

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2009

Lenka Suchardová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem

Autor: Lenka Suchardová

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Praha 2009

NÁZEV:

Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem

ABSTRAKT:

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakými způsoby může školní psycholog získávat důvěru učitelů a jaké podoby může důvěra mezi učiteli a začínajícím školním psychologem mít na jedné konkrétní škole, která má řadu specifik. Byly použity tyto metody: pozorování, rozhovory, analýza dokumentů, autoanalýza. Jejich prostřednictvím byly zjištěny kategorie klíčové pro získání důvěry učitelů ve školního psychologa. Ty byly porovnány s jinými výzkumy v této oblasti. Analýza dokumentů ukazuje konkrétní podoby vztahů mezi učiteli a začínajícím školním psychologem.

KLÍČOVÁ SLOVA:

školní psychologie; vztahy učitel – začínající školní psycholog; profesní důvěra

TITLE:

Trust in relations between teachers and beginner school psychologist.

SUMMARY:

A goal of this research was to find out, by what means can school psychologist obtain a trust of teacher and how can this trust look like in one specific school.

Following methods were used: Observation, interviews, document analysis, autoanalysis.

Categories crucial for school psychologist to obtain trust were observed. These were compared with other researches made with similar intention. At the end work reveals few types of relationships between the teacher and beginner school psychologist.

KEYWORDS:

School psychology; relation teacher – beginner school psychologist; profession trust

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem vypracovala pod vedením Prof. PhDr. Stanislava Štecha, CSc. samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu.

V Praze, 19.11.2009

.....

podpis

Děkuji vedoucímu práce Prof. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc. za jeho vedení, cenné rady, trpělivý přístup a ochotu kdykoliv konzultovat. Dále děkuji PhDr. Haně Ajmové, ředitelce základní školy prof. Zdeňka Matějčka v Mostě a celému učitelskému sboru, díky nimž mohl být výzkum uskutečněn.

Obsah

1. Úvod	1
2. Pasportizace školy	
2.1 Obraz školy, život ve škole	3
2.2 Žáci	
2.2.1 Počet žáků a tříd	9
2.2.2 Věk žáků	9
2.2.3 Sociokulturní zázemí žáků	9
2.3 Rodiče	
2.3.1 Zaměstnanost rodičů	11
2.3.2 Vzdělání rodičů	11
2.3.3 Rodinný stav	12
2.3.4 Spolupráce se školou	12
2.4 Charakteristika pedagogického sboru	13
3. Školní psycholog	
3.1 Mezinárodní definice školní psychologie	15
3.2 Historie školní psychologie	16
3.3 Standardy činnosti školního psychologa	19
3.4 Co říkají výzkumy školních psychologů	21
3.4.1 Dotazníkové šetření u školních psychologů z r. 2000	21
3.4.2 Analýza kazuistických studií školních psychologů z r. 2001	24
3.4.3 Na čem stojí důvěra ve vztahu školního psychologa a učitele	27
3.4.4 Srovnání školní psychologie v několika zemích z r. 2002	30
3.4.5 Co vyplývá z výše uvedených výzkumů pro důvěru mezi učiteli a školním psychologem	31
3.5 Jak jsem se stala školním psychologem, školní psycholog na ZŠ prof. Zdeňka Matějčka.....	32
4. Metody a cíle výzkumu	36
5. Důvěra ve vztazích mezi učiteli a školním psychologem	
5.1. Mimořádné události jako zvětšovací sklo vztahů učitele a školního psychologa	37
5.2. Klíčové poznatky o důvěře a její podoby objevující se v mimořádných událostech.....	75
5.3. Hlubkový rozhovor s Hanou B.....	79
5.4. Co je z pohledu učitelek důležité pro důvěru ve školního psychologa	83
6. Interpretace zjištěných dat a diskuze	86
7. Závěr	89
8. Seznam odborné literatury	90
9. Resumé	91
Přílohy	
1. Tabulky	
1.1 Počty žáků, 1.2 Průměrný počet žáků ve třídě	1
1.3 Zaměstnanost rodičů	2
1.4 Vzdělání rodičů	2
2. Rozhovory s učitelkami	
2.1 Rozhovor s Hanou B.	3
2.2 Co je z pohledu učitelek důležité pro důvěru ve školního psychologa	10

1. Úvod

Ve vztahové síti školy existuje řada důležitých vztahů: s vedením školy, s jednotlivými učiteli, s žáky a jejich rodiči. Dle různých studií jsou však pro úspěšnou práci školního psychologa klíčové kvalitní vztahy s učiteli (Štech, 2005). Při práci s jednotlivými učiteli se jedná zejména o třídní učitele, bez jejichž spolupráce by školní psycholog nemohl pracovat se školou jako systémem (Zapletalová, 2001). Pokud školní psycholog porozumí složitosti vzájemných vztahů v učitelském sboru, může pozitivně působit na jeho klima a nepřímo ovlivňovat řešení problémů žáků školy. Ve studiích zabývajících se vztahy školního psychologa s učiteli se pak opakovaně objevuje téma profesní důvěry jako klíčové. „Vztah školního psychologa a učitele musí být založen na vzájemném respektu k profesi toho druhého a na profesní důvěře“ (Zapletalová, 2001, s. 53). Slovo „důvěra“ bývá nejčastěji chápáno jako vztah spoléhání se na druhého. Můžeme říci, že důvěra vždy obsahuje jistou míru nejistoty a rizika zklamání nebo zneužití. Získávání důvěry často bývá dlouhodobým a obtížným procesem, ačkoliv její ztráta může být velmi rychlá. Výzkumy si pak kladou otázku, jak důvěru získat a udržet (Štech, 2005).

Cílem diplomové práce je podrobně popsat a analyzovat budování důvěry a její podoby, které mohou vznikat a rozvíjet se ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem na jedné konkrétní škole.

Jsem si vědoma omezení, která vyplývají z faktu, že jsem výzkum uskutečnila pouze na jedné základní škole. Na té pracuji od května 2008 jako školní psycholožka, ačkoliv nemám dokončené vysokoškolské vzdělání. Ocitla jsem se tedy současně v roli výzkumníka i jedné ze zkoumaných osob. Díky tomu může být objektivita zjištěných dat nižší a jistě v některých částech práce je. Tomu jsem se snažila předcházet neustálou reflexí a kombinací získaných informací z různých zdrojů. Subjektivita se může promítat i do výběru dat, která zde zveřejňuji a také do způsobu, jakým prezentuji informace – může se jednat o přílišnou kritičnost ke své osobě nebo naopak o snahu pochopit pozici školního psychologa v náročných situacích, které musí řešit. Ve škole však trávím každý den, a tak mohu odhalit více, než pozorovatel přicházející do školy zvenčí. Abych získala odstup a byla při psaní objektivnější, ve většině textu o sobě píší jako o školní psycholožce ve 3. osobě j.č.

Výzkum je jedinečný tím, že se pokouší zmapovat vztahy začínajícího školního psychologa – nováčka přicházejícího na půdu školy a učitelů, kteří jsou starší věkem i profesně. Výzkumy, které byly v minulosti provedeny, se týkaly školních psychologů, kteří

již nějakou dobu v oboru pracují. Jednalo se zejména o dotazníková šetření u více školních psychologů. Jednou z hypotéz mého výzkumu je, že se učitelé k nedostudovanému psychologovi – nováčkovi budou chovat jiným způsobem, než kdyby měl dokončené vzdělání a byl profesně starší. Mohlo by se zde projevit prožívání a jednání učitelů, které by ve vztahu ke zkušenějším psychologům zůstalo potlačeno nebo se objevilo jen v náznaku. Práce by také mohla začínajícím školním psychologům ukázat příklady situací, které mohou ohrozit nebo naopak posílit důvěru mezi nimi a učiteli.

2. Pasportizace školy

2.1 Obraz školy, život ve škole

Základní škola profesora Zdeňka Matějčka v Mostě byla zvolena pro výzkum díky existenci školní psycholožky na této škole. K pochopení, do jakého prostředí školní psycholožka vstupuje a jakou půdu pro vztahy školní psycholožky a učitelů škola nabízí, je třeba vytvořit si obraz o škole a jejím životě. Škola byla založena před 15 lety ve školním roce 1994/1995, je příspěvkovou organizací a jejím zřizovatelem je Ústecký kraj. Hned v úvodu je třeba zmínit specifičnost školy, která ji odlišuje od jiných základních škol a bude se promítat do výzkumu. Můžeme říci, že žáci této školy jsou oproti žákům jiných základních škol dvakrát znevýhodněni – škola je určena žákům se specifickými poruchami učení a specifickými poruchami chování a dále jsou ve škole integrováni žáci s kombinovaným, smyslovým, tělesným a mentálním postižením. Škola se navíc nachází ve městě Most - v lokalitě s vysokou mírou nezaměstnanosti a nízkým socioekonomickým statusem mnoha obyvatel. Školu bychom tak mohli nazvat školou „expertskou“. Pro jiné základní školy bývá normou, že většina jejich žáků je „bezproblémových“. Tato škola si však klade za cíl vyhledávat právě žáky s problémy. Ve škole navíc vyučují speciální pedagogové. Škola se snaží působit na veřejnost již samotným názvem, který nese jméno profesora Zdeňka Matějčka, jednoho z našich největších průkopníků v oblasti dětské psychologie, který zdůrazňoval nezastupitelnou úlohu rodiny, snažil se v každé situaci uplatňovat laskavý a rozumějící přístup. Škola má také vlastní logo: Tři kruhy o stejné velikosti a ve stejné vzdálenosti plovoucí na kruhu čtvrtém zobrazují názorně filosofii školy – rodič, dítě i učitel jsou v jedné rovině, mají k sobě stejně blízko. Také školní vzdělávací program školy nese název „Škola jako rodina“.

Ve škole pracují pouze ženy a jak již bylo zmíněno, speciální pedagožky. Jedním z předpokladů by mohlo být, že se díky specializaci učitelek budou od školní psycholožky očekávat mnohem vyšší schopnosti, psycholožka by v tomto pojetí musela být superexpertem. Tato škola však poskytuje školní psycholožce velmi dobré zázemí pro její práci a počáteční vstup do terénu má oproti jiným školám usnadněn. Většina učitelek její práci rozumí a považují ji za důležitou, nebo se tak alespoň tváří. Školní psycholožka, i když je nováček, přichází tak trochu „mezi své“. Škola se navíc snaží být školou „rodinného typu“ nejen pro své žáky a jejich rodiče, ale také pro učitelky.

Ačkoliv vyučování probíhá dle osnov i učebnic základní školy, žáci školy se někdy

díky jejímu zaměření setkávají s negativními reakcemi okolí, že tuto školu navštěvují. Někteří lidé, kteří neznají problematiku specifických poruch učení a chování, se domnívají, že se jedná o základní školu praktickou a že žáci školy mají nižší inteligenci. Např. se žáci setkávají s posměchem žáků z jiných základních škol, že chodí na „dement univerzitu“ (viz kap.5.1 Mimořádné události - 2. příběh). Proti tomuto faktu se snaží škola bojovat.

Pro představu o životě ve škole uvedu několik skutečností, kterými se škola od jiných škol odlišuje. Ve škole se velmi pracuje se sebehodnocením, žáci nemají žákovské knížky, ale „informační knížky“, v nichž je část sebehodnocením rovnocenná hodnocení žáka učitelem. Jedná se o různé typy sebehodnocení - sebehodnocení žáků v jednotlivých činnostech, jejich úspěšnosti, postojů, pocitů, spokojenosti, vztahů s druhými. Sebehodnocení může probíhat po každé vyučovací hodině ve všech předmětech, žák záznam provádí do informační knížky a učitel poté výsledky koriguje. Velký význam má měsíční sebehodnocení, ve kterém žáci zhodnotí, co již dobře ovládají, co se ještě mají naučit a co pro to musí učinit. Sebehodnocením souvisí praktické výsledky práce žáků - tvorba portfolií. Žáci se učí shromažďovat výsledky své práce v portfoliích, kde jsou složky prací nejen z jednotlivých předmětů, ale i z celoškolských projektů. Každá učitelka na škole vede zájmový kroužek jako keramika, pedik, PC, kroužek fantazie, vaření, tvorba školního časopisu, hravé čtení, basketbal, floorbal, hra na flétnu, hra na kytaru či víkendový kroužek spaní ve škole. V 5. ročníku probíhá během školního roku hipoterapie. Škola pořádá celoškolské akce a výstavy – např. před Velikonocemi se ve škole vypěstuje travnatá plocha a žáci si mohou přinést do školy svá domácí zvířata, pořádají se barevné dny (žáci přijdou oblečení v určené barvě), některé učitelky dělají žákům „den naruby“, kdy si žáci připraví výuku a učitelka se stává jejich spolužačkou. Škola velmi využívá projektového vyučování. Ve školním roce 2008/2009 probíhal celoškolský projekt Poznávejme Mostecko, kdy žáci v rámci exkurzí poznávali určenou památku na Mostecku a vypracovali materiál využitelný pro výuku ostatních žáků. Účast v projektech je orientována také na mezinárodní odbornou spolupráci, propojení s EU s důrazem na mezilidské vztahy (např. celoškolský projekt Rodina a Evropa). Nejvíce zkušeností má škola s Národní agenturou Socrates. V rámci projektu Comenius škola spolupracovala s Německem, Velkou Británií, Polskem, Slovenskem, Řeckem a dalšími. V rámci mezinárodní spolupráce se škola zaměřila i na problematiku spolupráce rodičů žáků a školy. Škola se podílí na práci České společnosti Dyslexie, ředitelka školy PhDr.H.Ajmová je ve výboru této společnosti a na půdě školy se konají konference této společnosti. Škola je také mimořádným členem Evropské dyslektické společnosti EDA.

Zvláštností školy je, že se nachází v panelovém domě. To je nakonec její předností díky výtahu a přístupnosti všech prostor v budově školy. Ve škole se nacházejí tři paralelní schodiště, chodby jsou oproti jiným základním školám úzké a škola nemá hlavní vestibul. Škola prošla celkovou rekonstrukcí a je vybavena moderními technologiemi. Ředitelka je velmi otevřena novým věcem a pro získávání nových technologií je schopna najít sponzory. V budoucnu se např. škola bude účastnit projektu internetového vzdělávání, kdy budou žáci vyučováni učitelkou na dálku pomocí notebooku, který jim bude zapůjčen - to bude využito u žáků, kteří budou např. dlouhodobě nemocní. Škola nabízí žákům odborné učebny pro jednotlivé předměty - učebnu PC, učebnu chemie a fyziky, učebnu základů administrativy, hudebnu, relaxační místnost, výtvarný ateliér, keramickou dílnu s pecí, cvičný byt, moderní kuchyňku a vlastní školní dílny. Významnou roli představuje ve škole informační centrum, které tvoří především školní knihovna se specializovaným programem Hravé čtení. Od školního roku 2008/2009 je ve škole také nově jazyková laboratoř. Jak můžeme vidět, škola klade velký důraz na technické vybavení a dostupnost informační techniky pro všechny žáky. Téměř v každé třídě jsou dva počítače a v celé budově školy je zajištěn přístup na internet. Ve škole se také pracuje se třemi interaktivními tabulemi.

Škola se kromě velmi moderního vybavení snaží působit také útulnou atmosférou. Chodby jsou tematicky pomalované a zdi často slouží jako nástěnky – např. na jednom schodišti je vyobrazena historie lidstva, na druhém obrázky s popisy v šesti různých jazycích. Třídy jsou také více vyzdobené než na jiných školách. Před začátkem školního roku zdobí třídy samy učitelky a také školní psycholožka si zdobí svoji pracovnu. Na konci přípravného týdne si všechny v čele s ředitelkou chodí třídy prohlížet - daná učitelka je pochválena a případně jí jsou vytknuty nedostatky, které je třeba dodělat. Učitelky si také vymýšlejí rozmístění lavic ve třídě, přičemž se snaží vyhnout klasickému rozmístění, ve kterém učitelská lavice dominuje celé třídě a všichni žáci sedí čelem k tabuli. Během školního roku se pak na výzdobě podílejí i žáci a jejich rozsazení se dle potřeby mění. Na nižším stupni bývá obvykle učebna spojena s herní místností s kobercem, ve které si mohou žáci během výuky odpočinout a po odvedené práci hrát, na druhém stupni se koberec nachází v zadní části učebny, kde je využíván k různým aktivitám i k odpočinku. Kromě bytu školnice a školníka, z nichž mají všichni žáci respekt, se ve škole nachází další ubytovací prostor např. pro budoucí žáky a jejich rodiče, aby si žáci zvykli na pobyt ve škole, prostor je však v současné době nevyužitý.

Netypickým je fakt, že škola nemá prořadovací kanceláře učitelek, mají společné

zázemí ve sborovně, pouze vedení školy a školní psycholožka mají vlastní místnosti. Ve sborovně je během školního dne neustále rušno, neboť kromě učitelek, které zrovna nevyučují ani nemají dozorovací činnost (nesuplují), zde sedí žáci, kterým se daný den udělalo špatně a čekají na rodiče nebo žáci, kteří něco provedli a byli vykázáni ze třídy – ve sborovně pak samostatně plní pracovní listy. Ke konci školního roku se několik žáků není díky svému chování schopno dlouhodobě vzdělávat v kolektivu – v takových případech se po stanovenou dobu vzdělávají ve sborovně prostřednictvím pracovních listů. Někdy rodiče požádají o individuální vzdělávání doma na určitou dobu, aby si žák odpočinul. Obvykle je jejich žádosti vyhověno, v takovém případě vyučující žákovi na každý týden připravují pracovní listy a on si pro ně dochází jednou týdně do školy a zároveň je vyzkoušen. Chování žáků se mění během dne, týdne i školního roku. V některých dnech by se dalo říci, že jsou žáci hodnější než na jiných základních školách. Chování je zhoršené zejména na začátku školního roku, po jednotlivých prázdninách a prodloužených víkendech a ke konci školního roku. Poslední červnový týden je proto vyučování zkrácené a žáci jsou už jen se svými třídními učiteli a stejně tak první zářijový týden. Po ránu bývají žáci utlumeni, chování se pak zhoršuje s dalšími vyučovacími hodinami. Lze také vysledovat zhoršené chování, pokud dochází k výrazným změnám počasí. Kromě třídních knih je v každé třídě „notes připomínek a pochval“, ve kterém je každému žákovi vyhrazeno místo na zápisy o nevhodném chování, zapomínání, ale i pochvaly. Pokud žák překročí určitý počet zápisů (obvykle 10) nebo udělá něco závažného, dochází k postihům ve formě napomenutí třídního učitele a dalším stupňům až ke 2. stupni z chování u některých žáků. Pochvalami však může žák zápisy „smazat“. Pokud se však škola účastní besed a akcí spolu s jinými základními školami, bývají okolím hodnoceni žáci školy jako jedni z nejukázněnějších.

Zajímavé také je, že ve škole není užíváno zvonění k ohlašování začátku a konce vyučovacích hodin, každá učitelka si sleduje délku vyučovacích hodin sama. Díky malému prostoru na chodbách a tomu, že jsou třídy rozmístěny na pěti patrech, mají žáci kvůli bezpečnosti zakázáno navštěvovat se mezi třídami, což však i přes dozor na chodbách někteří porušují a pobíhají po škole. Většinou jsou tyto mezitřídní návštěvy využívány k „námluvám“ mezi žáky nebo ke rvačkám. Někdy se žáci vydávají na cesty po chodbách pod záminkou návštěvy knihovny, která se nachází v předposledním patře a mohou tak projít kolem mnoha tříd. Žáci s výraznějšími poruchami chování (jejich výběr určují třídní učitelé a během školního roku se složení žáků mění) se chodí na velkou přestávku nasvačit do školního klubu, který se nachází v suterénu. Nemají zde však dovoleno hrát si, neboť „zde nejsou za

odměnu“, sedí v křeslech okolo stolu a při jídle si povídají o různých tématech. O velkou přestávku dohlíží v klubu nad žáky školní psycholožka. Žáci školy se také každou přestávku shlukují před sborovnou a shánějí jednotlivé učitelky, od kterých něco potřebují. Často se však jedná o dotazy, které mohly být zodpovězeny i po přestávce na začátku hodiny. Do sborovny si také několik žáků dochází pro léky na uklidnění, které užívají. Vedle dveří do sborovny se navíc nachází třída 8.B, jejíž žáci nejraději o přestávce postávají před třídou, čímž však blokují cestu učitelkám chodícím do sborovny a jsou jimi proto zaháněni do třídy. Na jejich „zahánění“ do třídy se také často podílí školní psycholožka a někdy chodí do třídy na dobu přestávky. Během přestávky se žáci ve třídách často scházejí okolo počítačů, dívají se na filmy, pouští si písničky, hrají karty, povídají si a někdy se perou.

Škola úzce spolupracuje s PPP, SPC, SVP, Oblastní charitou Most, se zdravotnickými institucemi - dětskou psychiatrickou ambulancí a dětskými lékaři. Častá je také spolupráce s Magistrátem města Most – zejména Odborem péče o dítě, sociální prevence a zdravotnictví. Na této spolupráci se často podílí školní psycholožka. Škola usiluje o vytvoření koordinační skupiny, která se bude zabývat rizikovými žáky v regionu a jejími členy budou výše uvedené instituce. Škola také nabízí kurzy pro děti a rodiče z MŠ a jiných ZŠ, které mají problémy v učení či chování.

Shrnutí relevantních skutečností:

Základní škola prof. Zdeňka Matějčka je určena žákům se specifickými poruchami učení a specifickými poruchami chování, jsou zde integrováni žáci s různým typem postižení. Na rozdíl od jiných škol, kde je většina žáků „bezproblémových“, škola vyhledává právě žáky s problémy. Učitelky, které ve škole pracují, mají vystudovanou speciální pedagogiku. Můžeme tedy říci, že se jedná o školu expertskou a navíc školu rodinného typu - jak v přístupu, tak v prostředí, které žákům nabízí. Škola se někdy snaží suplovat absenci výchovného působení v některých rodinách žáků. Velký důraz je kladen na moderní technické vybavení školy. Žáci mají místo žakovských knížek informační knížky, z nichž je část vyhrazena sebehodnocení žáků. Kvůli problémům v chování žáků jsou v extrémních případech (když jsou vyčerpány všechny možnosti řešení) žáci odnímáni ze tříd a pracují ve sborovně. Díky menším prostorům školy, která se nachází v panelovém domě, učitelky nemají kabinety a všechny společně sídlí ve velké sborovně. Tyto všechny skutečnosti pak mohou ovlivňovat vztah školní psycholožky a učitelek.

2.2 Žáci

2.2.1 Počet žáků a tříd

Z tabulky 1.1 (viz Přílohy) můžeme vidět, že škola nabízí výuku od 1. do 9. ročníku, v tomto ohledu se tedy od jiných základních škol neliší. Lze také zřídít přípravné třídy, které ve školním roce 2008/2009 zřízeny nebyly. Ve školním roce 2008/2009 bylo ve škole celkem 15 tříd, 7 na 1. stupni a 8 na 2. stupni. Při kapacitě 200 žáků měla škola k 1.9.2008 169 žáků a k 30.6.2009 183 žáků. Svým počtem žáků se škola odlišuje od velkých sídlištních škol s kapacitou okolo 500 žáků. Během školního roku docházelo k přechodům mezi třídami i odchodům žáků a příchodu žáků nových. Průměrný počet žáků ve třídě byl 12 (viz Přílohy tabulka 2.2). Učitelé tedy pracují s polovičními skupinami než na běžných základních školách. Díky tomu mají na žáky více prostoru a často vstupují do řešení problémů, které by mohly být ve větším kolektivu přehlédnuty. V některých třídách jsou kromě vyučujících speciálních pedagožek také přítomni asistenti pedagoga.

2.2.2 Věk žáků

Žáci školy bývají v jednotlivých ročnících o 1-2 roky starší než žáci stejných ročníků jiných základních škol. Většina z nich měla odklad školní docházky. Často také museli opakovat ročník, neboť u nich byly diagnostikovány specifické poruchy učení později a učitelé jejich chyby přikládali neznalosti učiva či nízké inteligenci. Díky vyššímu věku žáků se u některých z nich řeší takové vztahové a emoční problémy, které by se řešily např. až ve 2. ročníku SŠ. Zakázky žáků a učitelů ke školnímu psychologovi se tedy mohou lišit od jiných základních škol.

2.2.3 Sociokulturní zázemí žáků

Město Most mělo být dle rozhodnutí z 60. let zlikvidováno díky ložiskům hnědého uhlí, likvidace byla nakonec v 80. letech zastavena, avšak historická část města byla zničena. Většinu města tvoří sídliště s panelovými domy. Díky sídlištnímu rázu města jsou oblíbenou zábavou žáků skateboarding, graffiti a hip-hopová kultura. Mnoho žáků říká, že se ve svém volném čase nudí a město, ve kterém žijí, se jim nelíbí. Kromě vysoké nezaměstnanosti je pro město Most typický vysoký počet obyvatel romského původu. Vznikají zde často konflikty mezi romským obyvatelstvem a extrémní pravicí. Ve škole je ale minimum žáků romského původu (okolo 20 žáků na celé škole). Část žáků školy sympatizuje s ultrapravicí. Tyto skutečnosti mohou také ovlivňovat typy problémů, které řeší učitelé spolu se školním psychologem.

2.3 Rodiče

Informace uvedené v tabulkách 1.3 a 1.4 (viz Přílohy) byly získány z dotazníků, které dostávají rodiče k vyplnění na začátku školního roku. Informace se týkají obou zákonných zástupců žáka. Pokud žák nežije v úplné rodině, rodič, se kterým žák žije, vyplňuje informace obvykle i za druhého rodiče. Vyšla jsem z dotazníků, které byly k dispozici na konci školního roku 2008/2009. Údaje se tedy týkají 366 zákonných zástupců.

2.3.1 Zaměstnanost rodičů

V okrese Most je vysoká míra nezaměstnanosti – k 31.12.2008 byla 13,06% a na konci června 2009 již 15,54%. V dotaznících (viz Přílohy tabulka 1.3) 69,13% rodičů uvedlo své současné zaměstnání, 5,19% rodičů je na mateřské dovolené a 0,27% v důchodu. 12,02% rodičů uvedlo, že oni nebo druhý rodič žáka nemají v současné době zaměstnání, což by bylo méně, než je nezaměstnanost ve městě. U 13,39 % rodičů však informace chybí, od učitelek jsem zjistila, že také někteří z nich jsou bez zaměstnání, ale nechtějí tuto informaci do dotazníku uvést. O jiných rodičích jejich bývalí partneři nemají žádné informace. Jak můžeme vidět, nezaměstnanost se dotýká části rodičů žáků, jejichž finanční problémy se odráží na chování žáků a jejich školních problémech. U rodičů bez zaměstnání školní psychologka častěji spolupracovala s třídními učitelkami a s Oddělením sociálně právní ochrany dítěte.

2.3.2 Vzdělání rodičů

Stupeň vzdělání rodičů se často promítá do jejich postoje ke škole jako instituci. Někteří rodiče nemají o vzdělání svých dětí zájem, s těmito rodiči pak často jednájí učitelé ve spolupráci se školní psychologkou.

Následující údaje jsou uvedeny v tabulce 1.4 (viz Přílohy). Ze 366 rodičů má polovina (50,27%) rodičů vzdělání ukončené výučním listem, vysokoškolské vzdělání má podle dotazníků 4,09% rodičů. 5,19% rodičů absolvovalo učební obor s maturitou a 15,86% získalo maturitu na střední škole. 13,11% rodičů své vzdělání neuvedlo. 11,48% rodičů má pouze základní vzdělání. Pro porovnání uvádím nejvyšší ukončené vzdělání obyvatel Ústeckého kraje starších 15 let dle výsledků měření Českého statistického úřadu z r. 2001. 27,3% obyvatel Ústeckého kraje má základní vzdělání, 39,3% střední vzdělání, 22,3% úplné střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Vyššího odborného vzdělání dosáhlo 2,9% obyvatel, vysokoškolské vzdělání 5,3%, 0,8% obyvatel je bez vzdělání a u 2,1% nebyl dosažený stupeň vzdělání zjištěn.

2.3.3 Rodinný stav

Při řešení zakázek učitelů také hraje roli, zda žáci žijí v úplné rodině nebo pouze s jedním rodičem. 91 žáků, což je téměř polovina (49,73%), žije ve společné domácnosti s oběma rodiči. Stejný počet žáků žije s jedním rodičem – z toho 83 žáků s matkou a 8 žáků s otcem. Jedna žákyně pak žije s prarodiči. U žáků, kteří žijí pouze s otcem, se častěji řešily za účasti školní psychologů problémy ve vztahu k učitelkám (viz kap. 5.1 Mimořádné události - 4., 5. a 7. příběh). U několika žákyň, které žijí samy s matkou, se řešilo možné sexuální zneužití (viz 3. příběh).

2.3.4 Spolupráce se školou

Pokud se vyskytne nějaký problém, jsou svolávány individuální schůzky s rodiči za přítomnosti třídní učitelky, ředitelky, školní psychologů a někdy výchovné poradkyně. V druhé polovině schůzky je přizván také žák. Rodiče obvykle školu sami nekontaktují, na vyučování svého dítěte se jdou podívat, pokud je o to škola požádá a na individuální schůzky k řešení problémů dítěte jsou zváni školou. Schůzky s rodiči obvykle organizuje školní psychologka. Během školního roku se setkávají rodiče s učiteli nejméně na pěti třídních schůzkách – ve školním roce 2008/2009 proběhlo pět třídních schůzek. Na vyšším stupni je systém třídních schůzek uzpůsoben tak, aby měl rodič možnost setkat se s každým učitelem, který vyučuje jeho dítě (učitelé se dle rozpisu střídají po patnácti minutách ve třídách, kde vyučují). Školní psychologka obvykle na schůzkách obchází nové třídy a třídy, ve kterých se vyskytne nějaký problém.

