

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



## **PROFESNÍ IDENTITA ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA**

Diplomová práce

Autorka: Bc. Markéta Bartošová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová

Praha 2011

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Veroniky Pavlas Martanové a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

7.4.2011 v Praze

Markéta Bartošová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, doktorce Pavlas Martanové, za ochotu, laskavý přístup, náměty k zamyšlení a rady k obsahu i formálním náležitostem práce. Dále profesoru Štechovi za poskytnutí materiálů k teoretické části a za podněty ke zpracování. Děkuji docentu Chrzovi za konzultaci k analýze nasbíraných dat. Mé díky patří školním psychologům, kteří mi poskytli svůj čas a důvěru a mohla jsem s nimi udělat rozhovor.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce *Profesní identita školního psychologa* ukazuje profesi školního psychologa<sup>a</sup> prostřednictvím nároků na tuto profesi, vztahů, ve kterých psycholog ve škole je a rolí, v nichž vystupuje. Text je rozdělen na část teoretickou, která obsahuje poznatky z literatury k tématu, část metodologickou, která čtenáře uvádí do způsobu získávání výzkumných dat a část praktickou, ve které jsou prezentovány výsledky analýzy rozhovorů se školními psychology.

V první části práce se dozvídáme o problematice profesní identity především z pohledu sociální psychologie. Text mapuje teoreticky na základě české i zahraniční literatury profesi školního psychologa od jejího vzniku v zahraničí až po současnou podobu u nás. Teoretická část se zabývá popisem činností, které charakterizují profesi školního psychologa. Na základě prací několika autorů specifikujeme role psychologa ve škole. Z poznatků o profesní identitě školního psychologa následně vycházíme v pojetí praktické části diplomové práce. Vymezení profese školního psychologa v teoretické části tvoří základní porozumění kapitolám z výzkumu.

Praktická část vychází z interpretace analyzovaných dat získaných během výzkumu prostřednictvím rozhovorů se školními psychology. Sledovanými oblastmi jsou změny v kariéře psychologa, požadavky na školního psychologa spojené s výkonem jeho práce, síť vztahů (vedení, učitelé, žáci, rodiče, pedagogicko-psychologická poradna ad.), již je součástí a která má vliv na pozici psychologa ve škole a jeho odborné kompetence. S oblastí vztahů souvisí potřeba školního psychologa vymezit sebe, svou pozici, vymezit se vůči ... . Práce se zaměřuje na role školního psychologa, do kterých se dostává během svého působení ve škole. Jsou to role formálně přisouzené zvenčí, ale také role, ve kterých se vidí sami školní psychologové. Právě téma rolí školního psychologa je doprovázeno celou škálou emocí. Na základě tématických oblastí, o kterých mluvili školní psychologové v rozhovorech, jsou vytvořeny kategorie faktorů ovlivňující profesní identitu školního psychologa.

Na závěr práce jsou shrnuty výsledky výzkumu doplněné diskuzí s dostupnou literaturou.

---

<sup>a</sup> Myšleno školních psychologů a školních psycholožek.

## **ABSTRACT**

Diploma thesis *Professional Identity of the School Psychologist*, shows a profession of a school psychologist through the demands that are set before this profession, relationships in which the school psychologist is and a role in which he/she is engaged. The text is divided into a theoretical part, which contains information from the literature on the topic, part of the methodology, which shows the reader how to obtain research data and a practical part, which presents results of analysis of interviews with the school psychologists.

In the first part we learn about issues of professional identity mainly from the perspective of social psychology. The text describes theoretically, on the basis of Czech and foreign literature, the profession of the school psychologist since its inception in foreign countries to the current forms. The theoretical part describes activities that characterize the profession of the school psychologist. Based on the work of several authors we specify the roles of the school psychologist. In the theoretical part we arise from the knowledge of professional identity of the school psychologist. Defining the profession of the school psychologist in the theoretical part provides basic understanding of the research chapters.

The practical part is based on interpretation of analyzed data that were collected during the research through interviews with school psychologists. The monitored areas are changes in a career of the psychologist, requirements associated with the school psychologist work, network of relationships (management, teachers, pupils, parents, pedagogic psychological clinic, etc.), in which he/she is involved and that affects the position of the psychologist in the school and his/her professional competence. With the network of relationships is connected the need of the school psychologist to define himself/herself, his/her position, define himself/herself .... The diploma thesis focuses on the roles of the school psychologist, in which he/she gets during his work at the school. The roles are adjudicated not only from the outside world, but also from school psychologists themselves. The topic of the role of the school psychologist is accompanied by a whole range of emotions. On the basis of thematic areas the school psychologists spoke about in the interviews, there are created categories of factors

influencing professional identity of the school psychologists.

The results of the research are summarized together with discussion of literature at the conclusion.

## **OBSAH**

1. ÚVOD	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1 Profesní identita	9
2.1.1 Profese	10
2.1.2 Identita	11
2.1.3 Profesní identita	14
2.2 Školní psycholog	15
2.2.1 Historie školní psychologie ve světě	15
2.2.2 Historie školní psychologie u nás	21
2.2.3 Školní psycholog	23
3. METODOLOGIE VÝZKUMU	34
3.1 Obecný metodologický rámec výzkumu	34
3.2 Metoda výběru výzkumného souboru	35
3.3 Metoda získávání dat	37
3.4 Příprava rozhovoru	38
3.5 Sběr dat	39
3.6 Metoda zpracování dat	40
3.7 Časový plán	41
4. OD SEBRANÝCH DAT K TÉMATŮM ANALÝZY	41
4.1 Témata v rozhovorech	42
4.1.1 Opakující se témata	42
5. INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	45
5.1 Změna	46
5.1.1 Změna představy	46
5.1.2 Změna pozice	51
5.2 Požadavky	52
5.2.1 Požadavek praxe	52
5.2.2 Požadavky na znalosti	54
5.2.3 Požadavky na práci školního psychologa	56
5.2.4 Požadavek dalšího vzdělávání	59

