
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. (Páté, přepracované a rozšířené vydání) Portál.
- Herynková, Marie. (2020). Spokojenost školních psychologů a pohled na klady a zápory jejich práce. *E-psychologie*. 14. 17-30. [10.29364/epsy.376](https://doi.org/10.29364/epsy.376).
- Hubertová, L. (2014). Školní Psycholog: Jaký Má Význam Pro Školu? Kazuistiky Z Praxe. *Psychologie Pro Praxi*, 1/2, 123–129.
- Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118–132. <https://doi.org/10.1037/h0088315>

- International School Psychology Association. (2021). ISPA-Code-of-Ethics-2021. <https://ispaweb.org/2021/06/17/ispa-code-of-ethics/>
- Jurišević, M., Lazarová, B., & Gajdošová, E. (2019). Evidence–Based Practice for Psychologists in Education: A Comparative Study from the Czech Republic, Slovakia, and Slovenia [Online]. *Psychology In Russia: State Of The Art*, 12(4), 79-100. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0405>
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. *Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice*. <https://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-etal.pdf>
- Knotová, D. a kolektiv (2014). *Školní poradenství*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/skolni-poradenstvi-960/>
- Košlerová, A., & Boček, J. (2024). *Alarmující růst poruch příjmu potravy u dětí*. iRozhlas. <https://irozhl.as/rFw>
- Koutná, T., & Kučerová, O. (2023). Spolupráce mezi školním psychologem a Oddělením sociálně právní ochrany dítěte. *DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ V pomáhajících profesích*, 7(1), 6-18. <https://doi.org/10.58743/dap2023vol7no1.322>
- Landqvist, L. & Schad, E. (2022). Perceptions of work and work engagement among school psychologists in Sweden. *International Journal of School & Educational Psychology*. 10. 1-14. 10.1080/21683603.2021.1879697.
- Lazarová, B., & Čapková, M. (2006). Climate in the school: ways of cooperation of teachers and school psychologists. *School And Health* 21, 409-416.
- Lazarová, B. (2008) *Školní psychologie v České republice po roce 1989*. Československá psychologie. Praha, LII, č. 5, s. 480-492.

- Magerová, J. (2018). *Školní psycholog v inkluzivním prostředí základní školy* (disertační práce). <http://is.muni.cz/th/nuqm4/>
- Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School Psychologists' Role in School [Online]. *School Psychology International*, 30(4), 331-346. <https://doi.org/10.1177/0143034309106943>
- Matějček, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství* (2. vyd). Portál.
- Meroni, C., Fagnani, L., Confalonieri, E., Baventore, D., & Velasco, V. (2021). The Italian School Psychologists' Role: A Qualitative Study about Professional Practices and Representations. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1134-1155. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040084>
- Michalík, J. a kolektiv (2023). *Speciálně pedagogické centrum: Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center* (2., rozšířené a doplněné vydání). Univerzita Palackého v Olomouci. www.inkluzepopol.cz
- Motlová, L. B., Janoušková, M., Formánek, T., Goetz, M., Holub, D., Hubeňák, J., Kašpárek, T., Látalová, K., Papežová, H., Světlák, M., Šilhán, P., Trančík, P., Vevera, J., & Balon, R. (2020). Medical Students' Career Choice and Attitudes Toward Psychiatry: Case of the Czech Republic. *Academic psychiatry : the journal of the American Association of Directors of Psychiatric Residency Training and the Association for Academic Psychiatry*, 44(6), 751–755. <https://doi.org/10.1007/s40596-020-01311-z>
- Müllerová, Z., & Šmahaj, J. (2023). Prerequisites of Good Cooperation between Teachers and School Psychologists: A Qualitative Analysis. *Education Sciences*, 13(11), 1078. <https://doi.org/10.3390/educsci13111078>