2.4 Charakteristika pedagogického sboru

Následující údaje jsou vztahovány ke konci školního roku 2008/2009. Ve škole pracují kromě školníka pouze ženy, během školního roku však ve škole pracoval jeden muž ve funkci učitele a asistenta pedagoga, který v průběhu školního roku odešel. Ženské složení sboru se odráží v jeho vysoké proměnlivosti (odchody a příchody z mateřské dovolené). Pohlaví školní psycholožky se jistě bude promítat do výzkumu. Jinak by asi vypadala situace, kdyby do tohoto ženského kolektivu nastoupil muž v roli školního psychologa. Jak již bylo zmíněno, všechny učitelky mají vystudovanou nebo studují speciální pedagogiku, některé z nich se zaměřením na etopedii, která má k psychologii dosti blízko. Lze tedy očekávat větší pochopení práce školní psycholožky učitelkami, více zásahů do její práce nebo naopak nízkou potřebu spolupráce s ní.

Na škole do března 2009 pracovalo 15 třídních učitelek, ke konci školního roku 2008/2009 14, z nichž 13 mělo magisterský titul a 1 si doplňovala vzdělání. 3 učitelky byly bez třídnictví (do března 2009 zde byl také učitel bez třídnictví), dále pracovali na škole 3 asistenti pedagoga (2 asistentky, 1 asistent – bez magisterského titulu) a 1 asistentka pedagoga pro výuku čtení, která je zároveň knihovnicí (doplňuje si vzdělání). Z asistentů pedagoga pracovala 1 asistentka v 1. třídě a další asistentka a asistent se střídali na 1. a 2. stupni dle potřeby. Vedení školy tvoří ředitelka školy, zástupkyně ředitelky školy pro pedagogiku a zástupkyně ředitelky školy pro ekonomickou organizaci. V oddělení školní družiny pracuje 1 vychovatelka a v oddělení školního klubu 2 vychovatelky, z nichž jedna je zároveň učitelkou bez třídnictví a druhá zároveň asistentkou pedagoga. Poradenské služby zajišťuje ve škole výchovná poradkyně, školní metodička prevence a školní psycholožka. Dále jsou ve škole zaměstnány 3 uklízečky a ve škole bydlí školník se školnicí. Složení pedagogického sboru se během školního roku 2008/2009 měnilo. Ve druhém pololetí odešel asistent pedagoga a zároveň učitel tělesné a hudební výchovy a dále dvě asistentky pedagoga, které vystřídala od dubna jiná asistentka. Ve druhém pololetí také ze zdravotních důvodů nebyla od března dlouhodobě přítomna třídní učitelka na 2. stupni. Oproti velkým sídlištním školám lze díky menší velikosti pedagogického sboru jeho členy lépe poznat a vytvořit si s nimi bližší vztahy – ať již pozitivní nebo negativní. Věkový průměr sboru je 35 let. Školní psycholožka je věkem druhou nejmladší členkou učitelského sboru a z hlediska praxe v oboru ji má nejkratší. Je zde tedy úplným nováčkem.

Již bylo zmíněno (viz kap. 2.1 Obraz školy), že škola nemá prostory pro kabinety učitelek, pouze vedení školy a školní psycholožka mají vlastní místnosti. To, že má školní

psycholožka vlastní místnost, ačkoliv se např. schůzky s rodiči obvykle odehrávají v ředitelně, může vadit některým učitelkám. Učitelky mají společné zázemí v prostorné sborovně, ve které se nachází veliký oválný stůl, sedací souprava s menším stolem a dále několik pracovních stolů pro učitelky druhého stupně. U učitelek prvního stupně se předpokládá, že mají své pracovní materiály ve třídách. Ve sborovně se konají pedagogické rady, ale také oslavy narozenin členek pedagogického sboru nebo posezení k příležitosti vánoc, konce školního roku. To, že nemají učitelky tolik soukromí, může být pro některé z nich rušivé, většina to však vítá a pokud se vyskytne nějaký problém, ihned se společně řeší. Školní psycholožka v prvních měsících sedávala především ve své pracovně, postupně se však přemístila do sborovny, kde má místo u oválného stolu a do pracovny chodí jen s žáky a s rodiči. Během školního roku některé učitelky pečou koláče pro ostatní a odpoledne se ve sborovně po odvedené práci scházejí a povídají si.

3. Školní psycholog

3.1 Mezinárodní definice školní psychologie

Termín „školní psycholog“ je Mezinárodní asociací školní psychologie (ISPA) užíván pro odborníky, kteří absolvovali studium v oblasti psychologie a věd o výchově a nabízejí psychologické služby dětem a mladistvým, jejich rodičům, učitelům a dalším odborníkům v oblastech týkajících se školy, rodiny a dalších, které ovlivňují jejich růst a vývoj. Studium školní psychologie je součástí akreditovaného studijního programu Psychologie. Podle profilu ISPA by studenti měli získat znalosti z oblasti diagnostiky, intervence, poradenství a výzkumu. Praxi mohou získávat v různých zařízeních, zejména však ve školách, ale také v ústavech pro mládež, v nemocnicích, poradnách, na úřadech i v dalších institucích. Školní psychologové pracují buď přímo s jednotlivci, skupinami nebo s celými systémy; nebo nepřímo (prostřednictvím konzultací) s učiteli, řediteli, dalšími pracovníky ve vzdělávání, rodiči, dalšími členy rodiny a s dalšími odborníky. Pracují v oblasti primární, sekundární i terciární prevence. Přímé služby zahrnují (ale nejsou na ně omezeny) různé formy terapeutických služeb, vyučování, učení a další. Nepřímé služby zahrnují hodnocení a plánování programů, supervizi, poradenství a výzkum. V rámci poradenských služeb by měli školní psychologové uplatňovat znalosti z oblasti psychologie a pedagogických věd a napomáhat jejich aplikaci v praxi. Měli by vytvářet pozitivní prostředí pro učení, práci i život. V případě, že v zemi existuje asociace školních psychologů, měl by být školní psycholog jejím členem. Jak můžeme vidět, v definici ISPA jsou explicitně uvedeni učitelé jako jedna ze skupin, kterým školní psychologové nabízejí své služby, pracují s nimi zejména nepřímo prostřednictvím konzultací a měli by pomáhat učitelům aplikovat psychologické poznatky do školní praxe.

Pojetí školní psychologie se jednotlivých zemích liší. V některých zemích jako ve Francii, USA, Velké Británii či v Německu má školní psychologie již dlouhou tradici. V evropském pojetí se školní psychologové zaměřují zejména na oblast učení a úspěšnost žáka. V USA je školní psychologie více provázána se zdravotnictvím, důraz je kladen na duševní zdraví.

3.2 Historie školní psychologie

Školní psychologie byla v zahraničí uznána jako samostatný obor po 2. světové válce. V polovině 50. let 20. století můžeme v Evropě rozeznat čtyři typy psychologických služeb poskytovaných škole a dětem. Jeden z těchto typů představovaly právě služby školního psychologa, který pracoval na velké škole nebo na několika školách malých. Obvykle spolupracoval s lékařem a sociálními pracovníky. Jak již bylo zmíněno, školní psychologie se rozvíjela zejména ve Francii, Velké Británii, USA a v Německu. V r. 1972 se utvořila Mezinárodní skupina školní psychologie (The International School Psychology Committee). Členové této skupiny se snažili hledat nové pracovní postupy a vyměňovat si informace a zkušenosti z oblastí školní psychologie. Začali vydávat čtvrtletník *World-Go-Round*, který vychází dodnes. V r. 1975 se v Mnichově konalo první kolokvium školní psychologie, které dalo základy pro vznik Mezinárodní asociace školní psychologie (International School Psychology Association, ISPA) v r. 1982. Tato organizace sdružuje školní psychology z více než 50 zemí světa. ISPA se podílí na vytváření profesních standardů, vypracovala pro své členy etický kodex a také spolupracuje s členskými zeměmi na formách profesní přípravy školních psychologů. Každý rok ISPA pořádá v různých zemích světa kolokvium školní psychologie. (Zapletalová, 2001)

V bývalém Československu se školní psychologie rozvíjela zejména na Slovensku, kde patřili k jejím průkopníkům L. Ďurič a S. Hvozdík. Práce školních psychologů byla experimentálně ověřována na některých školách v Košicích a v Bratislavě, od r. 1975 však tyto aktivity utichly, což trvalo až do r. 1990. Ačkoliv je školní psychologie z hlediska svého vývoje starší, pedagogicko-psychologické poradny u nás začaly vznikat o mnoho let dříve (v 60. letech 20. století), než byli první psychologové po r. 1990 na školách. V červnu r. 1990 byla ustavena Asociace školní psychologie ČSFR v čele s A. Furmanem a v témže roce se stala součástí ISPA. Po rozdělení Československa existovala mezi lety 1993-1994 jen slovenská Asociácia školskej psychológie. V r. 1993 se konalo mezinárodní kolokvium školní psychologie v Banské Bystrici. Na 3. sjezdu AŠP v r. 1994 bylo schváleno založení společné asociace SR a ČR. Roku 1997 začala pracovat také česká sekce Asociace školní psychologie se stejnými stanovami jako na Slovensku. AŠP ČR a SR obnovila vydávání časopisu *Školní psycholog / Školský psycholog*. Asociace školní psychologie stojí za pořádáním pravidelného semináře "Novinky v pedagogické a školní psychologii". Metodické vedení školních psychologů v ČR zajišťuje IPPP v Praze, který pořádá kurzy pro začínající školní psychology a odborné semináře. Jak již bylo zmíněno, po r. 1990 působili školní psychologové na

českých školách, často však oficiálně figurovali jako učitelé, vychovatelé nebo na tzv. dohodu o činnosti (Štech, 2001). Zabudovat školní psychology do systému znamenalo změnit naši legislativu. Do r. 2005 byl u nás jedinou legislativou týkající se školních psychologů Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č.j. 13 409/98–24. Vyhláška č. 72/2005 ze dne 9.2.2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních již oficiálně vymezila standardy práce školního psychologa. Uznání standardů bylo významným krokem v legitimizaci této profese. Závaznou normou školního psychologa pro jeho pracovní postupy ve vztahu ke klientům, rodičům i pedagogům je etický kodex, který byl vytvořen ISPA a přijat AŠP ČR a SR. Etický kodex přesně vymezuje možnosti a povinnosti školního psychologa při práci s každým klientem. Většina školních psychologů vnímá etický kodex jako nezastupitelný dokument, který je pro ně oporou zejména ve vztahu k pedagogickému sboru a vedení školy, které často vznáší řadu požadavků na data a informace získané v průběhu práce s dítětem. Tento dokument pomáhá také učitelům porozumět problematice důvěrných informací a zacházení s nimi. (Zapletalová, 2001)

Na vztahy školních psychologů a učitelů je také třeba nahlédnout vývojově. Psycholog byl dříve pro učitele člověk pracující v poradně – tedy v bezpečné vzdálenosti od školy. S přesunem psychologů na půdu škol došlo k vzájemnému přiblížení, učitelé i psychologové si musejí zvykat na novou situaci, kterou však mohou učitelé vnímat jako ohrožující. Také pro školního psychologa není tato situace snadná, není již obklopen kolegy jako při práci v poradně a najednou se ve škole ocitá jaksi osamocen. Zajímavé také je postavení školního psychologa ve vztahu k psychologům z poradny. Poradenští psychologové mohou cítit ohrožení díky diskusím o potenciálním zrušení poraden a nahrazení jejich práce školními psychology, které se v minulosti objevily, ačkoliv jsou obě profese v systému poradenství potřebné. Veřejnost se také ptá, v čem se vlastně liší práce školních psychologů a psychologů v poradně, neboť někdy dochází k překrývání jejich kompetencí.

Významným rozdílem je, že školní psycholog klade ve své práci větší důraz na systém. Pracuje totiž s celým systémem školy jako instituce. Jeho „klienti“ nemusí mít zjevné problémy. Díky jeho přítomnosti ve škole může být jeho intervence dlouhodobější, předcházet vzniku problémů a trvat i po jeho vyřešení. Pokud diagnostikuje, obvykle rovnou následují intervence a nápravy. Diagnostika by však podle některých měla zůstat doménou poradenských psychologů. Cíl poradenských a školních psychologů je však stejný – pomáhat žákům a studentům.

3.3 Standardy činnosti školního psychologa

Zanesení standardů práce školního psychologa do legislativy znamená významný posun ve vnímání této profese. Školní psychologové mají již jasně stanovenou náplň své práce, nejsou jen jakousi nejasnou profesí v očích veřejnosti. Existence standardů však může přinášet i jistá úskalí, někteří školní psychologové se za ně mohou schovávat.

Náplň práce školního psychologa dle standardů činnosti uvedených ve vyhlášce č. 72/2005 ze dne 9.2.2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních jsem rozdělila do několika oblastí:

- Práce s učiteli

- pomáhá učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu; zajišťuje osvětovou a vzdělávací činnost

- Práce s žáky:

- pracuje průběžně s žákovskými kolektivy a ovlivňuje prostřednictvím sociálního učení sociální klima školních tříd a celé školy; provádí komplexní diagnostiku orientovanou na zjišťování příčin poruch učení a chování; provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků; zjišťuje individuální předpoklady pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání žáků; provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků; provádí edukační terapii; v odůvodněných případech zprostředkovává žákům kontakt s veřejným ochráncem práv; podílí se na tvorbě strategií a programů na podporu rozvoje osobnosti žáků a na tvorbě a realizaci preventivních programů zneužívání návykových látek a negativních jevů v chování žáků; monitoruje problémové projevy chování, pravidelně provádí analýzy a návrhy konkrétních opatření

- Práce s rodiči

- poskytuje konzultační pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu

- Práce týkající se celé školy:

- koordinuje pedagogicko-psychologické poradenství ve škole; pracuje s celým systémem školy; zajišťuje prevenci školního neúspěchu; koordinuje poskytované služby s ostatními subjekty, zejména PPP, SPC, SVP; koordinuje služby poskytované dalšími odborníky ve státním i nestátním sektoru; podílí se na přijímacím řízení; pomáhá s konkursními řízeními vyhlášenými školou; pomáhá při organizaci zážitkové pedagogiky a volno časových aktivit
- dodržuje etický kodex školního psychologa

Z výčtu činností můžeme vidět, že práce školního psychologa je dle standardů orientována zejména na žáky. Učitelé zde jsou explicitně uvedeni pouze v bodě „školní

psycholog pomáhá učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu.“ Z tohoto úhlu pohledu je ve standardech činnosti školní psycholog ve vztahu k učitelům definován jako expert, který vůči nim vyvíjí osvětovou činnost. Dále má školní psycholog „pracovat s celým systémem školy“, tedy i s učiteli. Konzultační pomoc je zde explicitně zmíněna pouze u rodičů a osob odpovědných za výchovu.

3.4 Co říkají výzkumy školních psychologů

V této kapitole uvádím tři české výzkumy a jeden zahraniční, které se zabývaly školními psychology. Z informací, které přinášejí, jsem vybrala ty, které se týkají vztahů školního psychologa s učiteli a mohly by být důležité pro téma důvěry ve školního psychologa. V některých se také přímo toto téma vyskytuje.

3.4.1 Dotazníkové šetření u školních psychologů z r. 2000

Toto dotazníkové šetření u 21 školních psychologů v praxi (z tehdy odhadovaných asi 70 školních psychologů), které provedl Štech a kol. na začátku r. 2000, zachytilo následující data. Šetření ukazuje, že školní psycholog z tohoto vzorku je žena ve středních letech, která pracuje jako školní psycholožka na dílčí úvazek na základní škole okolo 600 žáků přibližně 2,5 roku a má 15 let praxe v oboru. Jak dále uvádí Štech (2001), tento obraz „modálního“ školního psychologa je velmi podobný obrazu školního psychologa dle mezinárodního šetření.

V dotaznících odpovídali školní psychologové na otázky týkající se 4 oblastí: uváděli nejčastější profesní činnosti a nejpoužívanější metody; nejčastější vs. nejkritičtější situace, které na školách řeší; jaké výhody a jaká úskalí vnímají v této profesi a svůj zhuštěně vyjádřený sebeobraz. Bylo osloveno celkem 92 školních psychologů, kteří byli v daném roce členy Asociace školní psychologie (osloveni byli např. také výzkumníci a univerzitní učitelé), z nichž vyplnilo dotazník 21 školních psychologů.

Z otázek na nejčastější situace, které školní psychologové řeší, si můžeme udělat obrázek o práci školních psychologů s učiteli. Jako nejčastější situace uvedli školní psychologové krizové intervence a to nejen u žáků, ale i u učitelů. 28% řešených situací se týkalo učení – u specifických poruch učení školní psychologové zmiňují také konzultace s učiteli. 24,3% situací mělo společný jmenovatel interpersonální vztahy – zde školní psychologové uvedli odstraňování komunikačních bariér a řešení konfliktů mezi rodiči a učitelem a mezi učitelem a žáky. 14% situací se týkalo osvěty a vzdělávání, kdy organizují převážně přednášky, semináře a informační setkání pro učitele.

Při pohledu na nejnáročnější situace 42% respondentů uvedlo situace, v nichž se řeší rodina a její dysfunkce - v takových situacích školní psychologové pocítují bezmocnost, jsou pod tlakem rodiny i školy. Musí opatrně předat učitelům informace pro pochopení potíží žáka a zároveň dát pozor na citlivé informace o rodině žáka. Na dalším místě uvádějí jako náročné situace, při nichž nevhodně zasahuje ředitel či učitelé – neodbornými zásahy chtějí řešit

problémy sami, zkrslují informace, nepodporují školního psychologa. Jako kritické jsou tedy převážně vnímány situace, kdy je přímým klientem rodina nebo učitelé a jejich vztahy uvnitř školy. Jako klíčový problém uváděli školní psychologové absenci legislativního zakotvení profese, dotazníkové šetření však bylo uskutečněno v době před legislativním ukotvením standardů práce.

Dále školní psychologové uváděli nejčastější odborné psychologické činnosti, které vykonávají a metody, které nejčastěji užívají. Konzultacím s učiteli a jejich osvětě přiřadili školní psychologové 25-50% času a mezi 10-25% času uvádějí konzultace s učiteli o žácích a třídách. Nejčastěji prý s učiteli řeší potíže s jednotlivými žáky a s řízením tříd.

Když školní psychologové hodnotili úskalí profese a její výhody, jako druhé úskalí uvedli nutnost překonávat nedůvěru učitelů, někdy také žáků a rodičů. Štech (2001) hovoří v souvislosti s překonáváním nedůvěry o balancování mezi blízkostí a nutným odstupem od problému. Pro několik školních psychologů je obtížné zvládat nutný odstup, jako výhodu však vidí častý kontakt s klienty. Díky tomu, že se školní psychologové účastní vyučování, pedagogických rad, diskutují a komunikují v prostředí školy, mohou se navzájem s učiteli obohacovat. Školní psychologové mohou lépe porozumět podstatě vyučování i procesům učení a mohou poznat skrytý život tříd. Učitelé se zase mohou naučit lépe porozumět žákům i sobě samým.

V poslední části školní psychologové doplňovali větu "Často si připadám jako". Kategorizace profesního sebeobrazu byla členěna podle pozice v systému školy a péče o něj a podle konkrétní profesní figury odvozené z povahy požadavků na profesní výkon (Štech, 2001). V první oblasti se objevily kategorie jako out-sider nebo naopak mediátor, zprostředkovatel. 20% školních psychologů, kteří se označili jako zprostředkovatelé, uváděli např. přirovnání „pavouk v termitišti“, který zprostředkovává komunikaci všech aktérů, dále se označili jako „navrhovatelé interpretací“, usmiřující rodiče s učiteli. Dalších 20% má pocit, že jsou ve škole „někým navíc“. Ti, kteří mají malý pracovní úvazek nebo v této profesi začínají, si připadají jako „hosté“. Zajímavé je, že jeden respondent jako reakci na negativně vyjádřený sebeobraz uvedl, že „se musí lépe a více nabízet“. Ve druhé oblasti se objevily dvě hlavní kategorie – u 40% sebeobraz „zповědníka“ u 15% „všemocného kouzelníka“. U sebeobrazu všemocného kouzelníka školní psychologové uváděli, že jsou na ně kladeny neúměrné požadavky, od kterých se očekává rychlé řešení. Další variantou je „hasič“ nebo „děd Vševěd“. U zповědníků se objevuje zejména naslouchání. V poslední kategorii se objevily ojedinělé sebeobrazy jako „ryba ve vodě“, „bezmocná“ a „oběť povolání“.

Na závěr byli školní psychologové dotázáni, zda chtějí v profesi zůstat. Ti, kteří chtějí profesi opustit, mají společný negativní sebeobraz jako „na návštěvě, učitel trpěné zlo nebo sám proti všem“. V jednom případě se objevilo zdůvodnění respondentky, že „se necítí odborně psychologicky uplatněna a nehodlá již dále ztrácet čas s nechápavými laiky“.

Shrnutí:

Školní psychologové dle dotazníkového šetření pomáhají učitelům řešit jejich konflikty s jednotlivými žáky a s rodiči. Konzultují s učiteli zejména problémy v oblasti učení (např. týkající se specifických poruch učení) a také s řízením tříd. Podílejí se na osvětě a vzdělávání učitelů. Pokud řeší školní psychologové náročné situace jako rodinu a její dysfunkci, mají někdy problém s předáním citlivých informací učitelům. Někdy se potýkají s nevhodnými zásahy učitelů do jejich práce, kdy chtějí učitelé řešit problémy sami, zkreslují informace nebo nepodporují práci školního psychologa. Konzultace s učiteli a jejich osvětlu zařadili školní psychologové do činností, kterým věnují 25-50% času a mezi 10-25% času uvádějí konzultace s učiteli o žácích a třídách – práce s učiteli tedy tvoří významnou část práce školních psychologů. Jako jedno z významných úskalí profese vnímají školní psychologové nutnost překonávat nedůvěru učitelů a zvládat nutný odstup. Práce s učiteli je však může obohacovat a mohou lépe porozumět podstatě vyučování i procesům učení. Z hlediska budování důvěry je zajímavá zejména poslední část dotazníkového šetření, kdy školní psychologové vyjadřovali svůj zhuštěný sebeobraz. Ukazuje se, jak je klíčové začlenění školního psychologa do komplexní vztahové sítě školní instituce. Pokud se mu povede začlenit se do systému, stává se zprostředkovatelem vztahů, v opačném případě se stává out-siderem. Out-sidery se častěji stávají školní psychologové, kteří v profesi začínají a mají malý pracovní úvazek. Můžeme tedy předpokládat, že školní psychologové s delší praxí a s vyšším úvazkem budou důvěru učitelů získávat snáze. Od školního psychologa se očekává, že bude učitelům naslouchat a zároveň bude nabízet rychlá řešení problémů. Pokud si školní psycholog nenajde v systému školy své místo a nezíská dovednost zvládat vztahy uvnitř školy, může to vést až k jeho odchodu z profese.

3.4.2 Analýza kazuistických studií školních psychologů z r. 2001

Tuto analýzu uvádí Štech (2001) ve své práci Sonda do profese školního psychologa. Zapletalová (2001) provedla analýzu kazuistických studií 6 školních psychologů. Ti měli volně popsat své každodenní zkušenosti s prací školního psychologa a vyjádřit se k těmto okruhům: práce s rodiči, práce s jednotlivými žáky, práce se školními třídami, vztahy s vedením školy a vztahy s pedagogickým sborem. Z hlediska tématu mého výzkumu budou

klíčové výpovědi týkající se vztahů s pedagogickým sborem a okrajově také s vedením školy, neboť patří pro úspěšné působení psychologa na škole k těm rozhodujícím. Tento výzkum se již přímo zabývá tématem vzájemné důvěry učitelů a školního psychologa.

Zapletalová (2001) uvádí, že pro vzájemnou důvěru je důležité, aby vedení školy jasně definovalo náplň práce školního psychologa na dané škole, čímž lze předejít nenaplněným očekáváním. Je třeba, aby byly formulovány vzájemné vztahy, předem byly dohodnuty způsoby komunikace mezi vedením školy a školním psychologem i mezi školním psychologem a učiteli. „Formálně jasně formulovaná koncepce práce nejen zakládá pracovní-právní postavení školního psychologa, ale je především zdrojem důvěry mezi vedením školy, učiteli a školním psychologem. A důvěra je to, o co podle většiny školních psychologů ve škole především jde. Bez ní totiž nelze rozvíjet vztahy další a vykonávat vlastní psychologickou práci“ (Zapletalová, 2001, s. 51).

Dle výpovědí respondentů se mohou ve škole vytvořit kvalitní vztahy pracovníků školy ke školnímu psychologovi, pokud ve škole pracuje minimálně 1,5-2 roky, přičemž do hry vstupují různé faktory. Ve výpovědích se potvrzuje fakt, že skutečné proniknutí do systému školy může být uskutečněno jen vztahy s učiteli a pro většinu školních psychologů to je zátěžová situace.

Pouze menšina školních psychologů pracuje ve škole zároveň jako učitel a je tak přímo součástí učitelského sboru. Dle dvou školních psychologů, kteří jsou zároveň učiteli, na ně pak pohlížejí učitelé jako na někoho, kdo rozumí vztahu mezi učitelem a žákem. Tím je budování důvěry s učiteli usnadněno. Takový školní psycholog může vystupovat v obou rolích a lépe spolupracovat s učiteli, neboť zná žáky z výuky. Někteří školní psychologové uvedli, že teprve vyučováním si našli cestu k učitelům. Školní psychologové, kteří nejsou učiteli, ve výpovědích opakovaně uváděli potřebu srozumitelnosti a průhlednosti jejich práce pro učitele.

Školní psychologové, kteří nepracují na větší pracovní úvazek, by měli pravidelně upozorňovat na nabídku své práce. Počáteční nejistotu a nedůvěru lze odbourávat průběžným informováním učitelů, účastí na poradách, neformálními konzultacemi, prezentováním nabídky svých služeb. Jak již bylo zmíněno, je třeba vytvořit pravidla komunikace – jak budou podávány informace učitelům, kdy budou žáci uvolňováni z hodin. Klíčovým úkolem, který není snadný, je udržet si dostatečný odstup od učitelů a zároveň v učitelích nevyvolávat pocit ohrožení.

Co se týče zakázek učitelů, z výpovědí vyplývá, že se liší požadavky učitelů 1. a 2. stupně základní školy. Učitelé 2. stupně hledají častěji podporu při řešení problémů s třídními kolektivy a s žáky s problémy. Školní psychologové s učiteli nejčastěji řeší problémy jednotlivých žáků, pracují s celým třídním kolektivem jako skupinami a také formativně působí na učitele (organizují přednášky, výcviky, "bálintovské" skupiny, předávají a „předkládají“ odborné zprávy zaslané jinými odborníky). Tyto oblasti řeší zejména školní psychologové, kteří pracují v oboru déle a na větší pracovní úvazek. Lektorská činnost školního psychologa může kromě vzdělávání zkvalitnit vzájemné vztahy tím, že aplikovanou psychologii přiblíží učitelům. Školní psychologové, kteří mají úvazek mezi 0,5 – 1,0, mohou s učiteli (zejména třídními) pracovat systematicky (docházet do tříd na hospitace a dávat učitelům zpětnou vazbu, řešit problémy v jejich třídách). Pomáhají učitelům vést rozhovory s rodiči a pracovat s nimi. Účastní se pedagogických rad a třídních schůzek. Psychologové s kratším úvazkem však nemají dostatečný čas na systematickou práci s učiteli, a tak s nimi hlavně konzultují. Nejčastěji žáky u školních psychologů objednávají sami učitelé. Co se týče konzultací, učitelé při nich chtějí po školním psychologovi rychle vyřešit aktuální problém. Učitelé 1. stupně nejčastěji se školním psychologem řeší adaptaci žáka na vstup do školy nebo úroveň jeho studijních předpokladů. Učitelé 2. stupně ZŠ a také středních škol chtějí pomoci s odhalením příčin výkyvů ve výkonech nebo v chování žáka a poradit s následným přístupem k žákovi. Budování důvěry ve školního psychologa zřejmě závisí i na konkrétní osobě školního psychologa. Sami školní psychologové považují konzultace s učiteli za důležité. Cítí však, že neznalost didaktických postupů komplikuje jejich pomoc vyučujícím.

Školní psycholog – profesionál nemůže překročit mez příliš důvěrných vztahů s učiteli a s vedením. Díky tomu zůstává do jisté míry osamocen. Musí také být nestranný, což pro něj může být další zátěží. Je třeba přesně vymezit svou roli a přesvědčit okolí o své užitečnosti. Mezi nejnáročnější činnosti uvádějí školní psychologové práci s učiteli, kteří mají předsudky pro spolupráci se školním psychologem. Náročná je také necitlivost některých učitelů k důvěrným informacím. Někdy je také pomoc školního psychologa brána jako poslední řešení, když už může být pozdě.