5.2.5 Nároky na osobnost	61
5.2.6 Materiální požadavky školního psychologa	63
5.2.4 Nemateriální potřeby školního psychologa	64
5.3 Vymezení	65
5.3.1 Vymezení hranic	65
5.3.2 Vymezení pozice	67
5.3.3 Definování školního psychologa	69
5.3.4 Rozdíl školního psychologa na ZŠ a SŠ	71
5.4 Vztahy	72
5.4.1 Vedení	73
5.4.2 Učitelé	74
5.4.3 Rodiče	77
5.4.4 Žáci	79
5.4.5 VIP	80
5.4.6 Jiní školní psychologové	82
5.4.7 PPP	83
5.4.8 Jiní odborníci	85
5.5 Role	86
5.5.1 Role školního psychologa	87
5.5.2 Školní psycholog jako učitel	90
5.5.3 Vnímání rolí školními psychology	91
5.6 Pocity	93
5.6.1 Negativa související s profesí školního psychologa	94
5.6.2 Syndrom vyhoření	95
5.6.3 Pocity posilující profesi školního psychologa	96
5.7 O čem se mlčí	97
5.8 Shrnutí praktické části	98
6. DISKUSE S LITERATUROU	102
7. ZÁVĚR	105
LITERATURA	108
PŘÍLOHY	110



## 1. ÚVOD

Téma *Profesní identita školního psychologa* jsem si zvolila z osobních důvodů. Ráda bych se profesi školního psychologa v budoucnu věnovala, a proto jsem tento terén v diplomové práci chtěla zmapovat. Během studia jsem došla k názoru, že tato profese je zajímavá, skýtá v sobě mnoho psychologických disciplín a klade vysoké nároky na osobu školního psychologa. Je to profese pomáhající, vztahová, a už tím náročná. Navíc se vyznačuje spoustou specifík. Tím hlavním specifíkem je místo výkonu práce - škola.

Profese školního psychologa je poměrně mladým oborem, i když tato služba fungovala ještě dříve, než byla u nás legislativně ukotvena. Tématika profese školního psychologa je aktuální, školy mají větší zájem o službu psychologa a veřejnost (rodiče, žáci, učitelé, vedení školy, výchovný poradce, metodik prevence, pedagogicko psychologické poradny a další) se o tuto novou figuru v instituci školy zajímá.

Od 90.let u nás bylo publikováno již několik prací k tématice školní psychologie a profese školního psychologa. Zde v úvodu bych vyzdvihla autory Zapletalovou (např. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*) a Štecha (*Sonda do profese školního psychologa v ČR a další*), kteří jsou mimo publikování v problematice školní psychologie a poradenství činní i aktivně. Autoři vycházejí z ověřených zkušeností u nás či zahraničí. Dalším zdrojem informací o této profesi u nás jsou diplomové práce, jejichž autorky se zabývaly výzkumně vztahem školního psychologa a učitele. Zmíňme práce *Důvěra mezi učiteli a začínající školním psychologem* (Suchardová), *Školní psycholog očima učitelů ZŠ* (Finková), *Školní psycholog a jeho vztah k učiteli* (Machová).

Ve své diplomové práci se zajímám o to, jak se oslovení odborníci ve výzkumu vidí jako psychologičtí profesionálové v instituci školy, v jaké pozici se v tomto systému nacházejí. Jakým procesem v profesi školního psychologa prošli, než dospěli tam, kde jsou nyní. Stejně jako tato profese nabízí široké pole působnosti a možnost pracovat kontinuálně do hloubky, skýtá i mnoho nástrah. Z rozhovorů se školními psychology bych chtěla zjistit, jaké role při své profesi zastávají, jako kdo vystupují.

Diplomová práce je složena z části teoretické, ve které jsou předloženy základní informace a definice jevů objevujících se poté i během výzkumu. Teoretická část nás uvádí do tematiky profese školního psychologa. Druhá část práce je empirická, napsaná na základě uskutečněných rozhovorů se školními psychology. Tvoří ji interpretace dat nasbíraných během výzkumu a je zakončena shrnutím výsledků výzkumu.

## **2. TEORETICKÁ ČÁST**

V teoretické části diplomové práce je čtenář uveden do celkového kontextu školní psychologie a profese školního psychologa. I když se práce týká užšího tématu (profesní identita školního psychologa), nevyhneme se v úvodu některým obecnějším otázkám. V následujících kapitolách si představíme termíny, se kterými se v celém textu operuje. Jednotlivé kapitoly teoretické části dávají dohromady obraz tématu školního psychologa a jeho sebepojetí. Jasněji vymezené pole, které pak budeme v empirické části mapovat podrobněji, je právě pro další prakticky zaměřenou část účelné. Postupujeme z obecnější roviny ke konkrétním bodům práce. Linie teoretické části kopíruje název diplomové práce. Po uvedení do tématu profesní identita a školní psychologie se budeme hlouběji zabývat profesí školního psychologa.

### **2.1 Profesní identita**

V první kapitole se čtenář dozví o tom, co znamená pojem identita a jaký je její vztah k profesi. To, kým jsme nebo kým se cítíme být, utváří mnoho činitelů. Profese, kterou vykonáváme, je jedním z faktorů, který má vliv na náš sebeobraz.

### 2.1.1 Profese

Slovo profese pochází z latinského „professio“, které znamená „přiznání k povolání, k řemeslu“. Profese ale také znamená „odbornost“, respektive „odborností, odbornou přípravou podložené povolání“.<sup>1</sup>

V anglicky psané literatuře je význam slova „profese“ užší než v češtině. Překrývá se spíše s českým pojmem „svobodné povolání“ v jeho tradičním smyslu. V češtině se volně používají pojmy „zaměstnání“, „povolání“, „profese“.<sup>2</sup>

Českým ekvivalentem profese je často používané slovo „povolání“. V anglické literatuře jsou používány zejména termíny „vocation“, „occupation“ a „profession“. Termíny „vocation“ a „occupation“ znamenají spíše české „zaměstnání“ nebo „povolání“. Jsou to tedy širší pojmy, které jsou nadřazeny většině pracovních činností.