- Neuwirthová, B. (15.3.2015). Tipy pro začínající školní psychology. [online] *Školní poradenství v praxi*, s. 12-15. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-v-praxi/tipy-pro-zacinajici-skolni-psychology.m-1919.html>
- Oakland, T. & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. In *Pedagogika, mimořádné číslo*. Praha Univerzita Karlova, roč. XLVI. s. 24–31.
- Palová, K. & Šmahaj, J. *Práce školního psychologa se třídou na základních školách. E-Psychologie*. <https://doi.org/10.29364/epsy.363>
- QED Group. (n.d.). *Sociomapping ve školách – Sociomapping* <https://www.sociomapping.com/nezarazene/sociomapping-ve-skolach/>
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/kapitoly-metodologie-socialnich-vyzkumu-395/>
- Satiani, A., Niedermier, J., Satiani, B., & Svendsen, D. P. (2018). Projected Workforce of Psychiatrists in the United States: A Population Analysis. *Psychiatric Services*, 69(6), 710–713. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201700344>
- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog - ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie*, 8(4), 23-29. <https://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>
- Sohn, E. (2024, January 1). There's a strong push for more school psychologists. *Monitor on Psychology*, 55(1). <https://www.apa.org/monitor/2024/01/trends-more-school-psychologists-needed>

- Strein, W., Kuhn-McKearin, M.N., & Finney, M. (2007). Best Practices in Developing Prevention Strategies for School Psychology Practice.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51(1), 47–55.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál.
- Štěpánková, P. L. (2003). Střediska výchovné péče. *Otázky speciálně pedagogického poradenství*, 191-193.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thielking, M., Skues, J., & Le, V.-A. (2018). Collaborative Practices Among Australian School Psychologists, Guidance Officers and School Counsellors: Important Lessons for School Psychological Practice. *The Educational and Developmental Psychologist*, 35(1), 18–35. doi:10.1017/edp.2018.4
- Uhlíř, J. (2021). Vliv pandemie covidu-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů. *Pediatric pro praxi*, 22(6), 370-372. doi: 10.36290/ped.2021.080
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum-nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Vernon, A. (1990). The School Psychologist's Role in Preventative Education: Applications of Rational-Emotive Education. *School Psychology Review*, 19(3), 322–330. <https://doi.org/10.1080/02796015.1990.12085471>
- Vojtová, V. (2003). Poradenství v rámci školy . *Otázky speciálně pedagogického poradenství*, 176-182.
- Votoupalová, M. (2024). *Školní poradenské pracoviště v prostředí základních škol z pohledu jeho pracovníků*. Online. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ww9bd/>.

- Vozková, A. & Vanek, M. (2018). Dva Školní Psychologové Na Jedné Škole Aneb „Je 0,5 + 0,5 Větší, Menší Nebo Rovno 1?“.
- Wahl, M. S., Adelson, J. L., Patak, M. A., Pössel, P., & Hautzinger, M. (2014). Teachers or psychologists: who should facilitate depression prevention programs in schools?. *International journal of environmental research and public health*, 11(5), 5294–5316. <https://doi.org/10.3390/ijerph110505294>
- Zapletalová, J. (2001). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. *Pedagogika*, 51 (5), 37–46.
- Zapletalová, J. (n.d.). *Školní poradenské pracoviště (ŠPP)* [Online]. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste.html>

Zákony

- Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- 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*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 110/2019 Sb., *o zpracování osobních údajů*. 2019. Dostupné také z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>

Zákon č. 359/1999 Sb., *o sociálně-právní ochraně dětí*. 1999. Dostupné také z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. 2004.

Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při zpracování této bakalářské práce jsem užívala nástroj umělé inteligence ChatGPT a to výhradně doplňkově, v souladu s obecně uznávanými pravidly a vnitřními předpisy Univerzity Karlovy. Především se jednalo o kontrolu jazykové správnosti, překlad složitých zahraničních textů a pomoc při rešerši vhodných zdrojů. Veškeré informace, analýzy, interpretace výsledků a závěrů a další části práce jsou výsledkem mé vlastní práce a odborné reflexe.

Dostupné z: www.chatgpt.com

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 2 – Přepsané rozhovory

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled vzorku 33

Tabulka 2: Témata a subtémata 34