Shrnutí:

Školní psychologové spolupracují ve škole zejména s třídními učiteli. Zdá se, že pro důvěru učitelů ve školního psychologa je důležité, aby byla jasně definovaná jeho práce a byla stanovena pravidla komunikace s vedením i s učiteli. Školní psycholog by měl učitele pravidelně a srozumitelným způsobem informovat o své práci. Doba potřebná pro vytvoření

důvěry se liší – vždy závisí na konkrétní osobě školního psychologa, dle některých výpovědí může získání důvěry trvat i 7 let. To může být urychleno, pokud je školní psycholog zároveň učitelem. Za klíčové můžeme označit umění školního psychologa balancovat mezi dostatečnou blízkostí a odstupem ve vztahu k učitelům. Pro důvěru je přínosné, pokud může školní psycholog kromě konzultací s učiteli systematicky pracovat např. prostřednictvím lektorské činnosti. To si však mohou dovolit školní psychologové s vyšším pracovním úvazkem. Lze tedy předpokládat, že školní psychologové s nižším pracovním úvazkem budou mít budování důvěry těžší. Za náročné považují školní psychologové, že učitelé očekávají rychlé vyřešení problému, někdy jsou necitliví k důvěrným informacím, práci jim také znesnadňuje, pokud vůči nim mají učitele předsudky.

3.4.3 Na čem stojí důvěra ve vztahu školního psychologa a učitele

Štech (2005), který zde vychází zejména z výzkumu H. Machové a dále interpretuje jeho výsledky, se snaží shrnout dosavadní výzkumy týkající se důvěry učitelů ve školního psychologa, zdůrazňuje - podobně jako se to potvrdilo v jiných výzkumech – klíčovou roli komunikace s učiteli pro úspěšnou práci školního psychologa. Tento výzkum si klade otázku, jak důvěru získat a udržet.

Výzkumné šetření proběhlo v Praze na 5 školách různého typu s cílem zjistit faktory, které posilují vztahy školního psychologa s učiteli a dále faktory znesnadňující jejich vztah v závislosti na typu školy. Volnými a řízenými rozhovory s celkem 5 školními psycholožkami bylo zjišťováno, jaké mají pozitivní a negativní zkušenosti s učiteli, jak vnímají učitele a jejich očekávání. Dále byla zjišťována citlivá/kritická místa vztahu školního psychologa s učiteli. Učitelé z daných škol (celkem 60) vyplňovali dotazníky, které měly ukázat, jak vnímají školní psychology. Výzkum měl také odpovědět na otázku, jak lze definovat důvěru ve vztahu mezi školním psychologem a učitelem.

Školní psycholožky, s nimiž byly vedeny rozhovory, mají dobu praxe v psychologii vůbec od 7 let výše, jedna na škole začíná, ostatní pracují jako školní psycholožky od 3 do 12 let. Tři školní psycholožky pracují na plný úvazek, jedna na 0,85 a jedna na 0,2 úvazku. Z hlediska mého výzkumu je zajímavé, že jedna ze škol, na níž se výzkum uskutečnil, je základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a chování s počtem 105 žáků a další základní škola má 10 mikrotříd pro tyto žáky. Výzkum se také uskutečnil na OU s PŠ, kde mají učitelé většinou vystudovanou speciální pedagogiku. Na uvedených školách bychom možná mohli nalézt podobnosti se ZŠ prof. Zdeňka Matějčka, ze které pocházejí data mého

výzkumu.

V rozhovorech školní psycholožky uvedly několik skutečností, které dle nich ovlivňují jejich pozitivní přijetí učiteli:

Učitelé vnímají pozitivně, pokud má školní psycholog předchozí praxi a to zejména učitelskou, ale i poradenskou. Velmi důležitý je vztah školního psychologa s vedením školy a také vytvoření „formálního rámce vztahů“ ve škole prostřednictvím dohody s vedením a učiteli.

Školní psycholožky také uvedly několik bariér ve vztahu s učiteli. Přítomnost školního psychologa ve škole může u učitelů vyvolávat různé obavy: přijdou o peníze z fondu školy, mohou díky němu ztratit soukromí a neví, zda se o jejich soukromí nedozví vedení školy, spoluprací s psychologem mohou učitelé přiznávat, že si neví rady. Školní psycholog naráží nejen na obavy učitelů, ale také na jejich přehnaná očekávání, že vyřeší všechny problémy a nejlépe ihned. V praxi dochází ke střetu profesních kultur učitele a školního psychologa. Jak říká Štech (2005), učitel je odborníkem v didaktice, ale nerozumí dítěti tolik jako psycholog, který se zase nevyzná v didaktice. Proto je třeba stanovit hranice jejich profesních kompetencí. Školní psycholog se může stávat v očích učitelů „obranářem dětí“ nebo „tajnůstkářem“ díky ochraně citlivých informací. Štech (2005) dále uvádí, že pohled na školního psychologa jako „obhájce dětí“ může přejít ve vnímání školního psychologa jako někoho, kdo je „proti učiteli“. Jedná se o rozšířenou představu, že učitel více dbá o normy a disciplínu a psycholog o individuální zájmy jedince. Učitelé zase mohou být pro školního psychologa „příliš sebevědomí“, bránit se sebereflexi, mohou být „nálepkující“ nebo být „laičtí psychologové“, kteří svými nevhodnými zásahy a vlastním řešením problémů komplikují školnímu psychologovi práci. Škatulkování žáků plyne z jejich velkého počtu a nutnosti ušetřit čas. S takovým učitelem však může mít školní psycholog problém, pokud učitel nebude vidět, že žák a jeho motivy jsou jiné a nezapadají do dané škatulky. Někdy se díky tomuto rozdílnému pohledu může školní psycholog stát v očích učitele bezpodmínečným obhájcem dětí.

Jednoznačně nelze zhodnotit dopad na důvěru učitele, když školní psycholog např. řeší osobní problémy učitelů nebo záměrně pracuje na obrazu školního psychologa. Pokud školní psycholog pomůže učiteli s osobními problémy, lépe ho pozná a může tak získat jeho důvěru. Tato opakovaná pomoc však může školního psychologa okrádat o čas na jemu určenou práci.

Vztahy školního psychologa a učitelů je také třeba neustále budovat, udržovat a

pravidla připomínat a zpřesňovat – to se ukazuje zejména při příchodu nových učitelů.

Co se týče obecného obrazu školního psychologa dle učitelů, je ve škole „užitečným rádce a oporou“, pouze jeden učitel uvedl, že „učitel-profesionál vše zvládne sám“. Také o školních psychologích ze svých škol hovořili učitelé kladně jako „přátelský, vřelý, kolegiální, bezproblémový, atd.“ Mezi učiteli převládá představa, že se školní psycholog zabývá zejména diagnostikou. Dále uvádějí školního psychologa v roli rádce učitele, který zprostředkovává komunikaci mezi jednotlivými stranami. Učitelé také vznášeli požadavek na častější práci s třídami. Uvedli, že se na školního psychologa nejčastěji obracejí s výchovnými, výukovými a vztahovými problémy. Dle učitelů by školní psychologové neměli ve své práci nic měnit, pouze ti, kteří nepracují na plný úvazek by tak měli pracovat.

Štech (2005) shrnuje, že školní psychologové mohou budovat důvěru u učitelů přímými nebo nepřímými prostředky. Mezi nepřímé prostředky patří zprostředkování vztahů s rodiči či lektorská činnost. Přímo ji mohou budovat hospitacemi v hodinách a jejich následným rozborem, vyhledáváním žáků s problémy, prací s třídami, organizací skupinových aktivit, účastí na tvorbě individuálních plánů žáků atd. Mezi méně častými by měl školní psycholog vést učitele k sebereflexi a vlastnímu rozvoji. Učitelé požadují rychlé vyřešení problému, což nebývá v silách školního psychologa a může se vytvářet napětí a docházet ke ztrátě důvěry.

Shrnutí:

V tomto výzkumu se ukázaly postoje učitelů ke školním psychologům jako velmi pozitivní. Objevuje se zde důležitost předchozí praxe a také vztahy školního psychologa s vedením školy pro budování vzájemné důvěry. Přítomnost školního psychologa může u učitelů vyvolávat obavy. Také dochází ke střetu odlišných profesních kultur, díky nimž se může školní psycholog stát v očích učitelů především obhájcem dítěte. S kritickými místy ve vztahu mezi učiteli a školním psychologem, která se zde objevila, by měl školní psycholog neustále pracovat a bariéry odstraňovat. Nelze jednoznačně určit, zda je dobré, aby školní psycholog řešil také soukromé problémy učitelů.

3.4.4 Srovnání školní psychologie v několika zemích z r. 2002

S. R. Jimerson a kol. uskutečnili v letech 2001-2002 srovnávací studii (The International School Psychology Survey, ISPS) v těchto 5 zemích: v Albánii, Estonsku, Řecku, severní Anglii a na Kypru s cílem zachytit v uvedených zemích podobnosti, rozdíly a vývoj školní psychologie. Respondenti vyplňovali celkem 46 položek týkajících se

charakteristiky školních psychologů, jejich vzdělávání a výcviku, role ve společnosti, výzkumu v oblasti školní psychologie a výzev do budoucna. Prvních 20 položek obsahovalo obecné otázky zaměřené na věk, pohlaví, jazyky, které ovládají atd. Uvádím zde pouze některé údaje ze studie, které lze vztáhnout na vztahy učitele a školního psychologa. V Albánii se objevil velmi nízký průměrný věk školních psychologů - 24 let, naopak v severní Anglii je školnímu psychologovi průměrně 47 let. V Albánii měli dotázaní školní psychologové kromě věku také nejkratší praxi v oboru - 2 roky. V jedné z otázek školní psychologové odpovídali, co mají nejvíce rádi na své práci - v Řecku se na 2. místě v oblíbenosti objevila spolupráce mezi žáky, rodinou, učiteli a školním psychologem. Jinak školní psychologové odpovídali v této otázce spíše na obecné úrovni - uváděli komunikaci a práci s lidmi (zejména s žáky). U otázky, co mají na své práci nejméně rádi, se v Albánii na 1. místě objevil pocit, že rodiče a učitelé neberou jejich rady vážně, v Estonsku uvedli na 2. místě obtížnou práci s učiteli, v Řecku bylo uváděno na 1. místě nedostatečné přijetí role školního psychologa ostatními pracovníky školy. Při odhadování procentuálního zastoupení jednotlivých činností v práci školního psychologa zabírají konzultace s učiteli 20% v Albánii i v severní Anglii, v Estonsku nejméně - 11%. Lektorskou činnost zaměřenou na učitele uváděli také nejvíce v Albánii (15%) a v severní Anglii (20%), nejméně v Estonsku (4%). Ačkoliv se zastoupení činností napříč zeměmi liší, převažovaly konzultace s žáky. Dále respondenti hodnotili na stupnici od 1 (= nejideálnější) do 8, jaké činnosti by chtěli jako školní psychologové v ideálním případě vykonávat. Konzultacím s učiteli přiřadili na Kypru a v Estonsku 2, v severní Anglii dokonce 1, naopak v Řecku a v Albánii 5. Lektorská činnost byla v Albánii, Estonsku a v Řecku hodnocena 7, na Kypru 3 a v severní Anglii 4. Všechny země se shodly na nejnižší preferenci (8) u administrativních povinností.

Shrnutí:

V Albánii se objevil u dotazovaných školních psychologů velmi nízký průměrný věk - 24 let a zhruba 2-letá praxe v oboru, což by v našich podmínkách odpovídalo obrazu školního psychologa - nováčka. Když měli školní psychologové hodnotit, co mají na své profesi nejméně rádi, uváděli pocit, že učitelé neberou vážně jejich rady (Albánie), náročnost práce s učiteli (Estonsko) a pocit nedostatečného přijetí ostatními pracovníky školy (Řecko). Ze studie vyplývá, že v Estonsku pracují v rámci svých činností školní psychologové s učiteli nejméně často, nejvíce v severní Anglii a v Albánii. Obliba konzultací s učiteli se napříč zeměmi také liší - na Kypru, v Estonsku a v severní Anglii by v ideálním případě školní

psychologové rádi konzultovali s učiteli častěji. Otázkou je, zda např. v Estonsku toto přání nesouvisí s méně častou prací s učiteli. Lektorská činnost se zřejmě u školních psychologů v těchto zemích neseťkává s velkou oblibou – zejména v Albánii, Estonsku a Řecku.

3.4.5 Co vyplývá z výše uvedených výzkumů pro důvěru mezi učiteli a školním psychologem

Jak můžeme vidět, práce s učiteli (zejména s třídními) tvoří významnou část práce školních psychologů. Školní psychologové ji vnímají jako náročnou, může je však obohacovat a mohou lépe porozumět podstatě vyučování i procesům učení. Nejčastěji školní psychologové s učiteli řeší konflikty s žáky a rodiči, konzultují s nimi problémy v oblasti učení a s řízením tříd, zajišťují osvětu a vzdělávání učitelů.

Školní psychologové hovoří o několika bariérách, které jim komplikují vztahy s učiteli, znesnadňují důvěru. Učitelé jsou někdy necitliví k důvěrným informacím. Někteří nevhodně zasahují do práce školních psychologů a řeší problémy sami. Mohou zkreslovat informace nebo nepodporovat práci školního psychologa. Náročné také je, že učitelé očekávají nejlépe okamžité vyřešení problému, někdy však neberou rady psychologa vážně. Kromě rychlého řešení problémů se od školního psychologa očekává, že bude učitelům naslouchat. Přítomnost školního psychologa může však u učitelů vyvolávat obavy. Díky střetu odlišných profesních kultur se může školní psycholog stát v očích učitelů především obhájcem dítěte. Sami školní psychologové se mohou vnímat jako zprostředkovatelé vztahů nebo naopak jako out-sideři.

Doba potřebná pro vytvoření důvěry se liší – dle výzkumů se vytvoří nejdříve za 1,5 – 2 roky. Co může urychlovat získávání důvěry? Ukazuje se, že důvěru mohou snáze získat školní psychologové s delší praxí a s větším pracovním úvazkem. Měla by být jasně definovaná práce školního psychologa a stanovena pravidla komunikace s vedením i s učiteli. Školní psycholog by měl učitele pravidelně a srozumitelným způsobem informovat o své práci. Zdá se, že je výhodné, pokud je školní psycholog zároveň učitelem. Důvěru také snáze získává ten, kdo kromě konzultací s učiteli systematicky pracuje např. prostřednictvím lektorské činnosti. Ukazuje se také vliv vztahů školního psychologa s vedením školy na získávání důvěry učitelů.

Jako klíčové se jeví umění školního psychologa balancovat mezi dostatečnou blízkostí, při jejímž získávání musí překonávat nedůvěru učitelů a zachováním jistého odstupu ve vztahu k nim.

3.5 Jak jsem se stala školním psychologem, školní psycholog na ZŠ prof. Zdeňka Matějčka

V květnu r. 2007 jel náš ročník v rámci kurzu Specializované třídy na exkurzi do ZŠ prof. Zdeňka Matějčka v Mostě. Prostředí školy se mi velmi líbilo a ve škole v té době hledali školního psychologa. Když jedna z učitelek zjistila, že bydlím v Chomutově (25km od města Mostu), šla tuto informaci sdělit ředitelce školy. Ta mne ihned poté vyhledala a zeptala se mne pouze na základě informace, že bydlím blízko, zda bych k nim nechtěla nastoupit. V té době jsem byla teprve ve 3. ročníku studia, takže jsme ředitelce vysvětlila, že mi ještě zbývají 2 roky, ale že pokud do té doby nikoho nenajdou, budu se k nim na toto místo hlásit. O rok později v dubnu r. 2008 jsem se shodou okolností seznámila se ženou, která na této škole učí a dozvěděla jsem se, že stále školního psychologa nemají. Bála jsem se, že se místo obsadí, než dokončím vysokoškolské studium. Napsala jsem tedy do školy e-mail, zda bych na škole nemohla začít pracovat na částečný úvazek, ačkoliv nemám dokončené vysokoškolské vzdělání. Během několika dní mi přišla odpověď, ať do školy přijedu a domluvíme se. O týden později jsem přijela do školy a s ředitelkou jsme se domluvily, že budu během května a června r. 2008 chodit na hospitace do tříd a budu řešit akutní problémy ve škole. Ředitelku jsem upozornila, že zatím nemám žádnou praxi v této oblasti. Byla jsem uklidněna, že mi škola bude ve všem nápomocna. Ředitelka mi také sdělila své přání, abych na 2. stupni učila rodinnou výchovu a v 7. ročníku výchovu k občanství (celkem 8 hodin týdně), čemuž jsem se zpočátku bránila. Ve škole přede mnou pracovala školní psycholožka (teprve později jsem se dozvěděla, že velmi krátce) a to, že zároveň učila, se prý osvědčilo. Od září r. 2008 jsem tedy nastoupila na 0,25 úvazku jako školní psycholožka a na 0,25 úvazku jako učitelka 2. stupně. Od školního roku 2009/2010 jsem již zaměstnaná na 0,2 úvazku jako učitelka 2. stupně a celých 0,8 úvazku jako školní psycholožka. Na jiných školách se obvykle úvazek školního psychologa pohybuje mezi úvazkem 0,25 – 0,5. Pedagogický sbor mne po mém příchodu přijal s nadšením, ačkoliv jsem měla strach kvůli svému nízkému věku (byla jsem nejmladší). Učitelky mi říkaly, že se školního psychologa nemohly dočkat. Práce školního psychologa se prý v minulosti ve škole osvědčila, ačkoliv školní psycholožka ve škole pracovala pouze několik měsíců ve školním roce 2005/2006. Jednalo se o ženu, která nastoupila po ukončení magisterského jednooborového studia psychologie, poté se však rozhodla odejít.

Mohu tedy usuzovat na skutečnost, že školní psycholog nastupuje do školy, kde již před ním tuto funkci někdo vykonával a „osvědčil se“, může mít usnadněno přijetí učitelským sborem. Navíc fakt, že jsem byla zaměstnána, ačkoliv nemám ukončené studium psychologie,

ukazuje na velkou vůli vedení mít školního psychologa a jak z velikosti úvazku plyne, schopnost sehnat na něj finance. Ve škole mi také byly vytvořeny co nejlepší podmínky. Jak již bylo zmíněno (viz kap. 2. Pasportizace školy), učitelky ve škole nemají kabinety a sdílí společně sborovnu, já jsem jako nováček dostala vlastní pracovnu s počítačem.

Ihned po nástupu mi ředitelka doporučila, abych si o veškeré práci vedla záznamy. Náplň mé činnosti mi nebyla konkrétně vymezena, jako součást pracovní smlouvy jsem však podepsala standardy činnosti školního psychologa (dle vyhlášky č.72/2005). Poté mi ředitelka sdělila, „ať se nejprve rozkoukám“ a dělám, co bude v danou chvíli třeba a když nebudu vědět, ať se s ní poradím. Také mi sdělila, že hlavní náplní práce s žáky bude řešení jejich poruch chování. Problémům v učení se ve škole věnují učitelky - speciální pedagožky. Způsoby komunikace s učitelkami a podmínky odchodu žáků z hodin za účelem řešení problémů byly vyjednány až postupně. Pokud nastane problém, učitelky mi vycházejí maximálně vstříc a mohu si vzít žáka z jakékoliv hodiny. Snažím se však, aby nepřicházeli o hlavní předměty nebo předměty, v nichž mají horší prospěch. Pokud stačí krátká konzultace, konzultuji s žáky o přestávkách, někteří žáci za mnou chodí také po vyučování na „odpolední čaje“. Neměla jsem tedy předem jasně definovaná pravidla komunikace s učiteli, o jejichž důležitosti píše Zapletalová (2001). Náplň mé pracovní činnosti teprve postupně vyplynula ze situací, které se řešily. Záznamy o práci jsem vedla zpočátku jen sporadicky, teprve po několika měsících jsem si začala vést deník práce školního psychologa. Do deníku zapisuji chronologicky po jednotlivých dnech jména žáků, rodičů nebo třídu a k nim, co se událo, řešilo. Zaznamenávám také nepřímou pracovní činnost jako např. sepisování záznamů. O žácích, se kterými pracuji pravidelně, si navíc vedu záznamy zvlášť. Dále vedu Knihu mimořádných událostí (viz dále kap. 5.1. Mimořádné události). Postupně jsem převzala po vychovatelce školního klubu péči o žáky s problémy o velké přestávce. Ve školním roce 2009/2010 jsem začala vést kroužek Relaxační odpoledne a spolu s třídní učitelkou 9. ročníku víkendový Turistický kroužek. Stále více jsem se začala podílet v rámci spolupráce se školní metodičkou prevence na prevenci na škole – mám na starosti zejména 2. stupeň a na škole jsem založila preventivní tým.

Pokud porovnáme moji situaci s výzkumy, velmi důležitý je fakt, že pracuji jako školní psycholožka a zároveň vyučuji. Jak uvádí Zapletalová (2001), tato skutečnost může usnadňovat proces budování důvěry. Štech (2001) uvádí obraz „modálního“ školního psychologa, se kterým se shoduji pouze svým pohlavím, ne však věkem, vzděláním, praxí v oboru, úvazkem ani velikostí školy (Je mi 24 let, nemám dokončené vysokoškolské vzdělání

a předchozí praxi v oboru, na ZŠ, která má necelých 200 žáků, pracuji 1 rok na úvazek 0,8). Po provedení analýzy činností v deníku práce školního psychologa mohu konstatovat, že situace týkající se učení, které patří k nejčastějším činnostem školních psychologů, řeším ve škole minimálně, neboť je s žáky řeší učitelky, které jsou vzdělané v této oblasti. Osvěta a vzdělávání učitelů patří k nejméně častým a to zejména proto, že jsem v pedagogickém sboru téměř nejmladší a vzhledem k malým zkušenostem jsem se teprve v tomto školním roce rozhodla realizovat přednášky pro učitele.

Můžeme říci, že práce školního psychologa na ZŠ prof. Zdeňka Matějčka má několik specifíků (některá další jsou uvedena v kap. 2. Pasportizace školy). Školní psycholožka na této škole je úplným nováčkem v oboru a nemá dokončené vzdělání. Kromě role školního psychologa na škole také vyučuje. Díky specializaci učitelek (jsou vystudované speciální pedagožky) řeší problémy týkající se učení minimálně. Také neprovádí diagnostiku specifických poruch učení, kterou se jiní školní psychologové zabývají často – žáci do této školy přicházejí ve většině případů právě na základě této diagnózy. Vzhledem k nedokončenému vzdělání a absenci kurzů také školní psycholožka nežívá diagnostické testy a terapeutické techniky.

4. Metody a cíle výzkumu

Tento kvalitativní výzkum si klade za cíl zjistit, jak mohou školní psychologové získávat důvěru učitelů a jaké podoby může mít důvěra ve vztahu mezi učitelem a začínajícím školním psychologem.

Jednou z hlavních metod výzkumu je pozorování - vedené školní psycholožkou, která je zároveň jednou ze zkoumaných osob. Díky tomu je při výzkumu také velmi užívána metoda autoanalýzy. Pozorování z událostí, které školní psycholožka řešila spolu s učiteli, byla poté sepsána. Tyto dokumenty byly následně analyzovány, při jejich rozboru byly použity kategorie z narativní psychologie, jinak se však nejedná o narativní výzkum. Další metodou jsou pak krátké rozhovory s učitelkami a hloubkový rozhovor s učitelkou, na jehož základě byla provedena zpětné reflexe jednotlivých zapsaných událostí.

5. Důvěra ve vztazích mezi učiteli a školním psychologem

5.1 Mimořádné události jako zvětšovací sklo vztahů učitele a školního psychologa

Díky diagnóze specifické poruchy chování u mnoha žáků dochází ve škole k častějšímu výskytu událostí, které se odlišují od „normy“ jiných základních škol a do jejichž řešení vstupuje školní psycholog. Tyto události mají ve škole již zavedený termín „mimořádné (zvláštní) události“ a ve škole je již několik let vedena kniha mimořádných událostí, kterou má v současné době na starost školní psycholožka. Za mimořádnou událost se považuje, když např. žák surově napadne jiného žáka, zničí majetek školy, fyzicky vystoupí proti učiteli, má dlouhodobě neomluvenou absenci, použije ve škole zbraň. Zapisují se však také události nesouvisející s chováním žáka – např. škola má podezření na zneužívání žáka, dojde k mimořádnému konfliktu mezi rodinou a školou, zaznamenávají se schůzky mezi rodinou, školou, žákem a dalšími odborníky. Jednou z typických mimořádných událostí, na jejímž řešení spolupracuje školní psycholožka s učiteli, je žákovo nevhodné chování vůči vyučujícímu. Nejčastěji se řeší, že žáci neberou vyučujícího jako autoritu, mají pocit, že si na ně vyučující zasedl, slovně napadají vyučujícího, šikanují ho.

Prostřednictvím mimořádných událostí můžeme docela dobře sledovat vznik a vývoj vztahů mezi učiteli a školním psychologem. Na mimořádné události můžeme nahlížet jako na příběhy. Pro jejich uspořádání jsem použila některé kategorie z narativní psychologie, jejíž perspektiva je součástí širšího pojetí kvalitativní metodologie. Mimo vypůjčených kategorií se však nejedná o pravou narativní analýzu příběhů, neboť příběhy jsou zde získány „z druhé ruky“, jsou již zpracovány autorkou, která je navíc jednou z aktérek. Obsahově se narativní výzkum zaměřuje na identitu. Příběh slouží jako nástroj její konstrukce i poznávání. Osobní narativy jsou zvláštním druhem příběhu, který si každý z nás konstruuje, aby sestavil dohromady různé části svého já do smysluplného a přesvědčivého celku. Přijetí a smysluplná organizace minulých zkušeností jsou základem vnímání vlastního života jako kontinuálního toku událostí. Podle toho pak příběhy imitují život a prezentují vnitřní realitu do vnějšího světa. Vyprávění a zkušenost nelze plně ztotožňovat, jedná se vždy o jednu z mnoha možných verzí ztvárnění, která je konstruována kolem nějakého jádra faktů. Každé vyprávění je výrazem situace a kontextu, v němž je produkováno. Kontext zahrnuje časový kontext, prostorový kontext a kontext jiných lidí. Tento třídimenzionální prostor je důležitý pro utváření smyslu jakékoli osoby, události nebo věci. Prostřednictvím narativní konstrukce se člověk jako vyprávějíci rozvrhuje také vzhledem k příjemci či příjemcům svého sdělení. Vyprávění nejsou jenom „o něčem“, ale zpravidla také „pro někoho“ či „někomu“.(Chr2007)

Část mimořádných událostí se odehrála v období mezi zářím r. 2008 až červnem r. 2009. Několik z nich pochází ze září a z října r. 2009. V textu jsou mimořádné události řazeny chronologicky za sebou od časově nejstarších po nejnovější. Většina mimořádných událostí, které jsem sepsala, byla psána dříve, než jsem si zvolila téma diplomové práce a rozhodla se je pro výzkum použít. Mimořádné události byly zapisovány jako záznamy pro potřeby školy. Po rozhodnutí použít záznamy pro výzkum byly některé z nich dodatečně doplněny o informace vztahující se k tématu této práce. Všechny příběhy jsou vyprávěny z pohledu školní psycholožky. U každého příběhu uvádím téma příběhu, hlavní aktéry, místo, čas, dějovou zápletku, hodnoty a přesvědčení aktérů, jejich jednání a důvody, v čem je potíže, jak vnímají školní psycholožku druzí a na závěr nejdůležitější část vzhledem k tématu práce - klíčový motiv z hlediska důvěry mezi učitelkou a školní psycholožkou objevující se v daném příběhu.