Profese je ve historickém vývoji profesionalizace nejvyšším stupněm. Navazuje na vykonávání řemesla (zaměstnání) na plný úvazek. To bylo více společensky oceňováno než původně vykonávané neinstituované pracovní činnosti.<sup>3</sup>

Co patří mezi hlavní znaky profese? 1. omezený a regulovaný přístup k jejímu výkonu (advokát, lékař), 2. velká míra samosprávy a kontroly v rámci profese (respektive profesní komunity) a to zejména v záležitostech odborné kvalifikace, 3. existence profesionální etiky (jako prevence nebezpečí zneužití moci nebo autority, která z profesního postavení vyplývá) a 4. existence prestiže spojené s profesí.<sup>4</sup>

Štech ve svém článku z roku 1994 uvádí šest základních parametrů, kterými se vyznačuje profese v ideálním případě:

- „1. v daném oboru vlastní expertní dovednost výlučně členové profese
2. přijímání do profese je uzavřeným procesem, kontrolovaným pravidly, která si stanovují její příslušníci sami
3. členové profese vlastní vědění předatelné pouze speciálním vzděláváním
4. profese má vypracovanou vlastní etiku a systém kontroly jejího dodržování zajišťovaný kolegy

<sup>1</sup> podle Velký sociologický slovník, 1996

<sup>2</sup> podle Velký sociologický slovník, 1996

<sup>3</sup> podle Štech, 1994

<sup>4</sup> podle Velký sociologický slovník, 1996

5. členové profese pocítují silný pocit vnitřní soudržnosti uvnitř profesní komunity

6. autonomie při vykonávání profese je spojena s formálním delegováním pravomocí nějakou veřejnou institucí reprezentující společnost (parlament, zákon)“ (Štech, 1994, s. 311)

Je možné sledovat, že některé charakteristiky profese jsou obzvláště významné. V Sociologickém slovníku i ve Štechově článku můžeme nalézt jako kritéria opravdové profese: volnost při jejím vykonávání, existenci etického kodexu a omezený přístup k vykonávání této profese, který s sebou nese prestiž profese (přijímací zkoušky na VŠ, státní závěrečné zkoušky, doba, náplň a náročnost studia, získávání expertních dovedností, nutnost celoživotního vzdělávání). Specializované vzdělávání k výkonu profese školního psychologa je považováno za důležité.

Štech (1994) nakonec uvádí dva základní znaky profese, ze kterých ty ostatní vyplývají. Prvním je ideál služby. Profesionálové se zabývají životem a smrtí, zdravím, společenskými vztahy apod. Tyto věci se týkají všech lidí, ale jen někdo je vyvolený a stane se na tuto oblast expertem. Druhou hlavní charakteristikou je formalizované, specializované poznání. Na počátku byla praxe. Tu je potřeba komentovat, vysvětlovat, objasňují se postupy. Řeč se racionalizuje. Praxe se odděluje od teorie, která se stává samostatnou složkou přípravy na profesi.

Profese, kterou si zvolíme a vykonáváme, ovlivňuje to, jakého socioekonomického statusu v životě dosáhneme, jakou roli hrajeme ve skupině a jakým způsobem se projevujeme ve společnosti.<sup>5</sup>

### 2.1.2 Identita<sup>6</sup>

Podle Bačové se dnes identitou vyjadřuje více charakteristik jedince nebo skupiny současně: autenticita, integrita, kontinuita, relativní stejnost v čase, sebedefinování, definování jinými, odlišnost od jiných, uvědomění si odlišnosti, afiliace

<sup>5</sup> podle Vondracek, Skorikov, 1997

<sup>6</sup> obecně totožnost (z lat. idem - týž, stejný, alter idem - druhé já)  
(podle Geist, 1992)

s lidskými společenstvími. Identita se stala pojmem, od kterého se odvozuje a kterým se vysvětluje jisté konání lidí (když říkáme, že konáme jistým způsobem proto, že jsme někým či něčím, tak poukazujeme na svou identitu).<sup>7</sup>

Když se na pojetí identity podíváme z vývojového hlediska, je pozdní adolescence startovní čarou procesu identity. Přípravuje se však již v předchozích obdobích a nikdy vlastně člověka neopouští. Aktivní hledání, které směřuje k rozhodnutí se o svých perspektivách, k přihlášení se k určitému životnímu programu a přijetí adekvátních závazků, vyjadřuje stav, kdy je dosaženo identity. Dosažením identity člověk získá pocit vlastní jedinečnosti, pocit vlastní celistvosti (sjednocení různých zkušeností se sebou samým), pocit určité osobní stability a sjednocení vlastní zkušenosti v minulosti, přítomnosti a perspektivu sama sebe do budoucnosti. A také pocit vlastní sociální hodnoty a podpory od druhých. Status dosažení identity se projevuje jako síla, seberegulace a aktivní přizpůsobení se.<sup>8</sup>

Po pohledu vývojové psychologie se na pojem identita podíváme z hlediska kognitivně-behaviorálního. Pro zdárné utváření a fungování identity jako seberegulačního činitele je důležité, aby si jedinec osvojil dostatečný repertoár chování, které mu bude zajišťovat souvislost aktivit i v nečekaných životních situacích a také v možnostech života, které se nově otevírají.<sup>9</sup> V životě člověka plní identita mnoho funkcí a rolí. V seberegulační funkci identity se uplatňuje i schopnost kompenzace. Na úrovni chování jde především o strategie zvládnání, na úrovni prožívání o pocity nezdolnosti. Klíčová je role identity při interpretaci úspěchu a neúspěchu. Posílení vlastní autonomie a kompetence je to, oč se člověk snaží.<sup>10</sup> Optimální je rozvíjení znalostí a dovedností, které vedou k získávání nových kompetencí. Pociť vlastní kompetence posiluje osobní aspekt identity i vědomí sociální hodnoty, zvyšuje míru autonomie a sebeúcty.<sup>11</sup>

Do této chvíle jsme si definovali a charakterizovali pojem identita. Nyní si popíšeme, jak se podle jednoho z autorů, který se této tématice věnuje, identita u

---

<sup>7</sup> podle Výrost, Slaměník, 2008, s.110

<sup>8</sup> podle Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003

<sup>9</sup> podle Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003

<sup>10</sup> podle Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003

<sup>11</sup> podle Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003

člověka utváří. Berzonsky (1989) definoval 3 sociálně-kognitivní strategie utváření identity: informační, normativní a vyhýbavou/difúzní.

Lidé s informačním stylem sebedefinování jsou v procesu sebepoznávání aktivní, hledají nové informace. Mají potřebu upřesňování poznatků o sobě samém. Jsou pro ně důležité jejich autonomní cíle, hodnoty a očekávání.

Lidé s normativním stylem sebedefinování si uvědomují sama sebe a hodnotí se podle reakcí vnějšího sociálního světa. Přijetí vlastní identity souvisí s pocitem stability a „správnosti“.