1)

Popis příběhu

Honza Ž., žák 9.B, si přišel na začátku října 2008 stěžovat ke školní psycholožce, že je na něj vyučující matematiky Jiřina Š. zasedlá. Měl pocit, že mu neustále dává poznámky, ale „on nic nedělá“. Tuto informaci pak začali sdělovat školní psycholožce také Honzovi spolužáci, když u nich ve třídě školní psycholožka učila rodinnou výchovu. Prý na Honzu v hodinách Jiřina Š. neustále křičí a napomíná jen jeho. V této době za školní psycholožkou přišla také Jiřina Š., aniž by věděla, že za ní již byl Honza. Sdělila jí, že Honza je extrémně drzý a neví si s ním v hodinách rady: „Byla bych ráda, kdyby ses šla podívat na hodinu, abys to taky viděla a byla svědkem, jak se chová.“ Jiřina Š. byla již v důchodu a vždy učila žáky na běžné ZŠ. Školní psycholožka věděla, že Jiřina Š. je přísná, žáky však hodně naučila. Šla se tedy podívat k Jiřině Š. do 9.B na hodinu matematiky, na které byl Honza oproti svému obvyklému chování relativně hodný. Honza zkoušel při hodinách v jiných předmětech dávat nohy na lavici, vykřikoval, pouštěl nahlas hudbu z mobilního telefonu, nasazoval si na hlavu kšiltovku. Jiřině Š. vadilo, že měl Honza na začátku hodiny při pozdravu ruce v kapsách u kalhot a houpal se na židli (je však velmi hyperaktivní). Po začátku hodiny si začal od spolužáka dopisovat látku z minulé hodiny, na které chyběl a když byl vyvolán, nevěděl, jaký příklad právě počítají. Na ostatní žáky byla Jiřina Š. během hodiny milá. Po hodině přišla Jiřina Š. za školní psycholožkou: „No viděla jsi to sama, jak se chová.“ Školní psycholožce se však nezdálo Honzovo chování extrémní. Řekla Jiřině, že na jiných hodinách se Honza chová hůře, ale že si s ním promluví. Žáci 9.B poté školní psycholožce při hodině rodinné výchovy řekli, že Jiřina Š. nebývá v hodinách takto milá a že „se před ní přetvařovala“. Školní psycholožka jim odpověděla, že ale nemá šanci vidět Jiřinu Š. při hodině, aniž by to ona nevěděla. Školní psycholožka věděla, že má ředitelka Jiřinu Š. ráda, neboť se již dlouho znají a škola ji potřebuje. Nakonec se školní psycholožka rozhodla zaujmout neutrální stanovisko k oběma stranám a situaci zatím neřešit. Honzovi poradila, aby Jiřině Š. nedával sebemenší záminku, aby ho mohla pokárat. Nakonec se situace vyřešila bez jejího přičinění po třech týdnech, kdy byl Honza přeřazen do vedlejší třídy, ve které Jiřina Š. matematiku neučila.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: odlišná optika a různá interpretace téhož u školní psycholožky a učitelky matematiky; neutralita školní psycholožky nepřinášející řešení

Aktéři: Honza Ž. (žák 9.B), Jiřina Š. (učitelka matematiky), školní psycholožka

Místo: třída 9.B, sborovna

Čas: říjen r. 2008

Dějová zápletka: školní psycholožka v hodině nevidí nevhodné chování žáka tak, jak ho vidí učitelka, nemůže být tedy svědkem; další pokračování souladné interakce mezi nimi je tedy nemožné

Potíž: Žák má pocit, že si na něj učitelka matematiky zasedla. Ta si stěžuje na žákovo nezvladatelné chování. Oba žádají o pomoc školní psycholožku, která má však obavy z řešení této situace.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- Jiřina Š. - vyžaduje od žáků v hodinách disciplínu, je ze "staré školy". Žádá školní psycholožku, aby byla svědkem nevhodného chování žáka a potvrdila její slova.
- školní psycholožka - jde se podívat do hodiny matematiky, aby zjistila, zda má pravdu žák, nebo učitelka. V práci je však nováček a nechce se pouštět do řešení sporu žák- učitel, proto raději od řešení situace ustupuje.
- Honza - má pocit, že je k němu učitelka matematiky nespravedlivá. Stojí za ním spolužáci, ale potřebuje na své straně i někoho dospělého, jde tedy za školní psycholožkou. Možná ale Jiřinu Š. provokuje, když nejsou v hodině svědci a spolužáci stojí při něm. Pravděpodobnější je však první verze – Jiřina Š. by jinak školní psycholožce řekla, že se Honza při hodině během její hospitace choval jinak, než obvykle.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- Jiřina Š. – „Ačkoliv mají žáci této školy poruchy, měli by se umět chovat.“
- Honza – „Snažím se nezlobit, ale ona stejně pořád otravuje.“; ale také možná „Zlobím, vytáčím ji, ale třída při mně stojí a když se přijde někdo podívat, budu se chovat jinak.“
- školní psycholožka – „Měla bych situaci vyřešit, ale nevím jak, tak ji raději řešit nebudu.“

Jak vnímají školní psycholožku druzí:

- Honza - dospělá osoba, která by mohla pomoci proti učitelce, potvrdit můj pocit
- Jiřina Š. - mohla by být svědkem nevhodného chování žáka

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

Do tohoto příběhu se velmi promítá fakt, že školní psycholožka je nováčkem v této práci a jedná se o její první případ, kdy má řešit spor mezi žákem a učitelem, do jehož řešení se zatím nechce pouštět. Ví, že za Jiřinou Š. stojí vedení školy a že Honzy „je také dost“. Vybírá si tedy pro sebe nejsnazší cestu, kdy dává žákovi „radu neradu“ a v podstatě

neposkytuje řešení situace. Řešením by byl analytický rozbor viděného s Jiřinou Š. a rozprava, co jak lze interpretovat. Je možné, že by nakonec situaci musela řešit, pokud by Honza nepřestoupil do vedlejší třídy. Takto může situace vypadat, že dává Jiřině Š. za pravdu, neboť jí sice říká, že v jiných hodinách se Honza chová hůře, slibuje ale, že si s ním promluví. Jiřina Š. zde také explicitně uvádí jednu z možných pozic školního psychologa: „Byla bych ráda, kdyby ses šla podívat na hodinu, abys to taky viděla a byla svědkem, jak se chová.“ Je otázkou, zda vnímá školní psycholožku jako svědka pouze v této situaci, nebo i v jiných. Pozice školní psycholožky jako svědka však může souviset se zkušenostmi na této škole, kdy si žáci i rodiče často vymýšlejí a co na jedné schůzce řeknou, na další popřou. Proto jsou také prováděny záznamy ze schůzek a žák i rodiče je podepisují.

Pro důvěru je zde důležité, že si školní psycholožka musí stát na svém (nic extrémního neviděla), jinak by mohla ztratit kredit u žáků a možná i u jejich rodičů. Zároveň ale musí dát najevo, že to, co říká Jiřina Š., možné je (v jiných hodinách se chová Honza extrémněji). Řešením tedy může být pozdržení řešení s výmluvou na mládí a začátečnictví.

2)

Popis příběhu

Kuba J., žák 9.A, měl časté absence. Pokud do školy přišel, obvykle svým chováním narušil celé vyučování. Jeho chování bylo někdy tak problémové, že rodiče několikrát požádali školu o individuální vzdělávání doma. Dne 5.1.2009 Kuba pustil v hodině matematiky u vyučující Hany B. hudbu z mobilního telefonu do reprobedny. Na upozornění vyučující, ať hudbu vypne, reagoval podrážděně, že on to nebyl. Když mu vyučující řekla: „Hudba jde z tvého směru a pokud jindy ve škole nejsi, nemusím řešit, že by někdo v hodině hudbu pouštěl“, Kuba se rozčílil a vykřikl: „Jste na mě zasedlá, už mě serete, mám vás smáznout jako prase?“. Vyučující Kubovi řekla: „Teď budu učit, vyřešíme to o přestávce s paní ředitelkou.“

Po hodině šla učitelka popsat událost ředitelce. Ředitelka si poté přišla pro Kubu do třídy a rozhodla, že v takovém stavu (Kuba byl velmi rozčilený) nebude dále přítomen výuce ve třídě a bude mu vyučujícími připravena práce pro individuální výuku ve sborovně. Kuba dostal za úkol vypracovat si zadané úkoly, což odmítal a školní psychologka se nabídla, že je Kuba vypracuje pod jejím vedením u ní v pracovně.

V pracovně školní psychologky proběhl s Kubou rozhovor o události ve třídě a jeho postoji k učení. Kuba řekl: „B. mě sere, nebudu ji poslouchat“. Na otázku, čím konkrétně ho rozčiluje, odpověděl, že „vším“. Školní psychologka mu vysvětlovala: „Hudbu v hodině nemůžeš schválně pouštět, učitelka B. má za úkol naučit vás matiku, proto po vás musí chtít nějakou práci“. Kuba odpověděl, že mu ani tak nevádí konkrétní vyučující, ale fakt, že do školy vůbec musí chodit a že po něm učitelky vyžadují nějakou práci: „Já stejně ve škole nic dělat nebudu! Nesnáším tuhle školu, je to dement univerzita (viz pasportizace školy - název pro školu vymyšlený žáky jiných škol).“ Kuba poté sdělil školní psychologce, že je nespokojený s celým svým životem, na životě ho baví pouze auta. Dále se vyjádřil, že by se nejraději po základní škole nevzdělával, avšak pak by nedostal od rodičů auto. Během rozhovoru, který trval zhruba hodinu, se školní psychologce povedlo, že k ní Kuba nebyl negativistický. Povídali si o hudbě, jeho bratrovi, který má problémy s drogami, o vztazích s rodiči i dívkami.

Většina vyučujících zastávala názor, že Kuba je bezcitný žák schopný čehokoliv. Během tohoto rozhovoru však vyplynulo, že Kuba je nespokojený se svým životem a na neúspěch reaguje velkou agresivitou. Kuba přiznal, že se zhruba od 3. třídy neučil a v učení má značné mezery. Při dalších výstupech s vyučujícími Kuba agresivně reagoval, aby zakryl, že látku neumí, většina žáků se mu smála, že je hloupý. Poté si školní psychologka promluvila

s vyučující Hanou B. a snažila se jí vysvětlit Kubovu situaci: „Vím, že si Kuba nemůže dovolit takhle s Vámi mluvit a bude za to potrestán, nechová se tak však bez příčiny.“ Haně B. se však zdálo, že školní psycholožka Kubu obhajuje. Školní psycholožka se šla poté zeptat ředitelky, zda může s Kubou pravidelně pracovat, což bylo schváleno „ano, intenzivně se mu věnujte“. Od té doby, když měl Kuba záchvat agrese při nějaké hodině, chtěl jít sám ke školní psycholožce. Občas tedy úkoly z hodin vypracovával u ní v pracovně a někdy si ho brala s sebou na své hodiny do jiné třídy. Když potřebovala s něčím pomoci, Kuba jí vždy pomohl. Nakonec ředitelka usoudila, že Kuba nemůže být neustále chráněn a bylo mu zakázáno „utíkat“ ke školní psycholožce.

Školní psycholožka se snažila Kubu doučit matematiku, aby z ní v pololetí nepropadl. Důvodem nabídky doučování bylo, že několikrát vyplňoval pracovní listy z matematiky u ní v pracovně a ona si všimla, že má problém i při sčítání, odčítání, násobení a dělení. Když tuto informaci sdělila Haně B., odpověděla jí, že měl tuto látku již dávno umět. Jednou se však již školní psycholožka neovládla. Poté, co byl Kuba velmi negativistický a odmítal pracovat (do této doby se za něj u Hany B. velmi přimlouvala), řekla Haně B. v afektu: „Já to vzdávám, to nemá smysl, klidně mu tu pětku z matematiky dejte, jinak nezačne nic dělat.“ Hana B. měla z tohoto sdělení radost: „To jsem ráda, že konečně to jeho chování také vidíte a jste na naší straně.“ Výrok školní psycholožky sdělila Hana B. i dalším dvěma učitelkám. Většina učitelek se totiž divila, že se školní psycholožka Kubovi věnuje, podle nich „si to nezasloužil“. Kuba propadal v pololetí kromě matematiky také z fyziky, se kterou mu školní psycholožka také pomáhala. Školní psycholožka pak byla spolu s Hanou B. přítomna u obou přezkoušení, aby Kubu při práci zklidnila, kdyby se začal rozčilovat. U přezkoušení Kuba matematiku nezvládl, z fyziky však dostal za pomoci zkoušejících dostatečnou známku.

Tento příběh se vyvíjel dále. Ve druhém pololetí došlo ke změně vyučujících a místo Hany B. začal v 9.A vyučovat matematiku učitel Jakub F., který však dal brzy výpověď. Kvůli nedostatku vyučujících a faktu, že školní psycholožku matematika bavila a měla na rozdíl od učitelek ráda třídu 9.A, po dobu 3 měsíců do konce školního roku učila pak v 9.A matematiku ona. Kubovi pomáhala a na konci školního roku ho propadnout nenechala.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: žák zneužívá školní psycholožku jako své útočiště; posun role školní psycholožky k učitelce/doučovatelce; psycholožka se stává v očích učitelů obhájkyňou žáků; dočasné vítězství pohledu učitelky a sankce žáka, což má ale školní psycholožka potřebu

změnit

Aktéři: Kuba (žák 9.A), Hana B. (vyučující matematiky), ředitelka, školní psycholožka

Místo: třída 9.A, pracovna školní psycholožky, sborovna

Čas: 5. 1. 2009 - červen 2009

Dějová zápletka: výstup Kubu v hodině matematiky proti Haně B.; snaha školní psycholožky asistovat a pomoci Kubovi „se zklidnit“, která se postupně přeměňuje v doučování; to nakonec selhává a je definitivně potvrzeno kolektivním přezkoušením s negativním výsledkem, u něhož asistuje i školní psycholožka

Potíž: Školní psycholožka chce pomoci problémovému žákovi v matematice a snaží se, aby učitelka viděla, co skrytého stojí za jeho chováním. Ta však psycholožku vidí jako bezpodmínečnou obhájkyňu dětí. Žák školní psycholožku zneužívá jako své útočiště, ta nakonec ustoupí ze své pozice.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- Kuba - nebaví ho škola, nechce se učit a ani téměř nic neumí. Aby nebyl za hloupého, raději místo školní práce "vyjíždí" na učitelky jako např. na Hanu B., je vulgární, agresivní. Školní psycholožka se s ním narozdíl od většiny vyučujících baví, utíká k ní a vyhýbá se práci nebo ji vypracuje u ní. Nemusí se rozčilovat s učitelkami a ostatní nevidí, co neumí.
- Hana B. - nelíbilo se jí, jak se Kuba chová a pracuje a chtěla, aby byl potrestán. Měla radost, když i školní psycholožka, která Kubu chránila, uznala, že by měl Kuba dostat z matematiky nedostatečnou, kterou mu nakonec u přezkoušení dala.
- ředitelka - s Kubou byly již dlouho velké problémy, školní psycholožka tu je od řešení takových problémů, třeba s Kubou něco zmůže. Proto jí řekla, aby se mu věnovala.
- školní psycholožka - nemá ráda nálepkování žáků na "špatné", Kuba ji zaujal už jen tím, jak si na něj učitelky stěžovaly. Chtěla dokázat, že i Kuba něco zvládne, proto ho začala nad rámec své práce doučovat. Považovala to za zásadní výzvu. Když jí přijme, mohla by dokázat specifickou kvalitu psycholožky. Nakonec však nevydržela jeho nechuť k učení, ustoupila a potvrdila Haně B., že když Kuba nic nedělá, měl by dostat sankci. U jiných žáků by se ředitelky neptala, zda s nimi může pracovat. Kuba byl ale považován za jednoho z nejhorších žáků na škole a většina učitelek ho brala jako někoho, kdo na ně útočí. Školní psycholožka chtěla pro práci s ním potvrzení "shora", aby učitelky neměly pocit, že si sama usmyslela věnovat se někomu, kdo je proti nim a navíc věděla, že ředitelka se vždy snažila jednat s Kubou "po dobrém". Cítila však, že neměla v pololetí ustupovat ze své pozice, proto začala

po odchodu Jakuba F. učit matematiku, ačkoliv věděla, že by neměla zasahovat do práce učitelek.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- Hana B. – „Žáci by se měli chovat a pracovat přiměřeným způsobem a pokud tomu tak není, měla by přijít sankce.“; „Nebudu vysvětlovat žákům 9. třídy základy z matematiky, které měli dávno umět.“; „Školní psychologka by měla stát na naší straně.“
- ředitelka – „Ať je žák jakýkoliv, mělo by se s ním pracovat.“
- Kuba – „Škola je na ..., učitelky mi můžou vlízt na záda, nic neumím, ale musím to dodělat, abych měl auto.“
- školní psychologka – „Žádný žák není jen špatný, pomůžu Kubovi a dokážu, že i on může něco umět.“; „Nechci ale být brána jako bezpodmínečný ochránce žáků.“

Jak vnímají školní psychologku druzí:

- Kuba - můj ochránce, můžu se k ní schovat, když mi něco nejde
- Hana B. - stojí na opačné straně, pomáhá žákovi, který otevřeně vystupuje proti učitelkám
- k ředitelce - zaměstnanec, má v náplni práce věnovat se problémovým žákům

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

Klíčová je zde pozice školní psychologky jako ochránkyň dětí, do které se dostala díky obhajování žáka, který vystupoval proti učitelkám. V takovém případě může školní psycholog důvěru učitelů ztrácet, mají pocit, že stojí proti nim. Došlo k vítězství učitelského pohledu, kdy školní psychologka dala Haně B. za pravdu, že by měl mít Kuba nedostatečnou známku z matematiky. Jak je však vidět dále, školní psychologka nakonec s tímto stavem spokojena nebyla a jejím přičiněním Kuba na konci roku nepropadl. Zde je ovšem potřeba zjistit u Hany B., jak interpretuje fakt, že školní psychologka později začala učit matematiku, ačkoliv nemá v tomto oboru aprobaci. Byl to však opět zásah „neprofesionální“, tj. učitelský, protože převzala sama roli učitele. Je pravděpodobné, že ve hře je motiv míchání profesních rolí, vnímaný konkurenčně, kdy se místo odborných psychologických prostředků snažila dítěti „pomoci“ způsobem, který by měla ovládat učitelka. Takže výrok, že to nejde, byl pro učitelku nakonec potvrzením, že ona profesně nepochybila. A pro její vztah ke školní psychologce, že konečně přišla na to, co zkušené dávno vědí. Zajímavé je, že když měla Hana B. v říjnu 2009 chybět, požádala školní psychologku, zda by místo ní nešla suplovat matematiku do 9. třídy, neboť „ví, že jí jako jiným učitelkám nebude muset vysvětlovat látku, kterou má s žáky probrat a práci s nimi odvést.“

3)

Popis příběhu

Na 22.4.2009 byla domluvena schůzka školní psycholožky a třídní učitelky Míši S. s paní Š.(matkou) a paní H.(babičkou) Moniky, žákyně 6.B, z důvodu podezření na sexuální zneužití Moniky prastrýcem. Ačkoliv obě po telefonu potvrdily svou účast školní psycholožce a matka i osobně návštěvou ve škole, nakonec bez omluvy na smlouvanou schůzku nedorazily. Třídní učitelka a školní psycholožka na schůzku přitom dorazily ve svém volnu a na matku s babičkou čekaly do pozdního odpoledne. Již před schůzkou si však Míša S. myslela, že ženy nedorazí, což sdělila školní psycholožce.

Dne 5.5.2009 se po opětovném pozvání uskutečnila schůzka s paní Š. za účasti ředitelky, třídní učitelky Míši S. a školní psycholožky. Schůzky se měla účastnit také babička, která nedorazila „kvůli práci“ – schůzka však mohla být přesunuta na jiný čas, pokud by si to babička přála.

Hlavním bodem schůzky bylo projednání události z loňského léta, se kterou se Monika svěřila třídní učitelce i školní psycholožce. Loni v srpnu měla Monika spát u svého prastrýce (dědova bratra) spolu se svou kamarádkou - utekly však od něj, protože prý po Monice chtěl, aby před ním dělala striptýz, svlékla se a sahala na něj (kamarádka byla venku). Matka si myslí, že by prastrýc na Moniku nesáhl a že si Monika vymýšlí, celou situaci prý v rodině již probrali. Monika se svěřila také strýci (bratrovi matky) a babičce dne 15.3.2009, matčin bratr poté prastrýci vynadal. Třídní učitelce a školní psycholožce se svěřila na základě události z noci v polovině dubna, kdy jí v 1:15 opakovaně volal prastrýc (sama jim nepřijaté hovory ukázala na telefonu, aby jí věřily). Prastrýc jí prý volá častěji, ale ona mu hovory nepřijímá. Tuto noc mu Monika opět telefon nevzala, slyšela však, jak s prastrýcem telefonuje matka. Do telefonu prý mluvila o Monice vulgárně, že si vymýšlí a že neměla situaci z léta nikomu říkat. Monika se s prastrýcem od léta viděla pouze na pohřbu dědy (matčina otce), jinak k němu odmítala jezdit. Když se školní psycholožka zeptala, proč matka Monice nevěří, odpověděla: „Podobná situace se již opakovala“ a ironicky dodala „Moniku neustále někdo osahává.“ Dále matka vyprávěla: „Když chodila Monika na jinou školu, Policie ČR řešila případ, kdy Moniku a její kamarádky osahávali ve večerce prodejci. To však nebylo potvrzeno a případ byl uzavřen. Nedávno měla Monika problém se sousedkou, které šla odnést talíř – sousedka ji vlákala do bytu, nechtěla ji pustit a osahávala – případ v současné době řeší Policie ČR.“ Třídní učitelka vyprávěla, že Monika se jí s pláčem svěřila a o události pověděla také svým spolužačkám. Matka odpověděla, že v současné době má Monika zakázáno

bavit se s cizími lidmi a chodit ven s partou, po škole prý chodí k matce nebo k babičce. Matka si myslí, že Monice chybí otec, se kterým se nestýká a ani nikdy nebyla v kontaktu. Když se Monika narodila, paní Š. neměla se svojí matkou dobré vztahy, avšak když byl Monice jeden rok, začaly spolu komunikovat a v současné době se podílejí na výchově Moniky obě. Školní psycholožka, třídní učitelka i ředitelka vyjádřily svou domněnku, že se na Monice negativně odráží, že byla přítomna rodinným hádkám matky s babičkou. Bylo doporučeno, aby Monika nadále u takových situací nebyla přítomna. Ředitelka dodala: „Vaše matka znevažuje před Monikou Vaši autoritu.“ Paní Š. vyjádřila s tímto sdělením souhlas a začala si stěžovat na svou matku. Školní psycholožka dodala, že je třeba nejprve vyřešit vztah mezi paní Š. a její matkou, aby mohl vzniknout dobrý vztah také mezi ní a Monikou. Babička si prý však myslí, že má s paní Š. dobrý vztah a zlobí se, že se Monika ve škole svěruje se svými problémy a i že paní Š. na schůzku do školy šla. Paní Š. se také svěřila, že problémy v rodině řešila již dříve s psychologem. Doma prý Monika matce nechce pomáhat (matka však čeká, že se Monika sama nabídne). Třídní učitelka matce doporučila, aby Moniku někdy zkusila o pomoc požádat. Školní psycholožka dodala, že Monika má hodně volného času a bylo by dobré, kdyby navštěvovala zájmový kroužek – ráda by chodila tančit, pokud by měly finance. Ředitelka na závěr seznámila paní Š. s ohlašovací povinností školy a ta souhlasila, že zápis ze schůzky bude poslán na Odbor péče o dítě. S pracovníci z Odboru péče o dítě se prý paní Š. zná již dlouho a velmi by uvítala pomoc od ní – zejména zprostředkování psychologických služeb pro celou rodinu. Všechny zúčastněné strany se shodly, že situace v rodině je velmi složitá a je třeba pracovat s celou rodinou – zejména za účasti paní H. Ředitelka nabídla matce zopakování schůzky ve škole i za účasti babičky. Školní psycholožka dodala, že jisté je, že Monika svým jednáním hledá pomoc, ať už se událost v loňském létě odehrála, nebo ne. Ve výchově Moniky je třeba souhra matky s babičkou. Paní Š. na závěr dodala, že se jí na schůzku nechtělo, ale ulevilo se jí, ačkoliv odcházela s pláčem. Po odchodu paní Š. si ještě v ředitelně povídaly ředitelka, třídní učitelka a školní psycholožka o tom, jak se špatný vztah mezi babičkou a matkou přenáší do vztahů s další generací žen. Připomnělo jim to jiný případ, který je ve škole také řešen. Nakonec si začaly povídat o vztazích s vlastními matkami.

Po této schůzce byla kopie zápisu předána na Odbor péče o dítě. Ačkoliv byla matka několikrát upozorněna, aby Monice po příchodu ze schůzky nevynadala, 6.5. 2009 přišla Monika do školy s tím, že se již ve škole s ničím svěřovat nebude. Matka jí prý vynadala, že „se neměla ve škole svěřovat, možná ji odebere sociálka a že bude muset Monika chodit

k psychologovi.“ Po slovech Moniky šly školní psycholožka a třídní učitelka sdělit tuto informaci ředitelce.

Školní psycholožka spolu s třídní učitelkou Míšou S. řešily vztah Moniky s matkou již před vánočními prázdninami, kdy se paní Š. bez pozvání dostavila odpoledne do školy s žádostí o pomoc, že výchovu Moniky nezvládá. Tehdy s paní Š. strávily nejméně dvě hodiny a domluvily se na následných krocích. Matka bude s dcerou více komunikovat, požádá ji, když bude chtít její pomoc, také ji častěji pochválí, nebude Monice jen vše zakazovat a udělají si někdy čas na společné večery u čaje. Situace se poté na nějakou dobu zlepšila.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: chybění mužských figur v životě dívky může být kompenzováno představami o zneužívání nebo i reálným zneužíváním, které může dívka vyprovokovat; nebo matka s babičkou kryjí zneužití dívky členem rodiny; špatný vztah matky s babičkou se negativně odráží na chování dcery; riskantnost situace, kdy řeší školní psycholožka příliš komplikované a citlivé problémy žákyně s třídní učitelkou a ředitelkou

Aktéři: Monika Š. (žákyně 6.B), paní Š. (matka Moniky), paní H. (babička Moniky), Míša S. (třídní učitelka), ředitelka, školní psycholožka

Místo: škola, domácnost Š.

Čas: léto 2008, duben – květen 2009

Dějová zápletka: svěřením se Moniky se svými problémy ve škole; obtížně uskutečněná, ale ne první návštěva matky ve škole; popření zneužití a posun problému jinam a nakonec vynadání Monice; škola ztrácí v očích Moniky důvěru

Potíž: Monika ve škole vypráví o tom, jak ji prastrýc obtěžoval. Školní psycholožka s třídní učitelkou tuto informaci vzhledem k závažnosti a k ohlašovací povinnosti školy sdělují ředitelce a je svolána schůzka s matkou a babičkou Moniky.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- Monika – ve škole vypráví, jak ji prastrýc obtěžoval – může hledat pomoc, v tom případě by se ale nejspíše svěřila jen někomu, Monika vypráví událost z léta většímu okruhu lidí, zároveň jí může chybět otec. Je možné, že Monika svým chováním provokuje, neboť ji podobné události potkaly častěji.
- matka Moniky – jde do školy i přes nevělu své matky, kterou je zvyklá poslouchat. Na

schůzce se snaží spolupracovat se školou, aby neměla problémy, doma však Monice vynadá. Říká, že Monice nevěří, proč však prastrýci do telefonu řekla, že Monika neměla nikomu nic říkat? Pokud se událost odehrála, ví o ní, ale nechce, aby rodina měla problémy a kryje prastrýce.

- babička Moniky – na domluvenou schůzku nepřijde, může to vnímat jako ostudu.
- třídní učitelka – Moniku řeší společně se školní psycholožkou a rozhodnou se událost oznámit ředitelce, neví, jak věc řešit. Problémy mezi Monikou a její matkou jí stejně jako ředitelce a školní psycholožce připomenou vlastní problémy, takže si pak o nich povídají.
- školní psycholožka – je to pro ni náročný případ, na jehož řešení nemá kompetence. Třídní učitelce se Monika také svěřila, takže spolu mohou o události mluvit. Neví, co dělat, a tak přenáší zodpovědnost na ředitelku.
- ředitelka – kvůli závažnosti situace sjednává schůzku. Snaží se matce pomoci, zároveň však musí splnit ohlašovací povinnost školy, aby škola byla krytá v případě, že se událost opravdu stala. A zde pro ni událost vlastně končí.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- Monika - „Trápím se, možná mi ve škole pomohou, tak se svěřím.“ nebo „Chybí mi otec nebo nějaký jiný muž.“; „Jsem zajímavá jako holka.“
- paní Š. – „Matka nechce, abych šla do školy, ale půjdu, abych zmírnila důsledky.“; „Monika je blbá, neměla nic říkat.“; „Proč musí být s Monikou pořád nějaké problémy?“
- paní H. – „Pracuji také ve školství a dcera i vnučka mi dělají ostudu, nikam nepůjdu.“
- třídní učitelka – „Jedná se o moji žákyni, ale nevím, jak pomoci.“
- školní psycholožka – „Nevím si rady, bojím se, abych situaci nezhoršila, netroufám si na řešení, a tak předám informace ředitelce.“
- ředitelka – „Je to velmi závažná situace, musíme splnit ohlašovací povinnost, ale zkusíme pomoci rodině.“

Jak vnímají školní psycholožku druzí:

- Monika – někdo, kdo zklamal moji důvěru
- Míša S. – kolegyně, pomáhá řešit situaci, jsme obě ve stejném problému
- ředitelka – přináší závažné informace
- paní Š. – řeší věci, které by měla nechat být
- paní H. – nechci se s ní setkat

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

V tomto příběhu se školní psycholožka okamžitě rozhodla řešit velmi citlivé téma

s třídní učitelkou i ředitelkou, aniž by hlouběji prozkoumala svěřené informace. S Míšou S. zde společně zažívají neúspěch, když na první smluvenou schůzku matka ani babička nepřicházejí a když poté obě ztratí důvěru Moniky. Z hlediska důvěry mezi pedagogy a školní psycholožkou je zajímavý moment, kdy řešení problémů na schůzce vyvolá společnou diskusi o vlastních problémech s matkami. Třídní učitelka, ředitelka a školní psycholožka přecházejí v tuto chvíli z roviny pracovních vztahů do roviny osobní.

Díky řešení problémů Moniky i dalších žáků ve třídě 6.B spolu školní psycholožka a Míša S. stále častěji spolupracovaly. Nakonec se školní psycholožka účastnila také spaní ve škole, které Míša S. zorganizovala pro svou třídu a na které školní psycholožku pozvala. Čím častěji jsou nuceny školní psycholožka a učitelka spolupracovat, může se za jistých okolností důvěra prohlubovat. Pokud řeší závažné události, diskutují o nich mnohem častěji. V tomto případě se jakoby staly „druhy v neštěstí“, tedy i společná negativní zkušenost může sbližovat.

4)

Popis příběhu

Lukáš A., žák třídy 8.B, od října 2008 pravidelně docházel za školní psycholožkou. Lukášovi před rokem tragicky zemřela matka a on začal žít spolu s mladším bratrem s nevlastním otcem a jeho přítelkyní. Lukášův nevlastní otec byl velmi starostlivý a měli spolu hezký vztah. Otec byl však často v práci a měl poruchu řeči (balbuties), takže si s ním Lukáš příliš nepovídá a chodil si „povídat“ za školní psycholožkou. Schůzky s Lukášem doporučila školní psycholožce Lukášova třídní učitelka Hana B. kvůli chlapcově náročné životní situaci. Lukáš ke školní psycholožce zpočátku odmítal chodit, poté se jí však začal svěřovat a chtěl se s ní setkávat častěji – někdy si i vymýšlel umělé problémy a ze schůzek se školní psycholožkou si pak před spolužáky vytvářel roli privilegovaného. Díky tomuto faktu nakonec vyučující Hana B. řekla školní psycholožce: „Lenko, jistě jste si všimla, jak se Lukáš začal chovat. Já už ho k Vám místo vyučování pouštět nebudu a pokud něco potřebuje, ať za Vámi chodí o svém volném čase.“. Několikrát také školní psycholožku upozornila, aby si dávala pozor, že se s ní Lukáš pokouší manipulovat, o čemž již psycholožka věděla.

11.5. 2009 přišel Lukáš po hodině matematiky za školní psycholožkou s tím, že má pocit, že mu vyučující Hana B. neumí vysvětlit učivo z matematiky. „Pořád se učím matiku a stejně dostávám špatný známky, už nevím, co mám dělat, mám z toho pak blbou náladu, jsem protivnej“. Školní psycholožka se zeptala Lukáše, proč nezkusil přijít k Haně B. na doučování: „Já ráno nemám čas“. Školní psycholožka se mu snažila vysvětlit, že mu s matematikou může pomoci, ale musí nejdříve zkusit, zda látku nepochopí ráno na doučování. Lukáš však po tomto rozhovoru přišel za třídní Hanou B. se slovy, že mu látku vysvětlí školní psycholožka a dodal: „když vy to teda neumíte“. Hana B. šla říci ředitelce, co jí Lukáš řekl a do ředitelny byl přizván Lukáš a školní psycholožka. Ředitelka vyslechla Lukáše i školní psycholožku, Lukáš přiznal, že mu psycholožka nejprve doporučila doučování u Hany B., ale trval na tom, že od Hany B. látku nechápe. Té však řekl ještě než šel za školní psycholožkou, že na její doučování čas nemá. Ředitelka nakonec rozhodla, že pokud má Lukáš pocit, že mu školní psycholožka vysvětlí látku lépe, může za ní chodit po vyučování a za týden bude přezkoušen od třídní učitelky. Ředitelka pak doporučila školní psycholožce, aby příště žákům doučování raději nenabízela, „vždyť i tak máte práce až dost“.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: vymezení kompetencí učitelky a školní psycholožky; zneužití konzultace se školní psycholožkou žákem v době vyučování; symbolická hodnota služby školní psycholožky před spolužáky

Aktéři: Lukáš (žák 8.B), Hana B. (třídní učitelka, učitelka matematiky), ředitelka, školní psycholožka

Místo: třída 8.B, pracovna školní psycholožky, ředitelna

Čas: květen 2009

Dějová zápletka: nejprve nepřímá konfrontace třídní a školní psycholožky v Lukášově podání; poté i přímá konfrontace v ředitelně

Potíž: Mezi učitelkou a školní psycholožkou dochází ke kompetenčnímu a možná i statusovému střetu. Žák manipuluje s informacemi, které mu předala učitelka a školní psycholožka.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- Hana B. - šla si po sdělení Lukáše „Paní psycholožka mi to vysvětlí, když vy to neumíte.“ stěžovat ředitelce. Chtěla vědět, zda mu opravdu školní psycholožka nabídla doučování. Lukášovo sdělení mohla brát jako degradaci svých kompetencí, neboť ona je absolventkou aprobace matematika, na rozdíl od školní psycholožky. Otázkou však zůstává, proč nešla nejprve za školní psycholožkou, ale rovnou do ředitelny, co bylo pravým důvodem?

- školní psycholožka - chtěla Lukášovi pomoci s matematikou. V této době zastupovala ve třídě 9.A ve výuce matematiky učitele, který odešel, proto nabídla Lukášovi doučování. Nechtěla však urazit jeho třídní učitelku a měla pocit, že by tak měly následovat kroky v Lukášově jednání, proto nejdříve doporučila doučování u Hany B. Netušila, že ho již před setkáním s ní odmítl. Možná také školní psycholožka chtěla ukázat, že je kompetentní i v záležitostech učení.

- Lukáš - nepřišel za školní psycholožkou se zakázkou doučování, chtěl si jí postěžovat na styl výuky Hany B. a dostat od ní potvrzení svých slov. Za Hanou B. pak mohl jít proto, že se domníval, že jeho problém spočívá v jejím výkladu a ne v jeho nepochopení látky – a k tomu mu stačil jen příslib doučování od školní psycholožky. Mohl se tím snažit veřejně snížit schopnosti Hany B., zbavit se své zodpovědnosti za špatné výsledky v matematice a zároveň zvýšit svoji výjimečnost oproti ostatním žákům – nebude si se školní psycholožkou jen

povídat, ale bude ho i učit matematiku.

- ředitelka - ocitla se v roli soudce, vyslechla všechny strany a její rozhodnutí v tomto případě doučování povolit, ale v dalších raději nenabízet, bylo patrně snahou zamezit jakémukoliv sporu na škole a překrývání kompetencí.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- Lukáš – „Problémy v matematice jsou způsobeny výkladem třídní.“; „Chci chodit k psycholožce a předvést se ostatním, jak jsem zvláštní, jedinečný.“

- Hana B. – „Jsem na škole vyučující matematiky a látku umím vysvětlit, proč by ji měl učit někdo jiný, kdo ji nestudoval?“

- ředitelka – „Ve škole by neměly být konflikty mezi zaměstnanci ani mezi učiteli a žáky“.

- školní psycholožka – „Měla bych pomoci žákovi, ale přitom se nedotknout učitelky.“

Jak vnímají školní psycholožku druzí:

- Lukáš - někdo, komu si mohu postěžovat a možná pomůže, zvyšuje moji prestiž před spolužáky

- ředitelka – zaměstnanec, aktér v konfliktu

- Hana B. – přijme drzého žáka a nabídne mu pomoc, ačkoliv na to nemá vzdělání

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

V tomto příběhu se ukazuje křehkost pozice školního psychologa. Můžeme zde vidět, jak snadno se může vztah učitele a školního psychologa narušit, pokud má učitel pocit, že školní psycholog snižuje jeho schopnosti před žákem a že „supluje jeho práci“. Zároveň je zde také vidět rozdílnost informací, které předá školní psycholog nebo učitel žákovi a jakým způsobem je žák použije/nepoužije dále ve svůj prospěch. Školní psycholog pak může upadnout v různá podezření u jednotlivých aktérů, tj. jsou mu přičítány záměry a motivy, které nemá. Nabízí se zde otázka, zda by šla Hana B. událost řešit s ředitelkou, pokud by se nejednalo o školního psychologa – nováčka.

5)

Popis příběhu

Na 18.5.2009 byl do školy pozván pan A., otec Lukáše. Nedostavil se na třídní schůzku a u Lukáše došlo ke zhoršení chování vůči vyučujícím. Školní psychologka s ním také chtěla probrat vztahy v rodině, které s Lukášem v poslední době řešili a u čehož si Lukáš nepřál mít svoji třídní učitelku Hanu B. Školní psychologka se tedy domnívala, že se sejde s panem A. a Lukášem, zatímco si Hana B. zajde na oběd, a tak jí to také řekla. Ta však oběd kvůli schůzce zrušila a začaly tedy jednat společně. Pan A. byl nejprve Hanou B. informován o školních akcích a Lukášových studijních výsledcích. Poté byla panu A. školní psychologkou popsána událost s matematikou (viz 4. příběh). Třídní k tomu dodala: „Jak víte, vyučuji Lukáše matematiku a nabízím žákům ráno před vyučováním doučování z matematiky. Lukáš prý vodí bratra do školy, když však nejste v práci a Lukáš nevede bratra do školy, mohl by přijít na doučování, které jsem mu nabízela. Odpověděl mi však: „Na Vás já čas nemám.“ Poté byl přizván Lukáš, aby se vyjádřil k této události. Lukáš řekl, že cítil nespravedlnost, neboť v hodinách matematiky nezlobí. Hana B. na to odpověděla, že není spokojena s jeho prací v hodinách, poté potvrdila, že v hodinách nezlobí, ale nesnaží se dostatečně, je málo aktivní. Nakonec došlo k dohodě, že Hana B. zůstane kvůli Lukášovi ve škole déle a doučí ho matematiku odpoledne. Teprve pokud by ani na doučování nepochopil látku, může jít za školní psychologkou. Dále se rozebíralo, že Lukáš odmítl jít reprezentovat školu na sportovní olympiádu, ačkoliv je velmi dobrý v tělocviku. Odmítl, protože ho vyučující tělesné výchovy Katka B. „o účast nepožádala“, ale sdělila mu, že byl vybrán. Tímto konfliktem se zabývala školní psychologka. Mluvila s Katkou B., která prý ve třídě nadiktovala jména chlapců, kteří jsou dobří v TV a půjdou na olympiádu. Lukáš na ni vykřikl, že pokud to má takto nařízeno, nepůjde. Na schůzce řekl, že kdyby ho Katka B. požádala, aby šel reprezentovat, šel by. Pan A. mu začal domlouvat, že se jeho aktivita může odrazit na známce a že je vztahovačný. Lukáš sdělil, že má pocit, že si na něj vyučující Katka B. zasedla. Na to školní psychologka odpověděla, že on je zase na Katku B. drzý a domluvili se, že pokud problémy nepřestanou, uskuteční se schůzka mezi Lukášem a vyučující Katkou B., během níž se společně pokusí najít řešení, aby se vztahy mezi nimi zlepšily. Školní psychologka spolu s Hanou B. také pověděly panu A., že se s psychologkou Lukáš pokouší manipulovat, i když to ona ví a že se vytahuje před jinými žáky, že k ní chodí. Pan A. řekl školní psychologce, že mu Lukáš také doma přiznal, že si občas sám vymýšlí problémy, aby k ní mohl chodit – Lukáš se při tomto rozhovoru červenal, že byl takto odhalen a Hana B. se školní psychologkou mu vysvětlily, že to je důvod, proč již nemůže chodit k psychologce místo vyučování. Lukáš tedy slíbil

nápravu. Poté školní psychologka požádala Hanu B., že pokud je schůzka ukončena, ještě potřebují vyřešit rodinné záležitosti s panem A. a Lukášem. Po skončení schůzky vysvětlila Haně B., že si Lukáš nepřál, aby byl u rozhovoru někdo další přítomen a proto myslela, že se s nimi sejde v době jejího oběda. Zběžně jí naznačila, čeho se hovor týkal. Na to Hana B. odpověděla, že klidně mohla být u schůzky také, neboť podobné problémy řešila v loňském školním roce. Hanu B. po schůzce napadlo, že vyučující Katka B. se podobá Lukášově nevlastní matce, se kterou Lukáš nevychází, což se může promítat do jeho vztahu s Katkou B. S tím školní psychologka souhlasila a divila se, že ji to nenapadlo dříve.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: schůzka učitelky a školní psychologky s panem A. za účelem změny Lukášova chování k vyučujícím; žák manipuluje s otcem i se školní psychologkou a s učitelkami, které jsou nuceny zvolit vstřícné řešení; učitelka je „vyloučena“ z řešení žákovy rodinné situace, když se školní psychologka snaží respektovat jeho vůli; žák zneužívá služeb školního psychologa

Aktéři: Lukáš (žák 8.B), pan A. (Lukášův otec), Hana B. (třídní učitelka), školní psychologka, Katka B. (učitelka tělesné výchovy)

Místo: třída 8.B, pracovna školní psychologky

Čas: odpoledne 18.5.2009

Dějová zápletka: učitelka a školní psychologka před otcem dokazují svou vstřícnost; žák ukazuje, že by uměl být vstřícný, kdyby se s ním zacházelo jako se samostatnou bytostí (neuložit úkoly, ale požádat ho; dát mu vybrat, s kým se doučí); školní psychologka dává přednost přání žáka a Hanu B. požádá, aby ke konci schůzky odešla

Potíž: Lukáš má problémy s některými vyučujícími. Nutí otce, aby veřejně zakročil před učitelkami jako kritický vychovatel a přijal řešení, které aktérky z donucení vymyslely – musely ustoupit z původních pozic, aby rodiči ukázaly, jak jsou vstřícné. Hana B. by se chtěla účastnit řešení problémů v rodině žáka, žák ji ale odmítá. Tím Haně B. poté, co jí nedává satisfakci jako dobré profesionální učitelce, neumožňuje hrát roli psychologky-amatérky.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- Lukáš – nechtěl jít k třídní učitelce na doučování z matematiky, před otcem však přistoupil na kompromis. Odmítl jít na olympiádu, protože mu to vyučující Katka B. přikázala a nepožádala ho. Nepřál si mít u rozhovoru o rodinných záležitostech třídní učitelku – možná

nechtěl, aby rozhovor slyšela, mohl ale také ukazovat svou moc v této situaci, kdy on rozhodne, kdo bude u schůzky.

- pan A. – přišel do školy, aby byl informován o školních záležitostech a vyřešily se problémy jeho syna. Na schůzce se snažil synovi domluvit, aby se choval lépe, syn ho však příliš neposlouchal.

- Hana B. – chtěla, aby se pan A. dozvěděl o Lukášových problémech a za jeho pomoci se vyřešily. U schůzky chtěla mít školní psycholožku, která vše zapisovala – buď jako kolegyni nebo jako svědku. Oběd mohla zrušit náhodou, možná ale také proto, že chtěla být u řešení rodinných záležitostí, které v minulosti řešila sama. Je možné, že na školní psycholožku žárlí a chce za každou cenu dokázat, že to, co dělá školní psycholožka, by dokázala také. A proto také ráda vidí školní psycholožku jako zapisovatelku – tj. v roli podřízené.

- školní psycholožka – při schůzce chtěla spolupracovat s třídní učitelkou, aby se znovu ujasnilo nedorozumění s matematikou. Chtěla vyhovět přání Lukáše promluvit si soukromě a zároveň neurazit třídní, proto domluvila začátek schůzky na dobu jejího oběda.

- Katka B. – řekla Lukášovi stejně jako dalším žákům, že půjdou na olympiádu, protože jsou dobří sportovci.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- pan A. – „Na schůzce se vyřeší problémy syna, měl by učitelky poslouchat.“

- Hana B. – „Otec pomůže se změnou Lukášova chování.“; „Ukážeme panu A., jak jsme vstřícné.“; „Nevidím důvod, proč bych nemohla být informována o skutečnostech, které jsem dříve řešila.“

- školní psycholožka – „Lukáš manipuluje s námi i se svým otcem, musíme však ukázat, že umíme ustoupit ze svých pozic.“; „Nechci se dotknout Hany B., ale Lukáš má právo zvolit si, s kým bude řešit osobní problémy, které se netýkají školy.“

- Lukáš - „Sice musím přijít na doučování, ale přizpůsobí se mi.“; „Když si něco nepřejdu, nebudu to dělat, bude po mém.“

- Katka B. – „Když je žák dobrý, měl by jít reprezentovat školu.“

Jak vnímají školní psycholožku druzí:

- pan A. – pomáhá řešit situaci, povídá si se synem, když on nemůže

- Lukáš – vyslechne mne, ale spolupracuje s třídní učitelkou; je dobré k ní chodit, spolužáci mi závidí

- Hana B. – kolegyně, svědek, dá však veřejně přednost vůli žáka, možná konkurentka, je třeba jí ukázat, jak se věci opravdu mají

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

Klíčovou by mohla být role školního psychologa během společných schůzek s rodiči a s třídní učitelkou, při kterých by měli spolupracovat. Při těchto schůzkách může mít psycholog roli partnera, řídícího schůzky, ale také pouze zapisovatele nebo svědka, který potvrzuje učitele. Otázkou je, zda školní psycholog, pokud je nováčkem, není učitelem využíván spíše jako svědek. Také se zde objevuje otázka, jaké informace týkající se žáka ještě psycholog může sdělit učiteli a jaké jsou již důvěrné. V tomto případě mohla mít učitelka pocit, že se měla také účastnit celého jednání a něco se dělo za jejími zády. Zejména když před příchodem školní psycholožky na půdu školy tyto záležitosti řešila ona. Žádost o odchod Hany B. ze schůzky nebyla provedena nejvhodnějším způsobem, díky tomu mohl Lukáš cítit svou převahu. Je však možné, že oběd zrušila záměrně, ačkoliv jí bylo sděleno, že si školní psycholožka promluví s otcem a Lukášem chvíli o samotě. Postřeh Hany B. o podobě učitelky Katky B. s Lukášovou nevlastní matkou byl pro školní psycholožku přínosný – uvědomila si, co může stát v pozadí Lukášova chování ke Katce B. Tuto informaci o možné podobnosti také sdělila Lukášovi, ten byl překvapen a potvrdil, že to tak možná bude.

6)

Popis příběhu

Většina mimořádných událostí se během školního roku 2008/2009 udála ve třídě 9.A, ve které zůstalo po přesunu dvou žákyň do paralelní třídy deset chlapců. Tato třída byla na škole „výjimečná“, utvořilo se v ní takové složení žáků s problémovým chováním, které škola za svou existenci nepamatovala. Žáci se již od pololetí odmítali učit, vybavení třídy i školy postupně ničili, nerespektovali autoritu vyučujících a většina vyučujících v této třídě učila nerada. Tato třída by se dala nazvat „Černým Petrem“. Třídní učitelka 9.A Daša C. navíc nebyla od února 2009 do konce školního roku ze zdravotních důvodů přítomna, takže došlo ke změně vyučujících. Během školního roku se ve třídě vystřídali např. tři učitelé matematiky. Chlapci respektovali pouze svoji třídní učitelku, výchovnou poradkyni, která se od února stala jejich novou třídní učitelkou, ředitelku a školní psycholožku, která žáky učila rodinnou výchovu a později také matematiku a zeměpis. Díky třídě 9.A za školní psycholožkou přicházely některé učitelky s žádostí o pomoc. Od března 2009 trávila s touto třídou spolu s výchovnou poradkyní nejvíce času a brala si 9.A dobrovolně na suplování. Když byla kázeň ve třídě velmi rozhozená, brala si školní psycholožka třídu ven.

Během školního roku se školní psycholožce svěčila asistentka pedagoga Alena S., že když měla do školy nastoupit a bylo určeno, že bude v 9.A učit rodinnou výchovu: „Mysleli jsme si, že tě jako mladou holku úplně rozmetou, nečekala jsem, že tě budou někdy poslouchat.“

Vyučující základů administrativy Lída T., která je již v důchodu, měla v 9.A problémy se dvěma žáky, kteří během psaní na strojích narušovali celou hodinu. V únoru 2009 školní psycholožku poprosila o radu, co má s těmito žáky dělat. Školní psycholožka tedy vyrušující žáky poslala i se stroji do sborovny, aby práci splnili za trest mimo kolektiv. Odnímání žáků ze třídy je považováno za jednu z alternativ, když ostatní prostředky nefungují. Žáci pak obvykle začnou pracovat, protože se nemají před kým předvádět a do sborovny chodí velmi neradi. Nakonec vždy školní psycholožka zašla do třídy před hodinou základů administrativy a podle situace ve třídě si brala vybrané žáky na hodinu rodinné výchovy, kterou právě učila v jiné třídě. Ke konci školního roku se s žáky vždy domluvila, že když budou na strojích hodní, vezme je za odměnu během hodin rodinné výchovy ven. Lída T. se jí poté vždy na začátku dne, kdy měla v 9.A učit, ptala, jestli má tento den čas si vzít vybrané žáky. Protože školní psycholožka ten den učila ve třídě 9.A před ní matematiku, ptala se jí, jakou mají žáci náladu a zda budou pracovat nebo vyrušovat.

Díky nutnosti spolupráce s výchovnou poradkyní Katkou V. se postupně školní psychologka a výchovná poradkyně stále více setkávaly při řešení událostí žáků 9.A, ačkoliv byla Katka V. zvyklá řešit problémy sama. Katka V. měla ve třídě 9.A přirozenou autoritu a školní psychologce radila a pomáhala.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: výskyt problémové třídy ve škole, nad kterou již většina učitelek rezignovala; předpoklad, že věk a pohlaví školní psychologky hrají roli; zkušená učitelka se obrací na školní psychologku; problémoví žáci jsou vyváděni pryč ze třídy; zkušenější výchovná poradkyně pomáhá školní psychologce – sblížení obou

Akteři: třída 9.A, školní psychologka, Lída T. (učitelka základů administrativy), Katka V. (výchovná poradkyně), Alena S. (asistentka pedagoga)

Místo: třída 9.A, sborovna

Čas: září r. 2008 – červen r. 2009

Dějová zápleтка: zde se nejedná o skutečný příběh, možná by dějovou zápletkou bylo postupné pronikání školní psychologky do 9.A, resp. žáků z této třídy do programu školní psychologky i mimo vyhrazený čas a prostory

Potíž: Třída 9.A neposlouchá učitelky, školní psychologka se stává nástrojem k odnímání rušivých žáků.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- třída 9.A - škola je nebaví a rozhodli se, že už ve škole nebudou poslouchat a pracovat, mají již nálepku nejhorší třídy na škole.
- Lída T. – neví si rady s problémovými žáky, je ráda, že si je bere školní psychologka a nemusí je řešit.
- Katka V. – třída 9.A ji poslouchá, ví, že školní psychologka je nováček, a tak jí někdy radí.
- školní psychologka – bere si z hodin problémové žáky, je ráda, že ji požádala o pomoc zkušená učitelka. Se třídou 9.A nemá problém, ví, že ji žáci poslouchají, protože je mladá holka a líbí se jim. Z vlastní vůle je učí v několika předmětech, možná chce dokázat učitelkám, že „ona je zvládne“.
- Alena S. – sdělila školní psychologce, jaký byl ve škole předpoklad ohledně jejího věku a pohlaví. Mohlo jít o pouhé konstatování.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- třída 9.A - „Je jedno, jestli budeme poslouchat a pracovat, stejně jsme tady nejhorší.“
- Alena S. – „Mladou holku 9.A nebude poslouchat.“
- Katka V. – „Vím, co na žáky platí, pomohu školní psycholožce.“
- Lída T. – „Někdy je lepší před problémem zavřít oči.“; „Proč bych se měla otravovat s žáky, kteří stejně nebudou pracovat.“
- školní psycholožka – „Mám třídu 9.A ráda, i když umějí pořádně zlobit. Jsou pro mne výzvou, mohu učitelkám dokázat, že je zvládnou.“

Jak vnímají školní psycholožku druzí:

- Katka V. - 9.A sice zvládá, ale někdy potřebuje pomoci
- Lída T. – pomáhá zbavit se problémových žáků
- Alena S. – i když je mladá holka, nějak si poradila
- třída 9.A – nebojí se nás, učí nás, je změna (někdy nás vyvádí z hodin)

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

Asistentka pedagoga Alena S. zde vyslovuje zajímavý předpoklad, že žáci „mladou holku rozmetou.“ Věk a pohlaví školního psychologa tedy může hrát významnou roli v získávání důvěry učitelů. Když do školy přijde nedostudovaná mladá holka bez praxe v oboru, bude jistě mnohem těžší získat důvěru zejména zkušených učitelek. Objevuje se zde zvláštní způsob spolupráce učitelek a školní psycholožky. Školní psycholožka akceptuje zřejmě neuvědomovaně, možná záměrně výzvu, tj. těžkou třídu, které se bojí i zkušené učitelky. To jí umožňuje ulevit učitelkám od problémů tím, že se vlastně stává nástrojem k zavření očí nad problémem.

7)

Popis příběhu

Od počátku školního roku 2009/2010 došlo ke zhoršení chování i školních výsledků Lukáše H., žáka 9. B. Lukáš H. žije ve společné domácnosti se svým bratrem, otcem a dědečkem. Pobyť matky je v současné době rodině neznámý. Lukáš navštěvuje tuto školu od 3. třídy a jeho chování nebylo ani dříve bezproblémové (byl drzý k vyučujícím, v hodinách nechtěl pracovat, ubližoval spolužákům). Jeho otec, pan H., však vždy spolupracoval se školou. Již v červnu 2009 se uskutečnila mimořádná schůzka mezi Lukášem, otcem, třídní učitelkou a školní psycholožkou, která se týkala Lukášova zhoršeného chování, špatné přípravy do školy i práce v hodinách. Tehdy pan H. podpořil školu a jelikož Lukáš velmi respektuje otce jako autoritu, u Lukáše došlo ke zlepšení v chování i ve školních výsledcích. V září 2009 se pan H. bez omluvy (ve škole je u rodičů zvykem neúčast omluvit) nedostavil na třídní schůzku, která se zabývala mimo jiné volbou povolání. Protože si pan H. nedomluvil náhradní termín a Lukášův přístup ke škole byl od počátku září problematický, byl pan H. pozván na 15.9.2009 do školy. Po Lukášovi však vzkázal, že mu termín nevyhovuje. Kontaktovala ho tedy telefonicky třídní učitelka Hana B. a požádala ho o písemné sdělení termínu, kdy by se mohl dostavit do školy s tím, že škola se mu přizpůsobí. Během této doby také s panem H. telefonicky mluvila školní psycholožka, aby pana H. informovala o zhoršujícím se chování Lukáše a potřebě schůzky, které se měla účastnit ona, třídní učitelka a ředitelka školy, s nímž se Lukáš několikrát dostal do konfliktu. Pan H. žádné termíny neposlal a Lukáš třídní učitelce i školní psycholožce sdělil, že táta přijde na domluvenou schůzku 15.9. Ten den na něj do pozdního odpoledne čekaly třídní učitelka, ředitelka a školní psycholožka. Haně B. ani ředitelce se nechtělo panu H. volat (po telefonu byl pan H. nepříjemný), šla mu tedy zavolat školní psycholožka. Té pan H. sdělil, že „to Lukáš popletl“ a slíbil, že písemně pošle termíny, kdy může přijít. Ani po dvou týdnech termíny neposlal a jelikož se Lukášovo chování zhoršovalo, schůzka byla určena na 6.10.2009. Do školy se dostavil pan H. bez ohlášení již v pátek 2.10.2009 v 7:30hod, kde již byla Hana B. Ve škole pan H. čekal ještě hodinu, než dorazila školní psycholožka a ředitelka, protože se chtěly schůzky také účastnit. Jednání s panem H. započalo za účasti ředitelky a školní psycholožky, ke kterému byl přizván také Lukáš (Hana B. právě zadávala žákům práci). Otcí byly předloženy zápisy v sešitě pochval a připomínek, otec však dával najevo, že na projednávání školních záležitostí svého syna nemá čas. Uvedl, že je po noční směně a v autě má nemocnou prateť, na což reagovala ředitelka se slovy, proč tedy nepřišel jindy. Poté byla zavolána z hodiny také Hana B. Začalo se řešit Lukášovo chování a postoj k práci v tomto školním roce (neplní domácí úkoly,

v hodinách nechce pracovat, nevhodně se chová k některým spolužákům, utíká z prodlouženého vyučování vyučujícím, odcizil jinému žákovi z aktovky cigarety). Z jednání vyplynulo, že pan H. nechce synovi kontrolovat úkoly, protože „už je na to velký“, na schůzce však pan H. zjistil, že Lukáš úkoly doma zatajuje. Pan H. sdělil, že při své práci nemá čas na řešení školy. Ředitelka mu odvětila, že má možnost školu změnit, pokud s ní není spokojený. Poté začal pan H. řešit, že byl Lukáš krivě obviněn z krádeže cigaret a jak je možné, že si žáci nosí do školy cigarety (což však dělá i samotný Lukáš). Školní psychologka mu sdělila, že žák, kterému byly cigarety odcizeny, byl také potrestán. Ředitelka poslala školní psychologku pro svědky, kteří Lukáše při krádeži viděli. Ti však ani nestačili vypovědět, neboť se pan H. před Lukášem zvedl se slovy, že „takové blbosti řešit nebude“ a rozčileně odešel. Lukáš pak vešel vítězoslavně do třídy a spolužáci se ho ptali: „Tak co, nandal jim to táta?“

Hana B. a školní psychologka se shodly, že si od schůzky slibovaly, že stejně jako v minulém školním roce bude pan H. stát na straně školy, což před Lukášem oficiálně potvrdí a Lukáš se poté ve škole zlepší. Překvapilo je chování pana H. v tomto školním roce, myslely si, že mu Lukáš „něco napovídal“ a že při schůzce dojde k vyjasnění informací. Po této schůzce byla ředitelka rozčilená a zadala Haně B. a školní psychologce sepsat zprávu pro Odbor péče o dítě, kterou napsaly a měly ji odeslat v pondělí, kdy ředitelka neměla být ve škole přítomna. Během sepisování zprávy byla ve sborovně výchovná poradkyně Katka V. a když slyšela, že zprávu píší, řekla jim: „Já být panem H., poslala bych vás někam. Vždyť Lukáš je v pubertě a nedivím se, že pan H. nechce řešit, že např. nenosí úkoly, když má jiný starosti.“ Na to jí školní psychologka odvětila, že sice Lukášovy problémy nejsou ještě tak závažné, ale mohly by ohrozit jeho další studium. Zároveň ale dodala, že jí zpráva také přijde unáhlená. Odpoledne jela školní psychologka domů s učitelkou Janou T., která Lukáše učí a on jí narušuje celé hodiny. Povídaley si o schůzce s panem H. a o tom, čeho by posláním zprávy na Odbor péče o dítě dosáhly. Obě se shodly, že by pana H. poštvaly proti škole ještě více a že musí umět sám problém chlapce zvládat. Přes víkend se školní psychologka rozhodla, že promluví s ředitelkou a zkusí ji přesvědčit, aby se odeslání zprávy odložilo. Hned v pondělí ráno přišla za školní psychologkou Hana B. s tím, že se jí přes víkend rozleželo v hlavě, že by ještě zprávu posílat neměly, na čemž se obě shodly a Hana B. řekla školní psychologce: „Lenko, bude lepší, když to paní ředitelce povíte vy.“ Ten den ředitelka ve škole nebyla, ráno však volala se vzkazem, ať zprávu na Odbor péče o dítě neposílají. Školní psychologka si během dne promluvila s Lukášem o události z pátku. Řekla mu, že chápe, že otec nepřišel do školy v dobrém rozpoložení. Lukáš potvrdil, že měl táta špatnou náladu, že

vezl pratetu do nemocnice na operaci. Otec prý také uvažoval o změně školy, Lukáš ale neví. Školní psychologka Lukášovi řekla, že si nemyslí, že by bylo vhodné v 9. ročníku přestupovat, pravděpodobně by došlo ke zhoršení známek a jeho studijní výsledky nebyly dobré. Lukáš prý musel otci slíbit, že bude dělat domácí úkoly. Se školní psychologkou se dohodli, že na hlavní předměty úkoly zpětně dodá a bude se snažit v hodinách pracovat. O den později se u ředitelky sešla školní psychologka spolu s Hanou B. Ředitelka jim pověděla, že si přes víkend uvědomila, že chtěla poslat zprávu, aby byla rodině nabídnuta pomoc (pan H. se stará o dva syny, svého otce a pracuje). Shodly se, že Odbor péče o dítě nemůže poskytnout rodině více peněz a panu H. více času. Ředitelka však dodala, že by bylo dobré, aby se pan H. škole sám omluvil, což se však nestalo a Lukášovo chování i školní práce se opět zhoršily.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: škola očekává na základě předchozí zkušenosti pozitivní výchovný zásah otce žáka; konflikt mezi rodinou a školou; v jaké situaci posílat zprávu na Odbor péče o dítě; když se má řešit něco nepříjemného, je vyslána školní psychologka

Aktéři: Lukáš H. (žák 9.B), Hana B. (třídní učitelka), pan H. (otec Lukáše), ředitelka, školní psychologka, Jana T. (Lukášova učitelka), Katka V. (výchovná poradkyně)

Místo: třída 9.B, ředitelna, sborovna, pracovna školní psychologky

Čas: září – říjen 2009

Dějová zápletka: přes „organizační“ potíže se schůzkou trvají pozitivní očekávání učitelky i školní psychologky, že pan H. zakročí proškolně; ten však před svým synem odmítne spolupráci se školou; byrokratická reakce na roztržku

Potíž: Lukáš má od září problémy v učení i v chování a škola očekává stejně jako v minulosti pomoc od jeho otce. Ten se však veřejně postaví na stranu Lukáše a se školou odmítá dále komunikovat. Ve škole se řeší, zda posílat zprávu na Odbor péče o dítě či ne. Řešení Lukášovy situace se nelíbí výchovné poradkyni, která se staví na stranu pana H.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- Lukáš – nechce se mu učit se a neposlouchá učitelky, což by mohlo souviset se situací v rodině (matka od nich odešla a otec nemá čas). Je rád, že se otec před učitelkami postavil na jeho stranu.