Lidé s vyhýbavým/difúzním stylem sebedefinování se neradi zabývají sami sebou, vyhýbají se konfliktům, nejistotám, soudům a rozhodováním o sobě samém. Tito jedinci jsou situačně „interaktivní“, jejich identita je spíše založena na aktuálním vyhovění.<sup>12</sup>

Na pojem identita se můžeme podívat také prizmatem sociální psychologie. Podle Tajfela a kol. pojem „sebe“ obsahuje personální identitu jako přesvědčení o svých dovednostech, schopnostech a vlastnostech a sociální identitu definovanou jako „aspekt sebepojmu jedince odvozený od poznání svého členství v sociální skupině spolu s hodnotou a emocionálním významem spojeným s tímto členstvím“. (Výrost, Slaměnik, 2008, s.117)

Teorie sociální identity říká, že motivem jedince je udržet si pozitivní osobní i sociální identitu (vysoké skupinové hodnocení). Jedinci proto snižují hodnocení členů z jiných skupin, aby jejich skupina vypadala příznivěji a měla lepší postavení ve společnosti. Když se to nedaří, je možným řešením distancování nebo odchod ze skupiny. Je možné se srovnávat se jinou skupinou v takových vlastnostech, kde je jistý příznivý výsledek a nebo si vybrat ke srovnání jinou skupinu (školní psychologové, kliničtí, z pedagogicko psychologické poradny).<sup>13</sup>

Podle Weinreicha se identifikujeme s jinými ve dvou „modech“:

„ 1. empatickou identifikací, kdy vnímáme stejnost či podobnost mezi sebou a druhým v dobrých i špatných vlastnostech

2. rolovou modelovou identifikací, která má dvě podoby: a) přání podobat se někomu, b) přání odlišit se co nejvíce od někoho“ (Výrost, Slaměnik, 2008, s.121)

---

<sup>12</sup> podle Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003

<sup>13</sup> podle Výrost, Slaměnik, 2008

Po té, co jsme absolvovali exkurz do tematiky identity, kterou se zabývá mnoho z humanitních věd (disciplíny psychologie, sociologie, antropologie apod.), se posuneme v tématu dále. Jednu z částí identity, sebepojetí, sebeobrazu člověka tvoří jeho profese.

### 2.1.3 Profesní identita

„Mnohé definice osoby (její „identity“) jsou získané.“ (Výrost, Slaměnik, 2008, s.121) Jednou z oblastí, která definuje naši osobu, je profese, kterou vykonáváme. Profesní identita je součástí identity jako takové. Profese je jednou z oblastí, která spoluutváří jedincovo sebepojetí, to, kým se cítí být. Osobní identita, přesvědčení, hodnoty, sebeúcta jsou výchozím základem pro tvorbu profesní identity. Když člověk přichází jako začátečník na pracovní pozici, je mu připsána sociální identita<sup>14</sup> té profese. Tato identita je mu dána okolím, vyjadřuje, co se od něj očekává. Člověk sám si pak musí vybrat roli, kterou bude zastávat a jak bude jeho profesní identita vypadat. Každý máme představu ideálního učitele, ideálního školního psychologa. I s tím se musíme při tvorbě profesní identity „popasovat“.

Vondracek a Skorikov (1997, s.322) definují profesní identitu takto: „Na popisné úrovni by se mělo jednat o reprezentaci „profesního self“ jako aktivního činitele v procesu kariérního vývoje, včetně jedincem samým vnímanými profesními zájmy, hodnotami, schopnostmi, vírou v sama sebe a aspiracemi.“ Dojít k vytvoření profesní identity je proces. Vývoj profesní identity se skládá z formování postoje osobní zodpovědnosti s ohledem na jedincovu roli v profesi, ze závazku chovat se eticky a morálně a také z vývoje pocitu hrdosti na profesi.<sup>15</sup> Z hlediska vývoje kariéry je profesní identita sjednocující konstrukt.<sup>16</sup>

Jak se mění společnost, ekonomika atd., přicházejí společně s tím i změny do světa práce. Volba povolání a otázka profesní identity začínají být nahlíženy

---

<sup>14</sup> Označení vědomí (volby) příslušnosti členů určitého sociálního útvaru k tomuto útvaru. Sociální identitu můžeme považovat za skupiny, statusy nebo kategorie, v nichž je jedinec sociálně poznáván jako jim příslušející. (podle Geist, 1992)

<sup>15</sup> podle VanZandt, 1990

<sup>16</sup> podle Vondracek, 1992

z perspektivy celoživotního utváření. Na rozhodování o osobní kariéře a její přehodnocování je nutné se dívat jako na proces celého dospělého života. Oblast budoucího povolání se zejména v západních zemích a u vysokoškoláků přesouvá z období adolescence do stádia vynořující se dospělosti. Nabídka možností vedou k jejich prozkoumávání. Vzhledem k otevřenosti hranic, moderní komunikaci, „kultu mládí“, mnoha příležitostem apod. nejsou v dnešním světě mladí nuceni k závazkům. Je možnost vyzkoušet si různá zaměstnání, podmínky, hledat sama sebe, nejvhodnější uplatnění. Díky studiu jazyků, cestování se zvyšuje osobní rozhled i možnosti uplatnění na trhu práce.<sup>17</sup>

## 2.2 Školní psycholog

Co je školní psychologie? Kdo je školní psycholog? Co dělá školní psycholog? Profese školního psychologa je v naší společnosti poměrně mladou psychologickou disciplínou. Činnost školního psychologa získala legislativní oporu v roce 2005. Školní psychologie u nás má svůj specifický charakter daný politickou, odborně psychologickou, sociálně kulturní situací. I když máme svou tradici, vliv na nás mají zahraniční události a poznatky. V zahraničí (USA, Velká Británie ad.) probíhal vývoj v oblasti školní psychologie dříve a tyto proudy se dostávaly a dostávají i k nám, kde je přebíráme nebo se snažíme převádět na naše české podmínky, inspirujeme se. V následujících kapitolách začneme vznikem školní psychologie ve světě, přesuneme se k nám a nakonec si charakterizujeme profesi školního psychologa, jak je tomu u nás dnes.