- pan H. – je časově velmi zaneprázdněný, snaží se vyhnout schůzce ve škole. Nakonec do školy přichází a zjišťuje, že přišel „kvůli blbostem“, takže naštvane odchází.
- ředitelka – žádá schůzku s panem H. a jeho pomoc, než se Lukáš stane ve škole nevladatelným. Když pan H. na první schůzku nepřichází, nechce mu telefonovat a posílá školní psycholožku. Když se schůzka uskuteční a pan H. odmítá spolupráci a před Lukášem „shodí“ školu, přemýšlí o poslání zprávy na Odbor péče o dítě.
- školní psycholožka – telefonuje panu H., protože Hana B. ani ředitelka s ním nechtějí mluvit. Po nevydařené schůzce si pozvala Lukáše, aby zjistila, jaká byla otcova reakce na schůzku. Snažila se být s Lukášem za dobře a získat tak pana H. pro spolupráci.
- Hana B. – spolu s ostatními svolala schůzku, aby pan H. škole pomohl. Když se mělo řešit, že se školní psycholožkou nechtějí poslat zprávu na Odbor péče o dítě, jak dostaly za úkol, chtěla poslat kvůli nepříjemnosti situace za ředitelkou školní psycholožku.
- Jana T. – řešila se školním psycholožkou Lukáše, protože zlobil v jejích hodinách.
- Katka V. – řekla učitelkám svůj názor, protože měla pocit, že by měly nechat pana H. na pokoji a Lukáše tolik neřešit.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- Lukáš – „Teď jsem jim to nandal, táta se s nimi už nebude bavit a před spolužáky jsem borec.“
- pan H. – „Jsem velmi unavený, mám vážné starosti, jsem naštvaný, mám málo času a ještě mě pořád nahánějí do školy, už tam příště nepůjdu.“
- Hana B. – „Nelze přehlížet Lukášovy problémy nebo později Lukáše nezvládneme a na střední škole ho vyhodí.“; „Čekala jsem, že nám pan H. pomůže, zklamal mne, ale zprávu nechci nikam posílat.“
- ředitelka – „Pan H. mne naštvál, prioritou je však Lukášovi pomoci a zpráva by nic nevyřešila a byla unáhlená.“; „Pan H. by se však měl omluvit za své jednání, aby Lukáš viděl, že jeho otec s námi spolupracuje.“
- školní psycholožka – „Je třeba Lukáše řešit, avšak zprávou spolupráci pana H. nezískáme.“; „Měli bychom si pana H. získat zpět diplomaticky přes Lukáše.“
- Jana T. – „Lukáš mi v hodinách zlobí, ale tím, že si otce poštíme proti škole, nic nezmůžeme.“
- Katka V. – „Nechápu, že ty tři řeší takové zbytečnosti, pana H. chápu.“

Jak vnímají školní psycholožku druzí:

- pan H. – jedna z těch, kdo otravují, okrádají o čas

- Hana B. – pomáhá mně řešit problémy mého žáka, spojenec proti rodiči
- ředitelka – podílí se na schůzce, v případě nepříjemností rodiči zavolá
- Lukáš – loni jsem se jí svěřoval, teď stojí na opačné straně
- Katka V. – někdo, kdo nemá vlastní dítě v pubertě, řeší zbytečnosti
- Jana T. – kolegyně, se kterou mohu řešit Lukáše

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

Jedním z klíčových momentů by mohlo být, když společně na pana H. čekají ve sborovně ředitelka, Hana B. a školní psycholožka. Tato situace, kdy pan H. nepřichází, je vlastně společně prožívaným neúspěchem. Ten by však neměl být příliš častý, jinak by mohl posilovat spíše nedůvěru. Když dojde na volání panu H., což je vnímáno jako nepříjemná situace, do které se nechce ředitelce ani Haně B., může být zvolena pro telefonický rozhovor školní psycholožka z důvodu, že je nejmladší, ale také proto, že je brána jako nejvíce neutrální osoba. A možná i proto, že je psycholožka, a ta by přece takovéto věci měla profesionálně zvládat. Dále je zde zajímavý postoj Katky V., která má na rozdíl od školní psycholožky vlastní dítě v pubertě a chápe chování pana H. Zde může školní psycholožka u Katky V. ztrácet důvěru. Hana B. má také syna v pubertě, ten je však velmi hodný. Hanu B. se školní psycholožkou pak spojí společný úkol, do kterého se jim postupně stále více nechce, tj. sepsání zprávy na Odbor péče o dítě, kterou ale nakonec poslat nechtějí, ačkoliv to dostaly za úkol. Předpokládají, že přesvědčit ředitelku zprávu neodesílat nebude příjemné a opět je určena školní psycholožka. Ta souhlasí, protože jí nevádí jednat s ředitelkou.

8)

Popis příběhu

Na začátku října r. 2009 přišla za školní psychologkou učitelka 4.B Mirka P. s tím, že neví, co má dělat. Ve školním roce 2009/2010 nastoupili do školy noví žáci a 4. ročník musel být rozdělen na dvě třídy. Žák Dominik V. přešel od bývalé učitelky Lenky J. do třídy Mirky P. Na začátku října přišel bez ohlášení za Mirkou P. otec Dominika, pan V., s tím, že má doma Dominik velké problémy v chování. V pedagogicko-psychologické poradně mu prý řekli, že si Dominik na Mirku P. nezvykl a bylo by dobré, kdyby se mohl vrátit do původní třídy. Dominik sám řekl Mirce P., že od příštího týdne půjde na zkoušku do původní třídy a tuto informaci začal šířit také mezi spolužáky, aniž by bylo o přechodu rozhodnuto. Mirka P. se svěřila školní psychologce s obavami, aby nechtěli přejít také další žáci a s pocitem vlastního selhání. Měla pocit, že ji má Dominik rád a je ve třídě šťastný, žádost o přestup ji překvapila. Školní psychologka, která s Dominikem během září několikrát hovořila, jí potvrdila, že chlapec působil šťastně. O Mirce P. mluvil hezky a naopak došlo po přechodu do nové třídy v jeho chování ve škole ke zlepšení. Školní psychologka a Mirka P. také mluvily s Lenkou J., která Dominika učila dříve. Ta záměrně přeřadila Dominika od jeho spolužáků do nové třídy a tato změna se ukázala být dobrá pro Dominika i jeho bývalé spolužáky (u všech došlo ke zlepšení v chování). Lenka J. si nepřála, aby se zhoršilo chování žáků v její třídě. Mirka P. jim pověděla, že psychologka z poradny již volala ředitelce a osobně ji požádala o Dominikovo přeřazení, které je prý velmi důležité a ředitelka souhlasila. Školní psychologka se Mirky P. zeptala, zda mluvila po návštěvě pana V. s ředitelkou, ta jí odvětila, že za ní nebyla. Školní psychologka si promluvila s Dominikem, z rozhovoru vyplynulo, že Dominik sám nepřemýšlel o přestupu do paralelní třídy, v poradně mu však řekli, že by tam měl na zkoušku jít. Novou učitelku má rád, ale ve vedlejší třídě je prý legrace, o které mu bývalí spolužáci vyprávějí. Školní psychologka se rozhodla jít za ředitelkou s tím, že od pobytu v nové třídě se Dominikovo chování zlepšilo a jeden měsíc je krátká doba na adaptaci. Také jí sdělila, jakým způsobem přišel pan V. za Mirkou P. a přechod do jiné třídy jí oznámil jako hotovou věc, aniž by o něj oficiálně zažádal. Ředitelka řekla, že když souhlasila s přeřazením Dominika, tyto informace neměla a požádala školní psychologku, aby zorganizovala oficiální schůzku s panem V. za přítomnosti ředitelky, Mirky P., Lenky J. a školní psychologky. Také jí řekla, aby pracovala se třídou Mirky P. a žákům vysvětlila, že v případě Dominika se jedná o výjimku, ale další přechody nebudou možné. Školní psychologka tedy pozvala pana V. do školy. Před touto schůzkou přišla Mirka P. do školy a vypadala velmi zničeně. Řekla školní psychologce, že se jí zeptala maminka jedné žákyně,

jestli prý je pravda, že s ní Dominik nebyl spokojený a jde do vedlejší třídy. Také Mirce P. řekla, že některým dětem se také stýská po minulé třídě. Mirka P. byla naštvaná, že mezi rodiči koluje tato nepravdivá informace a myslela si, že pochází od pana V. Dne 7.10.2009 se uskutečnila společná schůzka, kterou uvedla ředitelka slovy, že jí do školy volala psychologka z poradny, zda by nebyl možný přestup Dominika do paralelní třídy, ve které je ještě volné místo. Psychologka také ředitelce po telefonu sdělila, že v rodině V. je velmi těžká situace (Dominika má v péči otec, k matce jezdí dle rozhodnutí soudu jednou měsíčně na návštěvu, nechce však za ní a z návštěv je velmi vystresovaný. Pan V. v současné době bojuje za to, aby byly matce návštěvy syna zakázány). Ředitelka panu V. řekla, že když s přestupem souhlasila, netušila, jakým způsobem přišel do školy za Mirkou P. a také že je potřeba udělat si v některých věcech jasno. Řekla panu V., že koluje mezi rodiči zpráva, že Dominik nebyl s Mirkou P. spokojený a proto přechází. Pan V. jí odvětil, že nic takového neřikal a dotyčnou maminku ani nezná a omluvil se Mirce P. za vzniklou situaci. On sám nevidí problém v její osobě, „s tímto návrhem přišla poradna“. Podle pana V. „Dominik vše držel v sobě, až nakonec vybuchl – nechce doma dělat úkoly, číst, nemluví“. Tato situace trvala dle otce asi týden, pan V. sám poradnu nekontaktoval, ale Dominik byl v této době objednan na vyšetření. Školní psychologka panu V. řekla, že ji překvapuje zhoršení v Dominikově chování doma, ve škole totiž ona i Mirka P. upozorovaly, že se chování Dominika od září zlepšilo. Sám pan V. řekl, že on problém ve škole neviděl, ale „nemohl najít příčinu Dominikova chování“, při vyšetření Dominik vyjádřil zklamání, že není v původní třídě. Na to reagovala Lenka J. se slovy, že když třídy rozdělovala, snažila se, aby ve třídách byly co nejmenší problémy mezi žáky. Připomněla také panu V., že se již ve 3. třídě řešilo, že Dominik nechtěl doma pracovat. Pan V. řekl, že „podle Dominikova chování po dobu jednoho měsíce ve druhé třídě se ukáže, zda za jeho problémy stojí rodina nebo škola“. Školní psychologka vstoupila s tím, že by takto větu neformulovala, „Je jisté, že situace v rodině je velmi složitá a rodina jako hlavní činitel se na Dominikově chování odráží. Přestup do jiné třídy k jeho chování samozřejmě mohl přispět, ale nelze dělat závěry buď rodina, nebo škola“. Ředitelka řekla panu V., že pro přechod musí nejprve podat písemnou žádost, kterou mu na místě pomohla sepsat a schválila. Bylo dohodnuto, že od příštího týdne Dominik nastoupí do paralelní třídy na diagnostický pobyt po dobu jednoho měsíce a dále se rozhodne dle vyjádření poradny. Školní psychologka se ještě zeptala pana V., zda je pravda, co jí Dominik vyprávěl. Pokud prý nebude po přeřazení hodný, půjde do „ústavu“. Pan V. prý opravdu vzal Dominika do střediska výchovné péče na lůžkové oddělení, aby ho postrašil. Poté pan V. ještě přítomným řekl, jaká byla škoda, že Dominik nemohl chodit na tuto školu již v 1. třídě a jak školu doporučuje na

jiných ZŠ, „kde o ní rodiče nechtějí informovat“. Za toto sdělení mu ředitelka poděkovala. O týden později řekla Lenka J. školní psycholožce, že si do školy pozvala pana V., neboť Dominikovo chování se dle jejího předpokladu po přestupu zhoršilo a došlo ke zhoršení chování dalších dvou žáků. Do školy také pan V. donesl zprávu z poradny, ve které bylo uvedeno, že Dominikovo domácí prostředí je velmi nestálé a jistotu, kterou chlapec nemá a potřebuje, spatřoval ve své bývalé učitelce. Proto poradna doporučila přestup do původní třídy. Lenka J. se nakonec domluvila s panem V., že je možné, aby byl Dominik trvale přeřazen do její třídy, musí se však zlepšit jeho chování. Když o týden později školní psycholožka mluvila s Dominikem, vypadal posmutněle a sdělil jí, že žáci v jeho původní třídě se s ním moc nebaví a „jsou na něj oškliví“, zlepšil si však známky.

Možná interpretace příběhu

Téma příběhu: učitelka cítí své možné selhání v roli učitelky a svěruje se školní psycholožce; školní psycholožka se jí snaží pomoci uspořádáním schůzky, na které rodič veřejně vysloví, že přeřazení syna nesouvisí s její osobou

Aktéři: Mirka P. (učitelka 4.B), Dominik (žák 4.B), pan V. (otec Dominika), Lenka J. (učitelka 4.A), ředitelka, školní psycholožka, PPP

Místo: třída 4.B, třída 4.A, ředitelna, pracovna školní psycholožky

Čas: říjen 2009

Dějová zápletka: shromažďování neúplných informací z různých stran vede k zmatku a nedorozumění: administrativní přeřazení, kterým se řeší i problémy s chováním skupinky původních spolužáků; dlouho předem objednané vyšetření kvůli rodinným problémům proběhne měsíc po pobytu v nové třídě; doporučení PPP navrátit Dominika do původní třídy; drsné sdělení této informace Mirce P. otcem; bezprostřední reakce ředitelky; obava Mirky, s níž se svěruje školní psycholožce; následně přímá konfrontace všech zúčastněných na schůzce v ředitelně

Potíž: Po rozdělení 4. ročníku si pan V. přeje, aby byl jeho syn Dominik přeřazen do původní třídy, protože to doporučila PPP. Mirka P., nová učitelka jeho syna, cítí toto rozhodnutí jako své selhání v roli učitelky a bojí se odchodu dalších žáků. Mezi rodiči žáků navíc koluje informace, že Dominik odchází kvůli ní.

Jednání aktérů a jeho důvody:

- Dominik – je spokojený v nové třídě, ale zároveň se mu stýská po bývalé učitelce a

spolužácích. V poradně mu řekli, že půjde do bývalé třídy, a tak o tom ve škole vypráví spolužákům.

- pan V. – má velké problémy v rodině. Dominikovo chování doma se zhoršilo, po doporučení poradny doufá, že změna do bývalé třídy Dominikovi pomůže, proto žádá o přeřazení. Možná, že pan V. necítí zodpovědnost za Dominikovo chování a snaží se najít příčinu ve škole.

- Lenka J. – učila Dominika dva roky, povedlo se jí rozdělit 4. ročník na dvě třídy tak, aby docházelo k co nejmenším problémům v chování mezi žáky. Nyní se obává, že se po Dominikově návratu třída opět rozhodí. Nakonec Dominika do třídy přijímá.

- Mirka P. – je nově učitelkou 4.B. Když se dozvěděla, že pan V. chce přeřazení svého syna, překvapilo ji to, nevšimla si, že by měl Dominik nějaké problémy. Navíc se dozvěděla o nepravdivé informaci, která o ní koluje mezi rodiči. Se svými obavami se světila školní psychologce, nevěděla, zda má jít za ředitelkou.

- ředitelka – po telefonickém rozhovoru s psychologkou z poradny neviděla žádný důvod, proč by Dominik nemohl přejít do původní třídy. Poté, co jí školní psychologka seznámila s informacemi, o kterých nevěděla, rozhodla se pro oficiální schůzku s panem V.

- školní psychologka – ví, že Mirka P. je dobrá učitelka, která se snaží, aby se žákům ve třídě líbilo. Když se jí Mirka P. světila se svými starostmi a nepomáhalo ujištění, že je dobrá učitelka a nesehlala, rozhodla se, že zajde za ředitelkou, aby byla svolána oficiální schůzka. Navíc měla pocit, že Dominik by neměl být přeřazen.

- PPP – navrhuje zpětné zařazení Dominika, protože spekulativně předpokládá, že v nejistém světě žáka může být předchozí známé prostředí pevnou jistotou.

Hodnoty a přesvědčení aktérů:

- Dominik - „Prý je ve staré třídě legrace. Půjdu tam na zkoušku, protože to paní psychologka z poradny řekla.“

- Mirka P. – „Snažím se, aby si na mne žáci zvykli a měli mě rádi, bojím se, že někteří budou chtít odejít.“; „Jsem našťvaná na to, co se mezi rodiči povídá, protože já nejsem důvodem Dominikova přeřazení.“

- pan V. – „Dominik má doma problémy a v poradně doporučili jeho přestup do paralelní třídy, tak tam tedy půjde a uvidí se, jestli problémy přestanou.“

- školní psychologka – „Nejsem přesvědčena, že bude Dominikovi v paralelní třídě lépe, Dominik by spíše potřeboval rodinnou terapii“; „Podpořím Mirku P., protože vím, jak se trápí, ačkoliv je dobrá učitelka.“

- Lenka J. – „Povedlo se mi vhodně rozdělit 4. ročník a najednou se může situace vrátit do

starých kolejí.“

- ředitelka – „Pokud je pro našeho žáka důležitý přestup do paralelní třídy, jak říká poradna, umožníme mu to.“; „Rodiče musí jednat s učitelkami určitým způsobem a nelíbí se mi šíření nepravdivých informací o našich učitelkách, je třeba si situaci vyjasnit.“

Jak vnímají školní psycholožku druzí:

- ředitelka – někdo, kdo organizuje a zařizuje, aby se věci vyjasnily
- Dominik – zjišťuje, v jaké třídě by chtěl opravdu být
- pan V. – poukazuje na problémy v rodině, pozdržuje Dominikovo přeřazení
- Mirka P. – pomáhá mně veřejně potvrdit mé schopnosti v roli nové učitelky
- Lenka J. – účastní se rozhodování o Dominikově přeřazení

Klíčový motiv z hlediska důvěry:

Klíčovým by zde mohl být fakt, že Mirka P. vyhledala školní psycholožku a svěřila se jí se svými obavami. To by mohlo znamenat, že k ní již má důvěru. Mohla jít rovnou za ředitelkou nebo za kolegyní Lenkou J. Může se do toho promítat také skutečnost, že Mirka P. pracuje ve škole teprve od ledna 2009, byla tehdy „nováčkem“ a školní psycholožka ji zasvěcovala do života ve škole. Slova školní psycholožky, že nesehlala a že za žádostí o Dominikův přestup nestojí ona, však nestačila. Mohla také jít za školní psycholožkou, protože se neodvažovala jít přímo za ředitelkou, když již přestup schválila. Mirka P. má totiž pocit, že ředitelka na školní psycholožku „dá“. V této situaci se školní psycholožka postavila za Mirku P., neboť jí chtěla pomoci a zároveň měla pocit, že pro Dominika není přestup vhodný. Objevuje se zde také vztah PPP a školní psycholožky, ať již z hlediska odborného, rivalského nebo kontrolního.

5.2 Klíčové poznatky o důvěře a její podoby objevující se v mimořádných událostech

Pokud porovnáme klíčové motivy z hlediska důvěry v příbězích a jejich dějové zápletky, ukazuje se nám několik podob důvěry mezi učitelkami a začínající školní psycholožkou.

Do prvního příběhu se velmi promítá fakt, že školní psycholožka je nováčkem v této práci a jedná se o její první případ, kdy má řešit spor mezi žákem a učitelkou, do jehož řešení se zatím nechce pouštět. Ačkoliv by byl řešením analytický rozbor viděného s Jiřinou Š. a rozprava, co jak lze interpretovat. Pokud by školní psycholožka tuto situaci řešila, spadala by do kategorie systematické práce s učiteli, která dle výzkumů přispívá k budování důvěry. Jiřina Š. zde také explicitně uvádí jednu z možných rolí školního psychologa jako svědka: „Byla bych ráda, kdyby ses šla podívat na hodinu, abys to taky viděla a byla svědkem, jak se chová“. Pro důvěru je zde důležité, že si školní psycholožka musí stát na svém (nic extrémního neviděla), jinak by mohla ztratit kredit u žáků a možná i u jejich rodičů. Zároveň ale musí dát najevo, že to, co říká Jiřina Š., možné je (v jiných hodinách se chová Honza extrémněji). Řešením tedy může být pozdržení řešení s výmluvou na mládí a začátečnictví. V takové situaci tedy může být začátečnictví výhodou. Tak jako by měl školní psycholog balancovat mezi dostatečnou blízkostí a zároveň odstupem ve vztahu k učitelům, měl by také umět balancovat mezi učiteli a žáky, aby neztratil kredit ani u jednoho, tedy umět být diplomat.

U druhého příběhu se školní psycholožka dostává do role ochránkyně dětí díky obhajování žáka, který vystupoval proti učitelkám, což je velmi ohrožující pozice pro důvěru učitelů. Po dočasném vítězství učitelského pohledu přebírá školní psycholožka sama roli učitele. Objevuje se zde motiv míchání profesních rolí, vnímaný konkurenčně. Výrok, že to nejde, byl pro učitelku nakonec potvrzením, že ona profesně nepochybila. A pro její vztah ke školní psycholožce, že konečně přišla na to, co zkušené dávno vědí. Učitelka zde tedy vystupuje z role zkušené oproti školní psycholožce, která je nováčkem.

Ve třetím příběhu se ukazuje nebezpečnost okamžitého rozhodnutí řešit velmi citlivé téma s třídní učitelkou i ředitelkou. Objevuje se zde zážitek společného neúspěchu. Z hlediska důvěry mezi pedagogy a školní psycholožkou je zajímavý moment, kdy řešení problémů na schůzce vyvolá společnou diskuzi o vlastních problémech a dochází k posunu z roviny pracovních vztahů do roviny osobní. Čím častěji jsou nuceny školní psycholožka a učitelka spolupracovat, mohla by se za jistých okolností důvěra prohlubovat. Pokud řeší závažné

události, diskutují o nich mnohem častěji. V tomto případě se jakoby staly „druhy v neštěstí“, tedy i společná negativní zkušenost může sbližovat.

Čtvrtý příběh ukazuje na křehkost pozice školního psychologa - jak snadno se může vztah učitele a školního psychologa narušit, pokud má učitel pocit, že školní psycholog snižuje jeho schopnosti před žákem a že „supluje jeho práci“. Školní psycholog pak může upadnout v různá podezření u jednotlivých aktérů, tj. jsou mu přičítány záměry a motivy, které nemá.

Klíčovou by v pátém příběhu mohla být role školního psychologa během společných schůzek s rodiči a s třídní učitelkou, při kterých by měli spolupracovat. Při těchto schůzkách může mít psycholog roli partnera, řídicího schůzky, ale také pouze zapisovatele nebo svědka, který potvrzuje učitele. V tomto případě mohla mít učitelka pocit, že ji školní psycholožka ochuzuje o informace, o kterých před jejím příchodem věděla, což může důvěru narušovat. Chtěla by také být v této situaci psycholožkou.

V šestém příběhu je asistentkou pedagoga vysloven předpoklad, že věk a pohlaví školního psychologa mohou hrát významnou roli v získávání důvěry učitelů. Ukazuje se zde zvláštní způsob spolupráce učitelek a školní psycholožky. Školní psycholožka akceptuje zřejmě neuvědomovaně, možná záměrně výzvu, tj. těžkou třídu, které se bojí i zkušené učitelky. To jí umožňuje ulevit učitelkám od problémů tím, že se vlastně stává nástrojem k zavření očí nad problémem.

V sedmém příběhu se objevuje společný neúspěch v podobě čekání na rodiče, který nepřichází. Zřejmě by však neměl být příliš častý, jinak by mohl posilovat spíše nedůvěru. V příběhu se také objevuje pohled Katky V., která má na rozdíl od školní psycholožky vlastní dítě a chápe chování rodiče. Zde školní psycholožka může u Katky V. ztrácet důvěru. Hanu B. se školní psycholožkou pak spojí společný úkol nařízený vedením.

Klíčovým by v 8. příběhu mohl být fakt, že Mirka P. vyhledala školní psycholožku a světila se jí se svými obavami. To by mohlo znamenat, že k ní již má důvěru. Může se sem promítat také skutečnost, že Mirka P. pracuje ve škole teprve od ledna 2009, byla tehdy „nováčkem“ a školní psycholožka ji zasvěcovala do života ve škole. Objevuje se zde pocit učitelky, že vedení na školní psycholožku „dá“. V této situaci se školní psycholožka postavila za Mirku P., neboť jí chtěla pomoci. Objevuje se zde také vztah PPP a školní psycholožky, ať již z hlediska odborného, rivalského nebo kontrolního.

Shrnutí:

Příběhy ukazují různé podoby vztahů mezi učitelkami a školní psycholožkou. Školní psycholožka se objevuje v příbězích v několika figurách ve vztahu k učitelům - jako „svědek“, „obhájkyň dětí“, „nováček“, „druh v neštěstí“, „důvěrník“, „narušitel kompetenčních hranic“.

Mezi školní psycholožkou a učitelkami se v příbězích ukazuje „odlišná perspektiva školní psycholožky a učitelky“ – tedy střet profesních kultur. Ten nalezneme v 1. příběhu mezi školní psycholožkou a Jiřinou Š. a také ve 2. příběhu mezi školní psycholožkou a Hanou B. Pro důvěru je zde důležité, aby školní psycholožka při řešení vztahů mezi učiteli a žákem neztratila kredit u žáků ani u učitelů. Řešením tedy může být pozdržení řešení s výmluvou na mládí a začátečnictví. Jaké klíčové pro důvěru zde můžeme označit „umění být diplomat“, ale neodkládat řešení problému. Někdy však může být školní psycholog vnímán jako někdo, kdo stojí proti učiteli. Školní psycholožka se ve 2. příběhu snaží, aby učitelka viděla, co skrytého stojí za chováním žáka, dostává se však do role „bezpodmínečné obhájkyň dětí“. Společným jmenovatelem 2. a 4. příběhu je zneužívání služby školní psycholožky žáky (Kubou, Lukášem). V těchto příbězích je však klíčový kompetenční střet, kdy školní psycholožka zasahuje do výuky matematiky. Školní psychologové by si měli dávat pozor na toto míchání profesních rolí. V 5. příběhu učitelka chce být také psycholožkou, ale ta jí to nedovoluje – dochází zde tedy také k míchání profesních rolí – ovšem ze strany učitelky, která se snaží zasahovat do práce školní psycholožky. 6. příběh ukazuje postupné pronikání školní psycholožky do problémové třídy, což může být výzvou a pokud se jí to povede, prostředkem získání důvěry v očích učitelů. Ukazuje se zde zvláštní způsob spolupráce učitelek a školní psycholožky.- ulevuje jim odsunutím problému (odnímáním žáků ze tříd), ne však jeho řešením. V příbězích se také výrazně objevuje ředitelka školy v roli člověka, před kterým dochází ke konfrontaci zúčastněných (např. ve 4. a 8. příběhu). Společný neúspěch, který se objevuje v příbězích, může být v jistých případech pro důvěru pozitivní, jistě ne však vždy. Někdy může společné řešení problémů žáků vyvolat společnou diskuzi o vlastních problémech a dojít k posunu z roviny pracovních vztahů do roviny osobní. Čím častěji jsou nuceny školní psycholožka a učitelka spolupracovat, mohla by se za jistých okolností důvěra prohlubovat. V příbězích se také potvrzuje křehkost pozice školního psychologa - vztah učitele a školního psychologa se může snadno narušit – např. pocitem učitele, že školní psycholog snižuje jeho schopnosti před žákem nebo že ho ochuzuje o určité informace. Je třeba také zmínit předpoklad, že věk a pohlaví školního psychologa mohou hrát významnou roli v získávání důvěry učitelů.