### 2.2.1 Historie školní psychologie ve světě

Pokud budeme mít znalosti o vzniku a vývoji školní a poradenské psychologie ve světě, lépe tak pochopíme souvislosti v těchto oblastech u nás. Vývoj školní

---

<sup>17</sup> podle Arnett, 2006



psychologie probíhal hlavně v USA, Velké Británii, Francii a Německu.<sup>18</sup> Školní psychologie se objevuje již na přelomu 19. a 20.století. V Evropě později.<sup>19</sup> Jako svébytný obor byla mezinárodně uznána až po 2.světové válce.<sup>20</sup>

Pro vznik psychologické služby ve škole hrají roli 3 faktory:

- 1) Rozšíření repertoáru psychologických nástrojů – nejen testování, ale práce se třídou, rozhovory, techniky krizové intervence.
- 2) Institucionalizace této služby, vznik legislativy, profesionálních sdružení.
- 3) Ustanovení školní psychologie jako vědního oboru – studijní obory na univerzitách, vydání učebnic, odborné časopisy apod.<sup>21</sup>

Školní psychologie dozrála, aby se stala jednou z potenciálních sil zabývajících se péčí o blaho dětí, rodiny a školy.<sup>22</sup>

### **Vznik školní psychologie**

Údaje o počátcích a rozvoji školní a poradenské psychologii pocházejí zejména z USA. Školní a poradenská psychologie v USA má tradici a je dobře zdokumentovaná. Tyto disciplíny aplikované psychologie vznikly na základě poznatků pedologie, klinické psychologie a speciální pedagogiky. Jedním ze zdrojů poradenské psychologie bylo profesní poradenství. Za otce profesního poradenství je označován Parsons.<sup>23</sup> V Americe je pro tuto ranou dobu charakteristické zejména testování.<sup>24</sup> Poradenství k volbě povolání a školní a poradenská psychologie vznikaly bez dané filozofie. I proto rychle přijaly psychometrii, která dodávala poradcům status vědeckosti a silnější identitu. Psychometrie ale odváděla pozornost odborníků od rozvoje sociologie, biologie, antropologie. Praxe poradenské a školní psychologie předcházela přípravě na tuto profesi. Poradenská i školní psychologie včetně označení „školní psycholog“ se vyvíjely od vnímání potřeby těchto služeb, přes jejich poskytování, k přípravě odborníků. Školní psychologové se objevili, protože byli potřeba. Školní psychologové nebyli jediní pracovníci pomáhající žákům. Poskytovatelé služby byli také školní sestry

---

<sup>18</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>19</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

<sup>20</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>21</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

<sup>22</sup> podle Bardon, 1992

<sup>23</sup> podle Mertin, 1999

<sup>24</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

a lékaři, školní sociální pracovníci apod. Psychologové absolvovali magisterské studium psychologie a trénink klinické aplikace a pedagogicko-psychologické diagnostiky. Mnozí z těchto školních psychologů ale byli učitelé bez potřebné kvalifikace, kteří absolvovali krátký kurz zaměřený na Binetovy testy.<sup>25</sup>

Do 80. a 90.let 19.století se datuje vznik poradenství při volbě povolání. Úkolem tohoto poradenství bylo poučit školní děti, adolescenty a mladé dospělé o morálním vývoji, mezilidských vztazích a o světě práce. Podmínkou dobrého školního výkonu byl zdravotní stav a mimo zdravotní péče byla pokládána za důležitou i péče psychologická. Problémy psychické nebo ve vzdělávání vyžadovaly též speciální psychologickou službu. Na konci 80. a v 90.letech se objevovali první kliničtí psychologové, psychometrici, psychoklinici, testátoři, psychotechnici, školní psychologové. Poradenské psychologické služby ve školní praxi vznikly na základě poptávky – důvodem v USA bylo zavedení povinné školní docházky.<sup>26</sup> Ta vyvolala nutnost uzpůsobit školský systém všem dětem. Vznikaly speciální školy a školská zařízení pro postižené děti. K jejich adekvátnímu zařazení bylo potřeba vytvořit vhodné diagnostické nástroje a vzdělat odborníky. Ke konci 30.let 20.století vznikla první teorie poradenství, jejímž autorem je Williamson se spolupracovníky.<sup>27</sup>

Za vznik klinické a školní psychologie je považováno založení první psychologické kliniky na Pensylvánské univerzitě Witmerem roku 1896. Klinika vzdělávala učitele v psychologických principech řešení výukových problémů dětí. Na počátku 20.století se na klinice vzdělávali psychologové a speciální pedagogové. Witmer považoval za důležité vzdělávat odborníky, kteří budou pomáhat, když běžné školní postupy selžou. Witmerův termín „klinická psychologie“ představoval aplikovanou metodu použitelnou např. i v pedagogice, medicíně, sociologii. „Klinický“ je použito ve smyslu metody, ne místa výkonu. Od roku 1889 se Witmer zabýval problematikou výukového opožďování. V roce 1912 se na Pittsburské univerzitě otevřela první psychologicko-pedagogická klinika. Jejím úkolem byla diagnostika

---

<sup>25</sup> podle Mertin, 1999

<sup>26</sup> V roce 1881 se zákonem stanovila povinná školní docházka ve Francii. Zde byli slabomyslní žáci zařazováni do pomocných tříd. Za praotce školní psychologie považují Francouzi Bineta. Během let ve Francii vzrostl počet školních psychologů natolik, že se v letech 1949 a 1950 konal jejich národní sjezd (podle Mertin, 1999)

<sup>27</sup> podle Mertin, 1999

školních dětí, dohlížení nad speciálními třídami pro děti s vadami řeči, pedagogické poradenství a vypracovávání statistických přehledů a analýz. Po vzoru USA byla pak v roce 1927 založena první dětská psychologická klinika v Londýně. Pracovní tým na klinice tvořil pedagogický psycholog, dětský psychiatr a sociální pracovník.<sup>28</sup>

Roku 1948 byl proveden UNESCEM výzkum o postavení školní psychologie v 54 státech.<sup>29</sup> Díky průzkumu bylo identifikováno několik možností poskytování psychologických služeb školním dětem. Jednou možností bylo, že psychologové pracovali na jedné velké škole nebo na několika školách. Další možností byl psycholog jako součást místních školských úřadů. Třetím typem služby byly dětské poradenské kliniky. Čtvrtý typ služby poskytované dětem a škole představovaly Asociace pro výzkum dítěte.<sup>30</sup> Výsledky výzkumu podnítily další rozvoj. V témže roce UNESCO uspořádalo konferenci o psychologických službách ve školství, které se zúčastnilo 43 států. Na půdě konference zazněla tato doporučení: zkvalitnit vzdělávání školních psychologů, vytvořit poradenské programy, zřídit výzkumné společnosti zlepšující kvalitu vzdělávání. V roce 1955 se konala Thayerova konference, která se věnovala vzdělávání ve školní psychologii. Byla to první konference školní psychologie v USA.

31

## **Asociace**

V roce 1892 byla založena první organizace na světě sdružující psychology – American Psychological Association (APA). Její založení inicioval Hall. Na počátku této vědecké společnosti v ní působili hlavně experimentální psychologové a psychologové-filozofové. V letech 1945 – 46 byla společnost reorganizována a byla zřízena divize školní psychologie. V roce 1920 byla založena The International Association of Applied Psychology (IAAP). Dnes má tato organizace 13 sekcí a jedna z nich sdružuje pedagogické a školní psychology. V roce 1937 vzniká American Association of Applied Psychologists, která má 4 sekce – klinickou, konzultační, pedagogickou a obchodní a o 7 let později je ještě rozšířena o sekci vojenské

---

<sup>28</sup> podle Mertin, 1999

<sup>29</sup> podle Mertin, 1999

<sup>30</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>31</sup> podle Mertin, 1999

psychologie. V roce 1944 se s touto asociací spojila APA. V roce 1953 APA vydala první etický kodex a v roce 1974 přijala NASP etický kodex pro školní psychology. National Association of School Psychologists (NASP) byla v USA založena v roce 1969 a v roce 1998 již sdružovala více jak 20 000 členů. International School Psychology Association (ISPA) byla oficiálně založena 1982. Tato asociace podporuje školní psychologii v mezinárodním měřítku, poskytuje pomoc školním psychologům a podporuje kontakty mezi nimi.<sup>32</sup> ISPA sdružuje školní psychology z 60 zemí světa. Odhadem pracuje ve světě okolo 100 000 školních psychologů.<sup>33</sup>

Ve stanovách jsou uvedeny následující cíle organizace:

- „ 1. Podporovat použití korektních psychologických principů ve vzdělávání na celém světě.
2. Podporovat komunikaci mezi profesionály, kteří se angažují při zlepšování duševního zdraví dětí celého světa.
3. Podporovat využití školních psychologů v zemích, kde ještě nejsou zavedeni.
4. Podporovat psychologická práva všech dětí na celém světě.
5. Iniciovat a podporovat spolupráci s dalšími organizacemi naplňujícími podobné cíle jako ISPA.“ (Mertin, 1999, s.19)

V nedávné minulosti (1998) byla založena American Association of Applied and Preventive Psychology (AAAPP).<sup>34</sup>

### **Školní psycholog**

V roce 1897 Binet společně s Vaschidem napsal článek o využití psychologie na základní škole. O dva roky později založil Binet s učitelem Vaneyem pedagogickou a psychologickou laboratoř při základní škole. V téže roce v Chicagu založili Oddělení vědecké pedagogiky a studia dítěte, což byla první psychologická služba organizována v rámci veřejného školství USA. V roce 1909 Foucault otevřel laboratoř školní psychologie v Montpellier. O rok později se v literatuře objevuje termín „školní psycholog“. Stern navrhoval zřízení školního psychologa již v roce 1907.<sup>35</sup> Stejskal

---

<sup>32</sup> podle Mertin, 1999

<sup>33</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

<sup>34</sup> podle Mertin, 1999

<sup>35</sup> podle Mertin, 1999

v roce 1922 přeložil Sternův spis Pedologie kulturním požadavkem. Podle Sterna je poskytování služeb školního psychologa úzce spjato s úrovní vzdělání učitelů, hlavní činností psychologa ve škole je spíše monitorování dění, což vyžaduje jeho určitou distanci.<sup>36</sup> Prvním školním psychologem byl Burt. Pracoval jako poradce při poskytování individuální pedagogické péče a při vytváření vzdělávací politiky. Mezi jeho úkoly patřil výzkum, testování a interpretace mentálních testů ve školách a práce se školami. Gesell byl prvním školním psychologem v USA zaměstnaným formálně s tímto titulem. Jeho náplní práce byla diagnostika opožděných nebo defektních dětí ve školách ve městě i na venkově a metodika péče o tyto děti ve státních školách. V roce 1922 byl ustanoven první školní psycholog v Německu. O rok později používá Hutt termín školní psycholog poprvé v titulu článku. A v témže roce Wallon zakládá laboratoř dětské psychologie na základní škole u Paříže. Podle Wallona je úkolem školní psychologie pomáhat všem dětem – podporovat růst dítěte a podněcovat kvalitu vzdělávacího prostředí. V roce 1934 Ministerstvo školství Nového jižního Walesu zřídilo dětské poradny, které diagnostikovaly děti nezvládající požadavky školy.<sup>37</sup>

### **Odborná literatura**

V roce 1903 byla vydána první učebnice pedagogické psychologie, jejímž autorem byl Thorndik. V roce 1930 napsala Hildrethová první monografii o školní psychologii.

Od 70.let 20.století také došlo k výraznému rozvoji vydávání odborných časopisů v oboru: *Journal of School Psychology* (1962), *Psychology in the Schools* (1963), *School Psychology International (ISPA, 1979/80)*, *School Psychology Review (NASP)*, *School Psychology Quarterly (APA, 1986)* aj.<sup>38</sup>

V roce 1982 vyšla učebnice *Handbook of School Psychology*, ze které i dnes čerpáme základní poznatky o školní psychologii. Posledním počinem v Evropě je vznik *European Journal of School Psychology* v roce 2007.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

<sup>37</sup> podle Mertin, 1999

<sup>38</sup> podle Mertin, 1999

<sup>39</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

## 2.2.2 Historie školní psychologie u nás

U nás o integraci psychologa do školy píše již na začátku 40.let 20.století Stejskal a Ohera. V 60.letech se budují sítě pedagogicko-psychologických poraden (PPP). Po 2.světové válce se školní psychologie rozvíjí zejména na Slovensku (Hvozdík, Ďurič).<sup>40</sup> V 70. a 80. letech 20.století se činnost školního psychologa experimentálně ověřovala na některých školách v Bratislavě a Košicích, ale po roce 1975 tyto aktivity vymizely a obnovily se až v roce 1990.<sup>41</sup> V roce 1986 vydává Hvozdík publikaci *Základy školskej psychológie*.<sup>42</sup>

V Československu dochází k rozvoji školní psychologie až po roce 1989. Na Slovensku probíhal vývoj školní psychologie paralelně s českým. Staví na společném historickém vývoji ve 20.století.<sup>43</sup>

Od roku 1990 se objevuje ze strany základních škol poptávka po školních psychologech. Již za doby první republiky se objevovaly projekty psychologie pro školu, ty byly však po 2. světové válce na dlouhý čas zastaveny. V období socialismu staví nová školní psychologie na poradenských základech a čerpá ze zahraničních zkušeností.