5.3 Hlubkový rozhovor s Hanou B.

Ideologie Hany B.

V první části rozhovoru byly Haně B. pokládány otázky na její učitelskou profesi, z nichž vyplynula její ideologie, která se může promítat do jejích interpretací událostí řešených se školní psycholožkou. Hana B. pochází z učitelské rodiny a „jiné povolání si neuměla představit“. Obor matematika – fyzika si vybrala proto, že jí tyto předměty šly, ačkoliv by ji více bavila němčina - čeština. Po magisterském studiu na Západočeské univerzitě v Plzni (není uvedeno v rozhovoru) nastoupila jako učitelka matematiky a fyziky na gymnázium v Mostě.

Jak můžeme vidět, Hana B. hovoří velmi kultivovaně, klade veliký důraz na své vzdělání, které si neustále rozšiřuje. Kromě doktorandského studia se účastní dalších seminářů a vzdělávání (v rozhovoru není zmíněno). Na gymnáziu učila celkem 6 let. Mezitím byla 3 roky na mateřské dovolené. Má 2 děti - syna a dceru. Díky synovi Vítkovi, který je žákem školy, na které byl proveden výzkum, odešla z gymnázia a nastoupila do ZŠ prof. Zdeňka Matějčka spolu s ním jako učitelka matematiky a fyziky. Dle uvedených největších úspěchů (na gymnáziu naučila humanitní třídu rýsovat řez krychlí, ačkoliv je to obtížná látka a nebyli matematicky zaměřeni, povedlo se jí připravit vysoký počet studentů k maturitě z fyziky, byla jí nabídnuta možnost udělat si doktorát) a způsobu, jakým hovoří o své profesi, můžeme říci, že je pro ni její práce velmi důležitá a považuje se již za zkušenou učitelku, která „naučí“. Když Hana B. mluví o svém studiu speciální pedagogiky, uvádí, že si uvědomila, že „plno věcí již umí a zná a že co ona bere samozřejmě, tak asi samozřejmě není a že tedy asi toho umí trochu víc než ostatní, ač si to o sobě nemyslí“. Z této části rozhovoru by se mohlo zdát, že si Hana B. myslí, jak mnoho ví a zná, ve škole však umí být kritická i ke své vlastní osobě, je perfekcionalistka.

Vztah Hany B. ke školní psycholožce, její pohled na mimořádné události

Když školní psycholožka nastoupila do školy, Hana B. jí pomáhala a radila jí, že si má psát zápisy ze schůzek s rodiči a s žáky a jakým způsobem je má psát. Školní psycholožku zajímalo, zda jí pomáhala kvůli tomu, že je nováček. To prý také hrálo roli – Hana B. zmínila svou zkušenost, kdy byla ona v zaměstnání nová a některé věci nevěděla a „někdy je potřeba prostě někomu pomoci“. Rady se zápisy se však spíše týkaly jiné zkušenosti: „mám bohužel negativní zkušenost s různými jednáními s rodiči i s některými žáky, tak vím, že co je psáno, to je dáno, a proto jsem si sama vždy tyhle zápisy psala“. S bývalou školní psycholožkou prý

tolik nespolupracovala. Ta si prý také psala stručné poznámky, ale Hana B. si je psala „už dřív“ i u bývalé třídy a vždycky prosazovala i individuální schůzky s rodiči. (Individuální schůzky s rodiči se ve škole dělají, pokud se vyskytne problém u konkrétního žáka, někdy však také místo společných třídních schůzek, pokud se vyskytne ve třídě více problémů a je třeba mluvit s rodiči individuálně. Školní psychologka s Hanou B. spolupracovala ve většině případů právě při individuálních schůzkách.)

V rozhovoru se ukázalo, jak Hana B. vnímala školní psychologku při řešení 2. příběhu, kdy školní psychologka začala doučovat problémového žáka Jakuba matematiku, kterou ho vyučovala Hana B. Ta přímo říká: „Postavila jste mě do situace, že neumím učit“. Jak uvádí, „nechtěla vyvolávat špatnou náladu ve sboru, říkala si, že na to školní psychologka přijde. Bylo jí to velmi líto, ale nechtěla se postavit do pozice, že nechce dítěti umožnit jiný způsob vzdělávání nebo s někým jiným“. Hana B. dále uvádí, že se snaží, aby i nejslabší žák měl nějakou šanci na úspěch, ale „Kuba byl přesně ten, kdo by jednak ty tabulky z fyziky neměl, ten i kdybych mu je půjčila, tak by s nimi třísknul, že on to dělat nebude, že to neumí“.

Ke 4. příběhu, kdy nechtěl Lukáš A. k Haně B. na doučování z matematiky a šel za školní psychologkou, Hana B. říká: „Lukáš má ten způsob, že chce, aby se s ním jednalo velmi individuálně, teď byl za Monikou P“. Lukáš si domluvil doučování z matematiky s asistentkou pedagoga, která je ve školním roce 2009/2010 ve škole nová. Školní psychologka dovolila Lukášovi, aby šel místo její hodiny rodinné výchovy na doučování, netušila však, že se jedná o matematiku. Hana B. říká: „Tohle bychom mu ale neměly dovolovat, protože Lukáš mi nepřišel ráno na doučování, kdy tu možnost měl, že zaspal“. Opět zde můžeme vidět, jak si Hana B. brání své kompetenční hranice stejně jako v loňském školním roce, kdy je školní psychologka překračovala. Když si jejich překračování školní psychologka uvědomila, Hana B. od ní očekává spolupráci v „bránění hranic“. Školní psychologka asistentku hájí, že o tom možná ani nevěděla. Hana B. to však vyvrací, prý jí doučování dovolila, ale „pak jí došlo, že toho Lukáš zneužil a že to udělal v době vyučování“. Hana B. se chtěla se školní psychologkou domluvit, že to Lukášovi nebude příště umožněno. Hana B. školní psychologce na její otázku odpovídá, že to, že v loňském školním roce školní psychologka někdy zasahovala do jejích kompetencí v učení, není jen její pocit, „s tím máte pravdu“. „Ale nedávala jsem Vám to najevo, říkala jsem si, že se právě rozkoukáváte a snažíte se být dětem k dispozici a já nejsem ten, kdo by ...“. Když zde Hana B. hovoří o „rozkoukávání“, zřejmě zohledňuje, že je školní psychologka nováček. Hana B. poté hovoří o stejně nepříjemné situaci, kdy šel místo ní do 9.A učit Kuba F. (Ve 2.pol. se Hana B. prohodila v učení matematiky s Kubou F., který neměl aprobaci v oboru matematika, učil ji však dočasně v 6. třídě.) V 9.A pak nadále učila fyziku. Když školní psychologka zmiňuje fakt, že nakonec učila i ona

v 9.A matematiku, Hana B. dodává: „No to bylo protože Kuba dal výpověď a je pravda, že druhá strana byla tlak rodičů ze 6.A, aby tam Kuba tu matiku neměl“. Ukazuje se, že školní psycholožka není jediná, komu Hana B. v práci radila: „Já jsem de facto věnovala obrovskou spoustu času i tomu, že jsem Kubovi vysvětlovala, co bude učit“. Hana B. si myslí, že 9.A nabyla díky jejímu odchodu pocit vítězství: „Jo, my jsme ji vystrnadili“. „Oni vůči mně vystupovali, když jsme tě vyštípali z matiky, tak tu fyziku s námi si užiješ.“

Při otázce, zda může společný neúspěch jako při čekání na pana H. v 7. příběhu, také přispívat k budování důvěry, Hana B. odpovídá, že určitě ano a také i samotné protiškolní jednání pana H. při nevydařené schůzce.

Když měla Hana B. uvést, čím může školní psycholog důvěru ztrácet a čím získávat: „Tak ztrácet tím překračováním kompetencí a získávat tím, že Vy jste profesionál Lenko, to je vidět. To pak vysvětluje tím, že dle ní školní psycholožka přemýšlí o věcech, ale na druhé straně nedává učitelkám najevo „Já jsem ale psycholog, ty jsi jen učitelka“. K pochvale dodává: „ale jak jsem Vám říkala, ještě to bude trvat léta, než to bude ono“. Z této věty by se dalo usuzovat, že se Hana B. cítí být mnohem zkušenější, ukazovalo by to na předpoklad významu praxe pro získávání důvěry. Když je však školní psycholožkou přímo dotázána, zda praxe hraje roli, odpovídá: „Já si spíš myslím, vy jste nikdy nevystupovala z pozice, vy jste se zařadila mezi nás kantory“. Na to školní psycholožka odpovídá, že se „cítí být jejich součástí“ a Hana B. ji to potvrzuje: „Ano a my Vás tak bereme“. Ukazuje se zde tedy jedna z podob vnímání školního psychologa, který „je součástí učitelů“. Hana B. také zdůrazňuje pozitivum situace, kdy školní psycholog zároveň vyučuje. „To si myslím, že je velice dobře, protože školní psycholog by měl být zaangażován do školy i po téhleté dennodenní stránce.“

Shrnutí:

Pro Hanu B. bylo jiné povolání, než učitelské, nepředstavitelné. Učení je velmi důležitou součástí jejího života a pravidelně si doplňuje vzdělání ve svém oboru. Zdá se, že se považuje za zkušenou učitelku, která umí naučit - oproti školní psycholožce, která je zatím nováčkem. S předchozí školní psycholožkou prý tolik nespolupracovala (byla však ve škole jen 2 měsíce).

U 2. příběhu, kdy byl řešen žák Jakub, Hana B. přímo nezmiňuje vnímání školní psycholožky jako obhájkyně dětí, jak ho ona interpretuje, ale šlo z jejího pohledu o kompetenční střet, míchání profesních rolí. Situaci prý však neřešila z důvodu, že doufala, že na to školní psycholožka přijde sama a také chtěla ukázat svou vstřícnost k žákovi. 4. příběh

Lukáše je také vnímán jako kompetenční střet, který Hana B. neřešila „kvůli rozkoukávání“ školní psycholožky, je zde tedy zřejmě zohledněno její začátečnictví. Během rozhovoru se školní psycholožka s Hanou B. dostanou k tomu, že nyní dochází opět u stejného žáka ke kompetenčnímu střetu s asistentkou pedagoga a žádá po školní psycholožce spolupráci při řešení. U 7. příběhu při schůzce s panem H. Hana B. potvrzuje domněnku školní psycholožky, že i společný neúspěch může sblížovat. U ztráty důvěry Hana B. uvádí jediné - překračování kompetencí.

Co je dle rozhovoru důležité pro důvěru ve školního psychologa: jasná kompetenční hranice mezi učitelem a školním psychologem; když školní psycholog zároveň vyučuje; když nevystupuje z pozice a „zařadí mezi učitele“ – můžeme tedy nejspíše říci „je na straně učitele“ a ačkoliv to Hana B. explicitně neuvádí, zdá se, že délka praxe; je zmíněn také společný neúspěch a „přemýšlení o věcech“

5.4 Co je z pohledu učitelek důležité pro důvěru ve školního psychologa

S jednotlivými členkami učitelského sboru jsem vedla krátké rozhovory (viz Přílohy), dotázáno bylo 15 třídních učitelek, 3 učitelky bez třídnictví, 2 učitelky bez třídnictví, které jsou zároveň asistentkami pedagoga a 3 asistentky pedagoga. Všechny odpovídaly na tyto otázky:

- 1) Čím může podle vás školní psycholog získávat důvěru učitelů?
- 2) Čím by mohl školní psycholog důvěru učitelů ztrácet nebo ji vůbec nezískat?

Z výpovědí učitelek lze vysledovat opakující se požadavky na školního psychologa, které považují učitelky za důležité pro získání jejich důvěry. Zároveň se objevily určité rozdíly mezi jednotlivými skupinami učitelek.

U třídních učitelek na 2. stupni, asistentek pedagoga a učitelek bez třídnictví velmi silně zaznělo, že školní psycholog musí zachovávat důvěrnost informací - pokud by „vynášel“ získané informace nebo jich zneužíval, ztratil by důvěru učitelů. Bylo zmíněno, že by „neměl vynášet“ informace o učitelích, ani o žácích. Zajímavé je, že ani jedna učitelka 1. stupně tento požadavek nezmínila. Jedna učitelka 2. stupně vnímá ochranu citlivých informací naopak jako znesnadňující řešení problémů žáků.

U všech skupin učitelek se objevil názor, že by měl být školní psycholog „nestranný“ („nebýt ovlivnitelný“, „být objektivní“, jednou dokonce „nebýt předem obhájcem dětí“). Otázkou je, zda učitelky nevnímají onu nestrannost jako „táhnout za jeden provaz s učitelem“. Dvě učitelky 1. stupně přímo říkají „měl by stát za názory učitele.“ Nejčastěji byl zmiňován požadavek na „spolupráci s učiteli“, ta by mohla být vnímána jako účast na řešení problémů, ale také opět jako „být na straně učitele“. Dle třídní učitelky 2. stupně by školní psycholog „neměl zasahovat do kompetencí učitele“.

Co se týče spolupráce s učiteli, učitelky opakovaně uváděly aktivní přístup školního psychologa k vyhledávání a řešení problémů. Učitelé by měli cítit, že školní psycholog má o jejich problém zájem, vyslechne je, prožívá problém s nimi. Bude ochotný jim kdykoliv pomoci a bude se problémem zabývat do hloubky.

Zdá se, že není tak důležité, zda školní psycholog problém vždy vyřeší. Úspěch při řešení problému zmínila jen jedna učitelka „za řešením problému je vidět úspěch, třeba jen nepatrný“, roli hraje již samotné vyslechnutí. Učitelka 1. stupně uvedla, že by měl být školní psycholog při řešení problému kreativní, také další 2 učitelky uvedly, že očekávají „praktické rady“ místo teoretických pouček.

Velkou roli hraje osobnost školního psychologa - měl by mít „příjemné vystupování“ , být „milý, trpělivý a vstřícný“, „mít kouzlo osobnosti“. Jedna z učitelek 1. stupně zmínila, že roli hraje už jen „úsměv a pozdrav“. Tato kategorie se objevila jako důležitá u všech skupin učitelek.

Pro učitelky 1. stupně, asistentky a učitelky bez třídnictví je také důležité, jaký má školní psycholog přístup k žákům – např. „měl by ochotně naslouchat učitelům i dětem“, „když si bude umět získat důvěru dětí, získá i moji důvěru“. Žádná třídní učitelka z 2. stupně tento požadavek nevedla.

Školní psycholog by se také neměl „vyvyšovat“ nad učitele, neměl by se stavět do pozice odborníka, ale mít k učitelům osobní přístup. „Nevyšování“ několikrát uvedly třídní učitelky 2. stupně, ale na 1. stupni nezaznělo vůbec.

Okrajově zazněl pohled učitelky 9. ročníku, že v prostředí, které je dobře připravené vedením na příchod školního psychologa, je téměř nemožné nemít důvěru učitelů. To znamená, že postoj vedení ke školnímu psychologovi může ovlivnit postoj učitelů. Jedna učitelka si také myslí, že by se měl školní psycholog sám svěřovat se svými problémy učitelkám. Pouze jedna učitelka vyjádřila názor, že je důležité, „jaké již má školní psycholog zkušenosti“.

Shrnutí:

Dle výpovědí učitelek jsou pro získávání důvěry ve školního psychologa důležité: respektování důvěrnosti svěřených informací; „neustrannost“ a „spolupráce“ s učiteli; „nepovyšování“ se nad učitele; dodržování kompetenčních hranic; aktivní práce, zájem o spolupráci s učiteli, čas kdykoliv vyslechnout, prožívat problém a řešit ho do hloubky; poskytování praktických rad; kvality osobnosti školního psychologa: milost, trpělivost, vstřícnost a někdy kreativita; vztah k žákům

Okrajově se objevuje: přijetí vedením školy; zkušenosti v oboru; svěřování se učitelům s vlastními problémy

Z výše uvedených výpovědí tedy můžeme usuzovat, že důležitější než odborné znalosti a samotné vyřešení problému je přístup školního psychologa k učitelům a žákům, jeho zájem o „spolupráci“ s učiteli, pod kterou si však někteří z nich představují „být na straně učitelů“. Dalo by se tedy předpokládat, že pokud školní psycholog pochybí v odborných znalostech nebo je ještě nebude mít tak velké, učitelé by mu to mohli odpustit. Otázkou však je, zda praxi a odborným znalostem není přikládána malá váha díky „expertství“ učitelek

školy, na které výzkum proběhl. Fatálním pro ztrátu důvěry by mohlo být porušení důvěrnosti získaných informací, nadřazování vlastního expertství nad učitelské, neloyalita k učitelům a vlastně k instituci, v níž společně žijí.

Ze způsobu, jakým hovořily učitelky o školním psychologovi, můžeme usuzovat, v jakých rolích vnímají školního psychologa: školní psycholog by měl být „spolehlivým partnerem“ pro učitele, který stojí za jejich názory nebo je alespoň za jejich zády neshazuje, dále by měl umět je „vyslechnout“, „zprostředkovávat komunikaci s žáky a rodiči“, „poskytnout praktické rady“, „svěřovat se jim“.

U některých kategorií se objevily rozdíly u učitelek na 1. a 2. stupni a učitelek bez třídnictví a asistentek pedagoga. Učitelky 1. stupně např. vůbec nezmiňují jako důvěru ohrožující, když je školní psycholog apriorním obhájcem dítěte, když se „vyvyšuje nad učitele“, ani když neudrží důvěrné informace, zatímco učitelky 2. stupně to uvádějí. U učitelek 2. stupně se zase neobjevuje důležitost vztahu školního psychologa k žákům. Naproti tomu se zcela jistě shodují na kvalitách osobnosti: vstřícný, vlídný, spolupracující, odpovědný. Učitelka 1. stupně ještě navíc dodává, že by měl být i kreativní.

6. Interpretace zjištěných dat a diskuze

Cílem výzkumu bylo popsat a analyzovat vytváření důvěry mezi učiteli a začínajícím školním psychologem na jedné konkrétní škole, která má řadu specifik. V krátkých rozhovorech, které byly vedeny s učitelkami školy, se objevila celá řada požadavků na školního psychologa, které se zdají být důležité pro získávání důvěry: důvěrnost svěřených informací; „nestrannost“, která se objevuje také v kazuistických studiích Zapletalové (2001), „spolupráce“ s učiteli; „nepovyšování“ se nad učitele; dodržování kompetenčních hranic (to je podrobně uvedeno v rozhovoru s Hanou B.); aktivní práce, zájem o spolupráci s učiteli, čas kdykoliv vyslechnout. Požadavek naslouchání se objevuje v dotazníkovém šetření, které provedl Štech (2001) v kombinaci s rychlým řešením problémů. Školní psycholog by dále měl prožívat problém a řešit ho do hloubky; poskytovat praktické rady a mít určité kvality osobnosti. Závislost důvěry na osobnosti školního psychologa uvádí také Zapletalová (2001). Na sledované škole učitelky zdůrazňovaly milost, trpělivost, vstřícnost a někdy kreativitu. Některé také zmínily vztah k žákům. Okrajově se objevuje přijetí vedením školy a předchozí praxe, které se naopak objevily jako důležité ve výzkumu Machové (2005). Svěřování se učitelům s vlastními problémy, které zde uvedla jedna učitelka, nebylo v žádných výzkumech zmíněno. Toto svěřování by však mohlo překročit mez příliš důvěrných vztahů s učiteli, o jejíž potřebě píše Zapletalová (2001). Školní psycholog díky tomu zůstává do jisté míry osamocen (Zapletalová, 2001).

Z výše uvedených výpovědí tedy můžeme usuzovat, že důležitější než odborné znalosti a samotné vyřešení problému je na sledované škole přístup školního psychologa k učitelům a žákům, jeho zájem o „spolupráci“ s učiteli, pod kterou si však někteří z nich představují „být na straně učitelů“. Dalo by se tedy předpokládat, že pokud školní psycholog pochybí v odborných znalostech nebo je ještě nebude mít tak velké, učitelé by mu to mohli odpustit. Otázkou však je, zda praxi a odborným znalostem není přikládána na sledované škole malá váha díky „expertství“ učitelek. V jiných výzkumech je praxe školního psychologa naopak zdůrazňována. Fatálním pro ztrátu důvěry by mohlo být porušení důvěrnosti získaných informací, nadřazování vlastního expertství nad učitelské, neloajalita k učitelům a vlastně k instituci, v níž společně žijí.

Ze způsobu, jakým hovořily učitelky o školním psychologovi, můžeme usuzovat, v jakých rolích vnímají školního psychologa: školní psycholog by měl být „spolehlivým partnerem“ pro učitele, který stojí za jejich názory nebo je alespoň za jejich zády neshazuje, dále by měl umět je „vyslechnout“, „zprostředkovávat komunikaci s žáky a rodiči“,

„poskytnout praktické rady“, „svěřovat se jim“.

U některých kategorií se objevily rozdíly u učitelek na 1. a 2. stupni a učitelek bez třídnictví a asistentek pedagoga, tyto rozdíly jiné výzkumy nezmiňují a píší o rozdílech spíše v závislosti na typu služeb, které využívají u školního psychologa jako např. Zapletalová (2001). Učitelky 1. stupně např. vůbec nezmiňují jako důvěru ohrožující, když je školní psycholog apriorním obhájcem dítěte, když se „vyvyšuje nad učitele“, ani když neudrží důvěrné informace, zatímco učitelky 2. stupně to uvádějí. U učitelek 2. stupně se zase neobjevuje důležitost vztahu školního psychologa k žákům. Naproti tomu se zcela jistě shodují na kvalitách osobnosti: vstřícný, vlídný, spolupracující, odpovědný. Učitelka 1. stupně ještě navíc dodává, že by měl být i kreativní.

Kromě vedených rozhovorů byly analyzovány sepsané příběhy, které ukazují konkrétní podoby vztahů mezi učitelkami a školní psycholožkou. Školní psycholožka se objevuje v příbězích v několika figurách ve vztahu k učitelům - jako „svědek“, „obhájkyň dětí“, „nováček“, „druh v neštěstí“, „důvěrník“, „narušitel kompetenčních hranic“. Kromě „druha v neštěstí“ se uvedené figury objevují i v jiných výzkumech.

Mezi školní psycholožkou a učitelkami se v příbězích ukazuje „odlišná perspektiva školní psycholožky a učitelky“ – tedy střet profesních kultur. O něm píše Štech (2005) v souvislosti s nebezpečím vnímání školního psychologa jako apriorního obhájce dětí. Pokud školní psycholog řeší problémy ve vztazích mezi žákem a učitelem, je důležité, aby neztratil kredit u žáků ani u učitelů. Někdy však může být školní psycholog vnímán jako někdo, kdo stojí proti učiteli. Pokud se školní psycholog snaží, aby učitel viděl, co skrytého stojí za chováním žáka a on nechce, může se dostat do role „bezpodmínečného obhájce dětí“. Velmi jasně se v příbězích objevují kompetenční střety ať ze strany školního psychologa nebo učitele. Nevhodné zásahy učitelů do práce školního psychologa uvádí Štech (2001). Proniknutí školního psychologa do problémové třídy může být výzvou, která pokud se podaří, může být prostředkem získání důvěry v očích učitelů. V příbězích se také objevil zvláštní způsob spolupráce učitelů a školního psychologa ulevováním od problému. Společný neúspěch, který se objevuje v příbězích a ve výzkumech zmiňován není, může být v jistých případech pro důvěru pozitivní, jistě ne však vždy, pokud by k tomuto prožitku docházelo často. Někdy může společné řešení problémů žáků vyvolat společnou diskuzi o vlastních problémech a dojít k posunu z roviny pracovních vztahů do roviny osobní. Pokud by k tomu docházelo častěji, školní psycholog pak může začít řešit osobní problémy učitelů, o kterých píše Štech (2005). V takovém případě nelze jednoznačně určit, zda jsou pro důvěru dobré, či

nikoliv. Čím častěji jsou nuceny školní psycholog a učitelé spolupracovat, mohla by se za jistých okolností důvěra prohlubovat. V příbězích se také potvrzuje křehkost pozice školního psychologa - vztah učitele a školního psychologa se může snadno narušit – např. pocitem učitele, že školní psycholog snižuje jeho schopnosti před žákem nebo že ho ochuzuje o určité informace o žákovi. Je třeba také zmínit předpoklad, že věk a pohlaví školního psychologa mohou hrát významnou roli v získávání důvěry učitelů.

Z hloubkového rozhovoru s jednou z učitelek vyplynuly tyto skutečnosti důležité pro důvěru ve školního psychologa: jasná kompetenční hranice mezi učitelem a školním psychologem; pokud školní psycholog zároveň vyučuje (To uvádí Zapletalová, 2001 jako jeden z faktů, který může urychlovat získávání důvěry); když nevystupuje z pozice a „zařadí se mezi učitele“ – můžeme tedy nejspíše říci „je na straně učitele“ a je zmíněn také společný neúspěch.

7. Závěr

Spolupráce s učiteli (zejména s třídními) tvoří významnou část práce školních psychologů, ta je často náročná, může však velmi obohacovat. Přítomnost školního psychologa může u učitelů vyvolávat obavy. Učitel i školní psycholog pocházejí z odlišných profesních kultur a může docházet k jejich střetům. Pokud si však k sobě naleznou cestu a naučí se spolupracovat, mohou pozitivně ovlivňovat klima celé školy a především působit na zdravý vývoj žáků. Bez kvalitních vztahů s učiteli by nebyla úspěšná práce školního psychologa možná.

Téma profesní důvěry se ukazuje ve vztazích mezi učiteli a školním psychologem jako klíčové také v tomto výzkumu. Při práci s učiteli existují bariéry, které znesnadňují práci učitelů se školními psychology. Objevuje se však také mnoho faktorů, které mohou proces získávání důvěry urychlovat. Vztahy učitelů a školních psychologů mohou mít různé podoby. Školní psycholog může být pro učitele „spolehlivým partnerem“ pro učitele, který stojí za jejich názory nebo je alespoň za jejich zády neshazuje, může být ten, kdo je „vyslechne“, „zprostředkovávat komunikaci s žáky a rodiči“, „poskytovat jim praktické rady“, může ale také řešit jejich osobní problémy, svěřovat se jim. Jako klíčové se dle různých výzkumů jeví umění školního psychologa balancovat mezi dostatečnou blízkostí, při jejímž získávání musí překonávat nedůvěru učitelů a zachováním jistého odstupu ve vztahu k nim, což však přináší jistou osamocenost.

8. Seznam odborné literatury:

- JIMMERSON, Shane R. The International School Psychology Survey. *School Psychology International*. 2004, no. 25, s. 259-286.
- MACHOVÁ, H. *Školní psycholog a jeho vztah k učiteli*. Praha, 2005. 76 s. Univerzita Karlova Pedagogická Fakulta. Vedoucí diplomové práce Štech, S.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- ŠTECH, S. *Profesní identita školního psychologa*. *Pedagogika*. 1998, č. 48, s. 257-265.
- ŠTECH, S. *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. *Pedagogika*. 2001, č. 51, mimořádné číslo, s. 47-55.
- ŠTECH, S. *Na čem stojí důvěra ve vztahu školního psychologa a učitele*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. 2005.
- ZAPLETALOVÁ, J. *Školní psycholog a jeho vztahová síť*. *Pedagogika*. 2001, č. 51, mimořádné číslo, s. 48-63.
- *A DEFINITION OF SCHOOL PSYCHOLOGY* [online]. c2009 [cit. 2009-11-03]. Text v angličtině. Dostupný z WWW: <http://www.ispaweb.org/Documents/definition_fulldoc.html>.
- CHRZ, Vladimír. *Výzkum jako narativní rekonstrukce* [online]. Psychiatrická klinika I LF a VFN Univerzita Karlova v Praze, 16.1.2007 [cit. 2009-11-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.adiktologie.cz/articles.php?l=cz&cid=232&iid=873&acc=enb>>.

9. Resumé

We can find a lot of important relationships inside the school. With school principal, with every single teacher, with pupils and their parents. There is a number of studies that consider a good relationships between teachers and school psychologist as crucial for his or her succesfull work (Štech 2005). Studies, that observe relations of school psychologist with teachers, keep repeating importance of proffesion trust. The word „trust“ is the most often understood as a relation of relying on each other. The trust always contains a little bit of uncertainty and risk of disappointment or abuse. Trust gaining is very often long term and difficult process even that it can be lost within a seconds. Researches focus to the question - how to trust gain and keep. Goal of my research is to describe a analyze trust building and its different kinds, that could be created and evolved in tha basic school of prof. Zdeněk Matějček in Most, where I´ve worked since May 2008 as school psychologist. Even that I still haven´t got my master degree. From this position I am also one of observed persons. This research is unique by its focusing on describing relationships of beginner school psychologist on the new ground to her mostly elder colleagues. Recent researches that have been made have been working with experienced psychologists. This work could help beginner school psychologists to avoid situations that could undermine or jeopardize their trust with other teachers.

This basic school has a few specifications. It´s focused on pupils with specific learning and specific behavior disabilities. There are integrated pupils with different types of handicaps. At difference from other schools, where most pupils are trouble less this one seeks pupils with problems. Teachers got special pedagogic degree. We can say that this is expert and family type of school. School tries to substitute a lack of home care in children homes. School works with hi-tech equipment of classrooms. Due to extreme troublesome behavior of pupils they are sometimes separated from their classes. Due to limited space (school is located in flat house) there are no single cabinets for teachers, just one common room. These circumstances could affect relationship between psychologist and teachers. One of the most important methods of research was observing carry out by school psychologist, who is also one of observed persons. Due to this fact there is also used method of autoanalysys. Observed situations were put down to the protocol. These documents were therefore analyzed and for need of analysis narrative psychology categories was used. Even that it is not narrative research. Another methods used: Short interviews with teachers and deep interview with teacher. On these basics reflection was made.

Přílohy

1. Tabulky

1.1 Počty žáků (CH...chlapci, D...dívky)

Třída	Počet k 1.9.2008	Počet k 30.6.2009
1.A	8(4CH,4D)	10(6CH,4D)
2.A	7(3CH,4D)	10(6CH,4D)
3.A	9 (6CH,3D)	14(8CH,6D)
4.A	10(8CH,2D)	11(9CH,2D)
4.B	10(6CH,4D)	12(5CH,7D)
5.A	13(8CH,5D)	13(8CH,5D)
5.B	13(8CH,5D)	12(7CH,5D)
1.stupeň celkem	70 (43CH,27D)	82 (49CH,33D)
6.A	12 (9CH,3D)	12 (9CH,3D)
6.B	12 (8CH,4D)	14 (8CH,6D)
7.A	12 (5CH,7D)	12 (6CH,6D)
7.B	12 (7CH,5D)	13 (7CH,6D)
8.A	12 (8CH,4D)	12 (8CH,4D)
8.B	13 (10CH,4D)	12 (10CH,2D)
9.A	12 (10CH,2D)	12 (10CH,2D)
9.B	14 (9CH,5D)	14 (9CH,5D)
2. stupeň celkem	99 (66CH,33D)	101 (67CH,34D)
Škola celkem	169 (109CH,60D)	183 (116CH,67D)

1.2 Průměrný počet žáků ve třídě

	1.stupeň	2.stupeň	Celá škola
K 1.9.08	10 (6CH,4D)	12 (8CH,4D)	11 (7CH,4D)
k 30.6.09	12 (7CH,5D)	12 (8CH,4D)	12 (8CH,4D)

1.3 Zaměstnanost rodičů

	Zaměstnaní	Nezaměstnaní	Mateřská dovolená	Důchod	Neuvedeno
Počet rodičů	253	44	19	1	49
Počet v %	69,13	12,02	5,19	0,27	13,39

1.4 Vzdělání rodičů

Vzdělání	Základní	Výuční list	Maturita na SŠ	Maturita na SOU	Vysoká škola	Neuvedeno
Počet rodičů	42	184	58	19	15	48
Počet v %	11,48	50,27	15,86	5,19	4,09	13,11

2. Rozhovory s učitelkami

2.1 Rozhovor s Hanou B.

ŠP: „Takže můžeme začít. Já potom z rozhovoru použiji do diplomové práce, co se v něm objeví k tématu – nakonec jsem se zaměřila na to, čím mohou školní psychologové získávat důvěru u učitelů a na různé podoby důvěry mezi učiteli a školním psychologem. Mohlo by to pak pomoci i začínajícím školním psychologům, čeho by se mohli vyvarovat nebo co by mohli dělat líp.“

H: „A za 5 let byste si z toho mohla dodělat doktorát.“

ŠP: „No kéž by, to bych jednou hrozně ráda. Tak jestli můžeme začít, zajímalo by mě, proč jste se vlastně rozhodla stát učitelkou.“

H: „Protože jsem si jiné povolání nedovedla představit, protože jsem z učitelské rodiny, kde oba rodiče jsou učitelé, starší sestra taky, teta taky byla, ale zběhla od toho, pak pracovala v domě dětí, takže u dětí pořád. V době, kdy já jsem studovala, bylo možné podat pouze jednu přihlášku na vysokou školu, to znamená, že jsem ani nestudovala obor, který by mi možná byl o něco bližší, což by byla čeština - němčina v té době. Ale šla jsem studovat matiku-fyziku, šla jsem na jistotu. Protože mi to nedělalo problémy.“

ŠP: „To jsem vůbec nevěděla, že máte takovou učitelskou rodinu, to je jak doktorské rodiny, když si dědí povolání.“

H: „Ano, maminka učí na 1. stupni, sestra má stejně jako já vystudovaný obor 5 až 12, to znamená, že obě máme kvalifikaci ve stejné aprobaci pro 2. i pro 3. stupeň. Sestra učila na gymnáziu, nyní na základní škole. Tatínek má vystudovanou přírodovědeckou fakultu v Olomouci, učil na gymnáziu, pak to byly ty dvanáctiletky, 5 let učil na vysoké škole deskriptivní geometrii a pak se vrátil zase na gymnázium.“

ŠP: „A vy jste šla učit na gymnázium hned po studiu?“ (Školní psycholožka věděla, že Hana B. přišla na ZŠ z gymnázia)

H: „Ano, když jsem ukončila studium, podala jsem si žádost o místo, bylo to v přelomovém roce 89/90, tak jsem nevěděla ještě do státnic, jestli místo vůbec mít budu, protože se dělaly různé reorganizace na všech typech škol, měnilo se vedení a podobně, takže nikdo nechtěl o ničem rozhodnout. Potom jsem se dozvěděla, že jsem tedy byla přijata na gymnázium, kde jsem dostala hodiny jak v primě víceletého gymnázia, které v té době běželo 3. rokem jako víceleté gymnázium, tak i v seminářích matematických tříd, takže to byl docela velký skok.“

ŠP: „Hm, to musel být skok. To byly semináře pro studenty připravující se k maturitě z matematiky?“

H: „To byly matematické třídy, takže měly rozšířenou výuku matematiky a tam jsem je učila matice a takové věci.“

ŠP: „A tam jste byla jak dlouho - na gymnáziu?“

H: „Na gymnáziu jsem byla vlastně 3 roky, pak jsem byla s Vítkem na mateřské, po mateřské jsem se hned po 3 letech vrátila, opět jsem tam byla 3 roky a pak jsem po druhé mateřské nastoupila sem.“

ŠP: „A to bylo hned, když sem Vítka začal chodit?“ (Syn Hany B. Vitek je žákem 9. ročníku této školy, školní psychologka ho vyučuje rodinnou výchovu.)

H: „Ano, já jsem byla žádat o rozvázání pracovního poměru z toho důvodu, že v té době sem nejel žádný přímý autobus, těžko se sem dostávalo, Vitek měl asi 15 kilo, byl velmi drobný.“

ŠP: „Takže jste sem nastoupila, abyste byla s Vítkem. A ještě by mě zajímalo, kdy jste měla pocit největšího úspěchu.“

H: „Tak jestli můžu, pocit největšího úspěchu, co se týče na gymnáziu, byl, když jsem humanitní třídy naučila rýsovat řez krychlí a rozuměli tomu úplně všichni. Stereometrie patří mezi nejobtížnější oblasti a oni byli schopni psát i popisy konstrukce včetně trojkařů a čtyřkařů, takže jsem je opravdu dokázala něco naučit. Další velice dobrý pocit byl, když jsem maturovala a přihlásilo se mi k maturitě z fyziky ze 3 tříd 11 žáků, což bylo velmi neobvyklé, protože většinou se přihlásil ze třídy tak 1, maximálně 2 a mně z těch 3 tříd se jich přihlásilo 11. A potom mi předsedkyně maturitní komise z Chomutova řekla, že takhle skvělou maturitu z fyziky ještě neviděla.“

ŠP: „Tak to je velké uznání.“

H: „A potom asi když jsem studovala speciální pedagogiku, tak jsem si uvědomovala, když jsme měli různé přednášky a tak, že plno věcí už umím a znám, že to pro mě nejsou nové věci a že to, co já беру samozřejmě, tak asi samozřejmě není a že tedy asi toho umím trochu víc než ostatní, ač si to o sobě nemyslím. No a mohla bych říct, že další bylo nabídnutí mého bývalého vedoucího skupiny, jestli bych nechtěla pokračovat dále ve fyzice a nabídl mi možnost udělat si doktorát.“

ŠP: „A co vám ještě zbývá?“

H: „Mně chybí napsat práci a obhájit.“

ŠP: „A pak už konec tedy?“

H: „To je ten malý doktorát.“

ŠP: „No, ten bych také ráda začala dělat. Mě velmi zaujalo, že když jsem sem přišla jako nová, tak vy jste se mě pak hned ujala a i jste mi pomáhala třeba s tím, jak mám vést ty zápisy. Zajímalo by mě, jestli v tom hrálo roli právě to, jak jsem přišla najednou mladá, bez praxe.“

H: „To v tom hrálo taky roli, protože já když jsem nastoupila do práce, tak mi moje uvádějící učitelka řekla, hlavně se mě Hanka na nic neptej, tak jsem se ptala spíš těch dalších. A když jsem sem přišla, tak jsem ten kolektiv tak neznala, s předchozí zkušeností jsem se nikoho moc neptala a někdy je potřeba prostě někomu pomoci a protože mám bohužel negativní zkušenost s různými jednáními s rodiči i s některými žáky, tak vím, že co je psáno, to je dáno, a proto jsem si sama vždy tyhle zápisy psala.“

ŠP: „Tím jste mi tehdy pomohla, jak jsem tady byla nová. A to jste pomáhala i té psychologce přede mnou? S tou jste taky tolik spolupracovala?“

H: „Ne, s tou jsem tolik nespolečně pracovala, s tou hodně spolupracovala Lída T., která byla v té době výchovnou poradkyní, ale ona tu byla vlastně jenom 2 měsíce, pak odešla.“

ŠP: „Jenom 2 měsíce?“

H: „No ona nastoupila v srpnu a vím, že od prosince už měla místo jinde, takže to paní ředitelce oznámila de facto na konci září a už se prostě dohodly, že si tedy nějakou práci tady odvést musí, ale že částečně už bude odcházet jinam a budovat si pozici tam. Ale já musím říct, že třeba ve třídě s Irenkou K. jsme velice dobře pracovaly s jedním chlapcem - s Lukášem G., toho už jste nezažila. Ten měl právě se mnou problémy kvůli tomu, že neplnil úkoly a své povinnosti a rodina nespolečně pracovala a musím říct, že tadyta si taky nějaké ty stručné poznámky psala. Ale já jsem si je psala už dřív i u bývalé třídy a vždycky jsem prosazovala i individuální schůzky s rodiči.“ (Individuální schůzky s rodiči se ve škole dělají, pokud se vyskytne problém, ale také někdy místo společných třídních schůzek, pokud se vyskytne ve třídě více problémů.)

ŠP: „A ještě jestli byste si vzpomněla, já v té mé práci rozebírám i 9.A, jak byl ten výstup s Kubou J. tehdy u vás v hodině matematiky. Jak si nějak pustil hudbu a potom na základě toho začal chodit pracovat do sborovny a dostával pracovní listy. Já tedy už přesně nevím, jak to bylo, to jsem právě chtěla srovnat s Vámi, jak jste to viděla vy. (Hana neodpovídala)... Jednou jsem potom přišla a řekla jsem Vám, že už to jeho doučování vzdávám a že by měl dostat pětku. Pamatujete si to? (Hana pokývala, ale stále neodpovídala)... A vy jste tehdy myslím řekla, „To

je dobře, že už to vidíte.“ Jak jste mě tehdy vnímala, když jsem ho chtěla doučovat?

H: „Postavila jste mě do situace, že neumím učit.“

ŠP: „Vyloženě tak jste to cítila?“

H: „Vyloženě tak jsem to cítila, jenomže jsem nechtěla vyvolávat špatnou náladu ve sboru, říkala jsem si, že na to přijdete. Bylo mi to velmi líto. Bylo mi to líto, ale řekla jsem si, že vy na to časem asi přijdete a nechtěla jsem se postavit do pozice, že nechci dítěti umožnit jiný způsob vzdělávání nebo s někým jiným.“

ŠP: „Přiznám se, že si to celé už moc nepamatuji...“

H: „Protože já se vždycky snažím postavit to tak, aby i ten nejslabší žák měl nějakou šanci na úspěch, takže když si vezmu dneska třeba v osmičce, tak jenom pracovali s tabulkami a porovnávali hustoty, ale Kuba by byl přesně ten, kdo by jednak ty tabulky neměl, ten i kdybych mu je půjčila, tak by s nimi třísknul, že on to dělat nebude, že to neumí.“

ŠP: „Teď si uvědomuji, že něco podobného nastalo tehdy i s tím Lukášem A. , ale tam mi přijde, že to vzniklo nedorozuměním, že on, co já jsem mu řekla, Vám interpretoval úplně jinak. To bylo přeci, jak jsme řešily s paní ředitelkou to jeho doučování...“

H: „Lukáš má ten způsob, že chce, aby se s ním jednalo velmi individuálně, teď byl za Monikou P. – to se Vás chci teď já zeptat – byl tam během vaší vyučovací hodiny v pátek?“
(Lukáš v pátek přišel za školní psycholožkou, jestli by nemohl jít poslední hodinu místo rodinné výchovy na doučování k asistentce pedagoga, která v současné době studuje učitelství matematiky. Protože Lukáš pracuje v hodinách hezky, umožnila mu to.)

ŠP: „Ano, byl tam o rodinnou výchovu, ale mně to došlo až později, že ho bude doučovat právě matematiku.“ (Ačkoliv asistentka studuje tento obor, doučuje někdy žáky i v jiných předmětech.)

H: „Tohle bychom mu ale neměly dovolovat, protože Lukáš mi nepřišel ráno na doučování, kdy tu možnost měl, že zaspal a mne se ptal a já jsem mu říkala – dneska odjízďím a v pondělí nevím, jak to ráno bude, třeba budu mít nemocné děti, ale můžeš přijít klidně i v pondělí ráno, ale je to na tvoje riziko, nevím, jestli tady budu.“

ŠP: „On mi snad nejdřív ani nechtěl říct, že jde na doučování z matiky, protože on za mnou přišel, že by potřeboval doučování a protože v hodině pracuje hezky, tak jsem mu řekla, jdi. Ale mně tohle s Monikou připomnělo, kdy mě tehdy postavil do podobné situace, kdy přeci já jsem mu slíbila doučování a nevěděla jsem, že první nepřišel za Vámi. Tak možná, že to ta Monika neví, že u Vás na doučování nebyl ...“

H: „Monika to věděla, Monika se mě i ptala, že jí přišel říct, že má se mnou průšvih. Tak jsem říkala, on nemá průšvih, on prostě zaspal na doučování a já tento týden už nemám čas, byl to pátek, no a dneska odjíždím pryč a už nemám čas a ona říkala: „Takže Vám to nebude vadit, že ho budu učit?“ A já jsem řekla ne, klidně, ale pak mi došlo, že toho zneužil a že to udělal v době vyučování.“

ŠK: „No já jsem to potom i té Monice chtěla říct...“

H: „Já jsem se právě na tom chtěla domluvit.“

ŠP: „To je dobře, že jsme na to narazily, protože já jsem na tom loni byla podobně jako Monika, teprve teď jsem se už naučila si to nějak nastavit. Přišlo mi, že jsem někdy překračovala svoje kompetence a zasahovala do Vašich v tom učení, i když to je asi jen můj pocit.“

H: „Není, s tím máte pravdu.“

ŠP: „To jsem si uvědomila, jak jsem zpětně psala ty příběhy a proto jsem ráda, že jste to tak přímo řekla, že jste to tak vnímala.“

H: „Ale nedávala jsem Vám to najevo, říkala jsem si, že se právě rozkoukáváte a snažíte se být dětem k dispozici a já nejsem ten, kdo by ...“

ŠP: „Já jsem si i pak říkala, proč jste mi to neřekla, že jste to musela v sobě držet, i když já jsem Vás vlastně vystavila takové nepříjemné situaci.“

H: „Poté jsem byla vystavena stejně nepříjemné situaci, když tam šel Kuba učit místo mě na přání paní ředitelky.“ (Ve 2.pol. se Hana B. prohodila s Kubou, který neměl aprobaci v oboru matematika, učil ji však v 6. třídě.)

ŠP: „Já jsem tehdy myslela, že to byl Váš nápad tam neučit, takhle jsem to celou dobu brala.“

H: „Ne.“

ŠP: „Aha, tak to jsem nevěděla.“

H: „Protože já jsem tam stále učila fyziku. Je pravda, že se mi ulevilo, já jsem v té době začala marodit i s tím tlakem a to jednoznačně z téhle třídy, ale bylo to něco podobného.“

ŠP: „A pak jsem tam vlastně šla ještě já po tom Kubovi.“

H: „No to bylo protože Kuba dal výpověď a je pravda, že druhá strana byla tlak rodičů ze 6.A, aby tam Kuba tu matiku neměl. Ale 9.A měla, ač paní ředitelka to takhle nepostavila, ona naopak to i rodičům vysvětlila, že pan učitel bude odcházet, tudíž že já, aby ta práce byla v té

šestce systematictější, jdu do té šestky, což pro mě bylo lepší v tu dobu, ale jako ten Kuba taky to jednoduchý neměl. Já jsem de facto věnovala obrovskou spoustu času i tomu, že jsem Kubovi vysvětlovala, co bude učit. Ale co jsem chtěla říct, 9.A to pochopila: „Jo, my jsme ji vystrnadili.“

ŠP: „Myslíte jako, že je po jejich?“

H: „Ano, oni vůči mně vystupovali, když jsme tě vyštípali z matiky, tak tu fyziku s námi si užiješ.“

ŠP: „Je pravda, že tam už se to jejich chování dalo nazvat šikanou učitele.“

H: „Ano.“

ŠP: „A pak se to rozrostlo na x dalších lidí.“

H: „To bylo jako když jsme tě vyštípali z matiky, tak tu fyziku si s námi fakt užiješ.“

ŠP: „Teď odbočím. Ještě jsem se chtěla zeptat, jak jsme čekaly na toho pana H., když on nepřicházel myslíte, že i někdy společný neúspěch může pomáhat budování důvěry mezi učitelem a školním psychologem?“

H: „Určitě, určitě, ano anebo tak jak jednal, jak jednal, to taky. Já si myslím, že kdybych Vám měla psát něco – nějaký názor na Vás, pokud by tam mohl nebo měl zaznít, zeptejte se vedoucího práce, protože vy jako spolupracujete velice dobře.“

ŠP: „Děkuji, možná bych se ještě zeptala, čím si myslíte, že se může důvěra získávat a čím ztrácet.“

H: „Tak ztrácet tím překračováním kompetencí a získávat tím, že Vy jste profesionál Lenko, to je vidět (ŠP nesouhlasně pokyvuje) – je to vidět z vašeho jednání, přemýšlíte o věci a další věc, ale na druhé straně nedáváte nám najevo „Já jsem ale psycholog, ty jsi jen učitelka.“ To je Váš způsob Vašeho asi přirozeného jednání a to Vám hrozně moc pomáhá. Jo, vy jste strašně šikovná, ale jak jsem Vám říkala, ještě to bude trvat léta, než to bude ono.

ŠP: „Děkuji za Vaši zpětnou vazbu a jsem ráda, když mi i řeknete, kde jsem udělala chybu, abych věděla, co příště změnit. Mně ještě Alena S. Říkala, že tehdy, než jsem přišla, říkala si „Mladá nedostudovaná holka přijde.“ Myslíte tedy, že praxe hraje roli?

H: „Já si spíš myslím, vy jste nikdy nevystupovala z pozice, vy jste se zařadila mezi nás kantory.“

ŠP: „To je pravda, že se cítím být vaší součástí.“

H: „Ano a my Vás tak bereme.“

ŠP: „Může hrát roli to, že i vyučuji?“

H: „To si myslím, že je velice dobře, protože si myslím, že ten školní psycholog by měl být zaangažován do té školy i po téhleté dennodenní stránce. Já nevím, jestli to někde máte napsáno, protože byste žáky nejen neznala jménem, ale to se podle mne stává dost často v poradnách, že oni přijdou rodiče a vychrlí, co se jim děje a rodiče pak říkají: „poradna je na naší straně“, protože má polovinu těch informací. Tak snad je to vše, ale kdybyste potřebovala napsat nějaké hodnocení o Vás, stačí říct, Vy víte, že co si myslím, to také řeknu a stojím si za tím.“

2.2 Co je z pohledu učitelek důležité pro důvěru ve školního psychologa

V učitelském sboru jsem vedla s jednotlivými členkami krátké rozhovory, dotázáno bylo 15 třídních učitelek, 3 učitelky bez třídnictví, 2 učitelky bez třídnictví a zároveň asistentky pedagoga a 3 asistentky pedagoga, z nichž všechny odpovídaly na tyto otázky:

- 1) Čím může podle vás školní psycholog získávat důvěru učitelů?
- 2) Čím by mohl školní psycholog důvěru učitelů ztrácet nebo ji vůbec nezískat?

Pokud byla odpověď učitelky nejasná, byla dotázána, v jakém smyslu svou odpověď myslela a odpověď je dopsána za „=“.

Třídní učitelky

1. stupně:

- 1) „Důvěru získává už jen prvním kontaktem, svým vystupováním = že pozdraví a usměje se.“
- 2) „Mohl by ji ztratit, pokud by na veřejnosti nestál za názory učitele = neměl by např. před žáky shazovat učitele.“

3.A

- 1) „Aby v něj měli učitelé důvěru, měl by umět vystupovat a chovat se = být ochotný, empatický. Učitel by měl cítit, že školní psycholog ví, o čem učitel mluví, dokáže se vžít do problému učitele.“
- 2) „Pokud by si nestál za svými názory a byl by ovlivnitelný okolím.“

4.A

- 1) „Může ji získávat podporou učitelů, ochotou jim kdykoliv pomoci, poskytováním odborných rad.“
- 2) „Důvěru může ztrácet nedůsledností při řešení problémů = zabývá se jimi jen okrajově a nedořeší je.“

4.B

- 1) „Měl by učitelům pomáhat s žáky, organizovat skupinové aktivity pro žáky. Spolupracovat s učiteli, aby byli před rodiči sebraní = aby psycholog před rodiči netvrdil něco jiného než učitel.“
- 2) „Pokud by byl laxní a neměl o spolupráci zájem.“

5.A

- 1) „Získá ji milým a vlídným přístupem. Schopností vcítit se do problémů žáků, svým

pochopením v případě náročné situace.“

2) „Může ji ztratit při vyžvanění problému ostatním.“

5.B

1) „Pokud se školní psycholog snaží o úzkou spolupráci s učiteli a vždy jim být nápomocen k vyřešení problémů. A je za tím vidět úspěch, třeba jen nepatrný. A měl by komunikovat s žáky a pomáhat řešit jejich problémy.“

2) „Povrchním a laxním přístupem k práci, kdyby nevyvíjel žádnou kreativitu při práci, jen monotonně vše opisoval či vůbec s dětmi a učiteli nejednal.“

2. stupně

6.A

1) „Důvěru získá, pokud se nevyvyšuje, neukazuje, že je něco víc. Je otevřený, jedná přímo, nikdy nedá znát, že to, s jakým problémem za ním učitel přijde, je nesmysl, i když si to myslí. Snaží se učitele navést tak, aby na to učitel přišel sám, když má chybný úsudek.“

2) „Důvěru nezíská, když co mu učitel řekne, roznáší dál. Odbyde učitele, nechce si s ním povídat.“

6.B

1) „Učitel musí mít pocit, že s ním chce školní psycholog spolupracovat. Důvěru také získá, když převezme určitou míru zodpovědnosti za problémy dětí. Bude se účastnit sezení s rodiči a výchovných komisí.“

2) „Důvěru by nezískal neosobním přístupem k učitelům.“

7.A

1) „Důvěru získá, když bude ochotně naslouchat učitelům i dětem, pomáhat učitelům při spolupráci s rodiči a žáky. Měl by jim vycházet vstříc, nabídnout pomoc, být trpělivý.“

2) „Pokud by zneužíval informace, vypouštěl je ven.“

7.B

1) „Pro důvěru je velmi důležitý charakter daného školního psychologa. Důvěru může získávat vstřícností, ochotou pomoci, porozuměním, lidským jednáním s učiteli = nebude se vyvyšovat.“

2) „Důvěru by ztratil neprofesionálním jednáním = nechoval by se k lidem slušně, měl by nepřijemné vystupování.“

8.A

1) „Školní psycholog získá důvěru, pokud je objektivní a má zájem spolupracovat s učitelem, neměl by stát automaticky proti učiteli, měl by si zjistit informace ze všech stran.“

2) „Důvěru nebude mít, když bude automaticky obhájcem dětí, aniž by vyslechl učitele, byl

by proti učitelí.“ (Učitelka pak vysvětlila, že zde vychází zejména ze špatné zkušenosti s psychologem z poraden, u kterých má pocit, že se v poslední době staví do opozice proti škole, když za nimi žák s rodiči přijdou. Dle ní spolupráci se školním psychologem může komplikovat ochrana citlivých informací, kdy učitel řeší s žákem problém a školní psycholog mu nemůže některé údaje sdělit, i když by to usnadnilo řešení.)

8.B

1) „Bylo by dobré, kdyby psycholog přímo chodil do vyučování a viděl, jak v hodinách jedná žák, jak učitel – poté by měl dávat zpětnou vazbu učiteli nebo i žáka usměrnit. Měl by učiteli navrhnout něco, co si rovnou v hodině vyzkouší.“

2) „Neměl by důvěru, kdyby jen učitelům říkal teoretické poučky z knih a nespolupracoval by s nimi.“

9.A

1) „Pokud je na příchod školního psychologa sbor předem dobře připraven tak jako u nás ve škole a on neudělá kardinální chybu, neměl by mít problém získat důvěru učitelů. Dobře připravené prostředí = ve škole již dříve školní psycholog byl, ředitelka nám učitelkám často říkala, že kdybychom jako škola měli školního psychologa, problémy by se lépe řešily a my měly méně práce. Nabádala nás k hledání školního psychologa.“

2) „Důvěru by neměl, kdyby vypouštěl citlivé informace, donášel informace učitelům navzájem nebo vedení.“

9.B

1) „Bude přemýšlet o věcech, nebude dávat najevo, že je něco víc, než učitelé.“

2) „Důvěru může ztrácet, když bude překračovat kompetence učitele.“

Učitelky bez třídnictví, asistentky pedagoga:

Učitelka 1

1) „Důvěru získává tím, že vyslechne učitele, neodmítne ho, je náklonný spolusdílet problém. Musí být nestranný. Důvěra v naši školní psycholožku se zvětšila, když jsem řešila problémy ve vztazích s kolegyněmi a neměla, komu se v práci svěřit. Školní psycholožka mne vyslechla a sdělila svůj pohled na věc.“

2) „Ztratil by ji vykroucením z pomoci, oddalováním vyslechnutí problému.“

Učitelka 2

1) „Může ji získávat pravidelnými konzultacemi a průběžným informováním třídních učitelů o problémech, pokrocích žáka.“

2) „Důvěru může ztrácet tím, kdyby jednal s rodiči a s žáky bez vědomí třídních učitelů. Scházel by se s nimi, aniž by informoval třídního učitele, nespolupracoval by s ním.“

Učitelka 3

1) „Upřímností, spolehlivostí a zodpovědností = pokud za školním psychologem přijdu s problémem, bude se jím zabývat.“

2) „Důvěru může ztrácet nezodpovědností = lhostejností k problémům.“

Asistentka + učitelka 1

1) „Důvěru učitelů může získat, když se i on bude svěřovat se svými problémy (pracovními, osobními) učitelům. Naše školní psycholožka u mne získává důvěru tím, že nás ve sborovně upozorňuje na skutečnosti (např. podezření na šikanu), které se dějí ve škole. Líbí se mi to, protože to zvyšuje informovanost všech.“

2) „Neměl by důvěru, kdyby roznášel informace o druhých učitelích.“

Asistentka + učitelka 2

1) „Pro získání důvěry je důležité kouzlo osobnosti daného psychologa, jak působí na první dojem, co z něj vyzařuje. Také jaké již má zkušenosti. Při řešení problémů by neměl odříkávat teoretické poučky z knížek. Měl by být schopen komunikovat s lidmi, spolupracovat s učiteli.“

2) „Důvěru by neměl, pokud by nespolečně pracoval s dětmi ani s učiteli a měl by hrubý přístup k lidem.“

Asistentka 1

1) „Důvěru bude získávat, pokud bude zprostředkovávat komunikaci mezi učiteli a žáky. Měl by vyslechnout učitele a poradit mu vhodné výchovné postupy. Naše školní psycholožka získává u mne důvěru tím, že se jí chodí svěřovat sami žáci, aniž by je vyhledávala, má již zavedený systém práce s žáky. “

2) „Kdyby školní psycholog vynášel ven informace, které nemá říkat.“

Asistentka 2

1) „Důvěru získá, když bude upřímný a ochotný pomoci. Zejména však vztahem k dětem, když si bude umět získat důvěru dětí, získá i moji důvěru.“

2) „Důvěru nebude mít, když co žák nebo učitel svěří, pustí dál, neudrží informace.“

Asistentka 3

1) „Získá ji, pokud vyslechne, přijme každého – udělá si čas kdykoliv.“

2) „Pokud by vynášel informace a bylo by vidět, že ho práce nebaví a druzí ho otravují.“