<sup>44</sup>

V červnu v roce 1990 vznikla v Košicích Asociace školní psychologie ČSFR v čele s Furmanem. V roce 1991 začal vycházet časopis *Školský psycholog*.<sup>45</sup> Šéfredaktorem časopisu *Školský psycholog* je Mareš.<sup>46</sup> V roce 1993 se v Banské Bystrici konalo 16.mezinárodní kolokvium *International School Psychology Association (ISPA)*.<sup>47</sup> V roce 1996 se stala členem *ISPA School Psychology Association of the Slovak and Czech Republic*.<sup>48</sup> Od roku 1997 je činná také česká sekce *Asociace školní psychologie*.<sup>49</sup> Česká asociace převzala etické normy práce

---

<sup>40</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

<sup>41</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>42</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

<sup>43</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>44</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>45</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>46</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>47</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>48</sup> podle Mertin, 1999

<sup>49</sup> podle Zapletalová, 2001

školního psychologa ISPA.<sup>50</sup> Sídlo Asociace školní psychologie je na Katedře psychologie Pedagogické fakulty v Banské Bystrici. Česká sekce sídlí na Katedře sociálního lékařství Lékařské fakulty UK v Hradci Králové.<sup>51</sup>

V začátcích 90.let šlo v praxi spíše o přenesení pedagogicko-psychologického poradenství do škol. Bílá kniha – školský programový dokument této doby – zmiňuje možné oblasti práce školního psychologa. I když nebyla profese daná legislativou, již v roce 1996 na českých školách působilo kolem 50 psychologů a v roce 2001 se odhadovalo, že ve školách pracuje až 120 psychologů. Zásadní je rok 2005, kdy vstoupila v platnost Vyhláška č. 72 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, podle které má škola možnost zaměstnávat školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Školní psycholog je v mnoha případech součástí školních poradenských pracovišť.<sup>52</sup> Na Slovensku je profese školního psychologa ve školském zákoně zakotvena již od roku 1993 a pracovní náplň tohoto odborníka je definována vyhláškou o výchovném poradenství o 3 roky později.<sup>53</sup> Důležitou roli v profesi školního psychologa hraje Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR), který měl pod vedením Zapletalové na tvorbě legislativy významný podíl. Aby psychologové nebyli považováni za „nadstandard“ školy a zvýšil se jejich počet na školách, vznikl projekt Vzdělávání Informace Poradenství – Kariéra (VIP-Kariéra), který celý proces urychlil. Projekt vytvořený Národním ústavem odborného vzdělávání a IPPP spolufinancoval Evropský sociální fond a rozpočet ČR. IPPP vytvořil koncepci Školních poradenských pracovišť (ŠPP), které metodicky vede, pořádá vzdělávací semináře, administrativně zajišťuje chod a sleduje jejich činnost. V roce 2007 se počet školních psychologů odhadoval na 200.<sup>54</sup>

IPPP a Asociace školní psychologie České a Slovenské republiky stojí za rozvojem teorie, podporou praxe a tvorbou legislativy. Zásahu na rozvoji školní

---

<sup>50</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>51</sup> podle Mertin, 1999

<sup>52</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>53</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>54</sup> podle Lazarová, 2008

psychologie u nás mají zejména Mareš, Štech, Zapletalová, Braun, Holčíková, Nováčková, Rejlová a další.<sup>55</sup>

Po roce 1989 byl školní psycholog chápán jako prostředek humanizace a demokratizace škol. Prvními úkoly bylo vymezit náplň práce školních psychologů tak, aby uspokojoval potřeby školy, odlišit školní psychology od poradenských.<sup>56</sup>

### 2.2.3 Školní psycholog<sup>57</sup>

Na začátku si pomůžeme definicí, která uvede tuto teoretickou část. Školní psycholog je profesionál vyškolený v psychologii a pedagogice, odborník v poskytování psychologických služeb dětem a dospívajícím ve škole, rodině a v dalších sociálních prostředích, která ovlivňují zrání a vývoj dětí.<sup>58</sup> Kvalifikaci pro výkon této profese můžeme získat studiem jednooborové i dvouoborové psychologie bez vázanosti na typ fakulty. Podle Bardona (1992) by měla doktorská úroveň být základní úrovní vzdělání pro profesionálního psychologa. Právě v postgraduální studiu by měl psycholog získávat speciální znalosti a dovednosti pro profesi školního psychologa. Tato náročná profese (jak bude ukázáno níže) je u nás podle zákona (Zákon o pedagogických pracovnících) finančně ohodnocena zařazením do 11. – 13. platové třídy (stejně jako pedagogičtí pracovníci).

#### **Povaha profese školního psychologa**

Školní psycholog by měl (či může) podle Vyhlášky č. 72 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních z roku 2005 poskytovat konzultace, vykonávat práci poradenskou, provádět diagnostiku, poskytovat metodické vedení a informace, pracovat s žáky, učiteli a rodiči. Jak by měla vypadat práce školního psychologa se dozvídáme také z dokumentu Etické normy práce

---

<sup>55</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>56</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>57</sup> Psycholog je člověk profesionálně činný v jedné z oblastí psychologie, který absolvoval příslušné vysokoškolské vzdělání. Psychologie je obtížný vědní obor, který vyžaduje od toho, kdo v něm pracuje, rozsáhlé znalosti teoretické i praktické a navíc schopnost empatie, jež umožňuje vytvářet autentický vztah s druhou osobou a chápat její postoje a chování. (podle Sillamy, 2001)

<sup>58</sup> podle Štech IN Průcha, 2009



školního psychologa (Oakland, Goldmanová, Bishoff – ISPA, jejichž normy přijala i Česká asociace školní psychologie). V zahraniční literatuře <sup>59</sup> můžeme najít jako základní funkce školního psychologa psychologické poradenství (individuální s dětmi, individuální s rodiči, skupinové studentské poradenství, rodičovské diskusní skupiny), konzultace (s jednotlivými učiteli, učitelské diskusní skupiny <sup>60</sup>), výzkumný a vzdělávací rozvoj, služby komunitě) a individuální psychologické hodnocení (případové studie, vyšetření, diagnostika, doporučení, další postupy). Jen z výčtu standardních činností školního psychologa ve vyhlášce u nás a z popisu práce školního psychologa z americké publikace (byť jsou činnosti školního psychologa popsány obdobně), se nemůžeme ubránit pocitu, že v zahraničí je školní psychologie na mnohem vyšší úrovni a školní psychologové jsou vážení a ohodnocováni profesionálně (což vyplývá z výše popsaného vývoje v Americe a Evropě, jehož vliv se dostává i k nám). Školní psychologové tam působí nejen na školách, ale i soukromých dětských klinikách, v dětských nemocnicích (např. nemocniční školy pro těžce mentálně retardované), pracují pro vládu jako konzultanti a výzkumní specialisté, jako profesori na školách a univerzitách, v soukromých praxích (kde se zabývají psychologií a vzděláváním).

Psychologické principy se uplatňují ve škole a vzdělávání již dlouho. Školní psycholog je však unikátní odborník, který praktikuje na širokém poli teoretické a aplikované psychologie. Podílí se na všech úrovních vzdělávání (základní školy, univerzity, ...). <sup>61</sup>

Školního psychologa definují normy (standardy, legislativa), činnosti, které vykonává, klienti, se kterými pracuje, jejich zakázky, které s nimi řeší. Pojďme si přiblížit jeho profesi.

Činnost školního psychologa charakterizuje jeho práce s celým systémem – práce s dětmi bez zjevných problémů, s celými třídními kolektivy, pedagogickým sborem – což ve výsledku vede k prevenci vzniku problémů. <sup>62</sup> Školní psycholog je integrující článek ve vztahové síti školy. <sup>63</sup> On sám je přímo účasten několika rovin vztahů: s ředitelem školy, s celým pedagogickým sborem i jednotlivými učiteli (vstoupit

---

<sup>59</sup> podle Valett, 1963

<sup>60</sup> Pod tímto si představuji metodické vedení a také fungování např. bálintovských seminářů.

<sup>61</sup> podle Valett, 1963

<sup>62</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>63</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

mezi učitele do pedagogického sboru je opravdu důležité), s celými školními třídami i jednotlivými žáky, s rodiči dětí. <sup>64</sup> Nezbytná je tedy těsná spolupráce školního psychologa nejen s rodiči, ale i vedením školy a učiteli. <sup>65</sup>

Školní psychologie je nyní pod přímým i nepřímým útokem jako nikdy před tím – je z historické podstaty založena na formativním hodnocení a speciálním vzdělávání v tradičních formách, vzhledem ke školským reformám je tu zápas mezi tím, jak mají školní psychologové dělat to, k čemu byli ve školách vyzváni a co budou muset udělat, aby ve škole „přežili“. <sup>66</sup> Bez ohledu na oporu v legislativě je na školním psychologovi, aby si na škole vydobyl svou pozici. Pro úspěšnou a efektivní práci školního psychologa je potřeba, aby ředitel školy vytvořil vhodné prostředí, na druhé straně musí být psycholog asertivní, schopný jednat, znát práci učitelů. Práce ve škole klade na psychologa vysoké nároky. Odvaha, profesní sebevědomí, pokora, takt a empatie jsou vlastnosti, které mu práci ve škole usnadňují. Široké spektrum problematiky vyžaduje od školního psychologa znalosti z koučování, managementu, sociologie apod., ale také schopnost odborné spolupráce se specializovanějšími kolegy, předávání klientů. <sup>67</sup> Mimo standardního psychologického vzdělání musí mít školní psycholog znalosti i z oboru pedagogiky – při práci s žáky se setkává se specifickými kognitivními nároky jednotlivých předmětů a úseků učiva a znalosti z didaktiky jeho práci zkvalitňují. <sup>68</sup>

Školní psychologové mají mnohem širší pohled na to, co zahrnuje psychologické posuzování dětí a musí propojovat posuzování a intervence. Každý školní psycholog v každé škole prokazuje, že je talentovaný v různých oblastech („multifunkční psycholog“), naslouchá, co po něm učitelé žádají. Psycholog by se měl vzdělávat, rozšiřovat své možnosti, aby škole mohl poskytnout všechny služby. Budoucnost školních psychologů závisí také na schopnosti pravdivě říci, že škole mohou pomoci v různých směrech. Školní psychologové jsou kompetentní poskytnout profesionální personální servis a další externí psychology. Název „školní psycholog“ znamená mnohem více, než pracovat s lidmi ve škole a s veřejností. <sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>65</sup> podle Štech IN Průcha, 2009

<sup>66</sup> podle Bardon, 1992

<sup>67</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>68</sup> podle Štech IN Průcha, 2009, podobné možné najít také ve Valett, 1963

<sup>69</sup> podle Bardon, 1992

Na začátku roku 2000 proběhlo dotazníkové šetření mezi školními psychology ze seznamu Asociace školní psychologie. Na základě výsledků analýzy dat ze sebraných dotazníků (Štech, 2001) si v závěru kapitoly shrňme povahu profese školního psychologa, jak jí vidí odborníci z praxe. Školní psycholog pracuje se vztahovými situacemi, ve kterých často probíhá krizová intervence. Tyto situace mají nejasnou strukturu, nejsou definované metody a nelze předvídat následky. Školní psycholog je však profesionál, který používá standardní diagnostické postupy. Dominantní používanou metodou je rozhovor. Školní psycholog musí své postavení neustále vybojovávat a obhajovat a i tak existují rizika nepřijetí systémem školy.

Aby závěrečná slova této podkapitoly nezněla tak negativně, shrňme a vyzdvihneme přednosti práce školního psychologa. Profese školního psychologa je nízkoprahová služba – psycholog je přítomen ve škole a tak tedy každému dostupný. Může aktuálně, včasně, flexibilně, vždy podle potřeby vstupovat do problematické situace. Má možnost díky dlouhodobé přítomnosti ve škole a dobré znalosti tamní situace a vztahů jemné klinické diagnostiky (pozorování, rozhovory).

### **Profesní identita školního psychologa**

Školní psycholog se vyčleňuje jako subprofese (jedinečnost, specifická funkce) a zároveň hledá svou psychologickou legitimitu (podobnost s jinými psychologickými profesionály).<sup>70</sup>

„Identita je pojmem vymezeným negativně – co nejsme my. U školních psychologů by vymezení mohlo znít: „nejsme poradenští psychologové“ (tím není vyloučena formulace: „v lecčem jsme jako poradenští psychologové“). Při utváření identity dochází v důsledku ke sváru dvou rozporných principů:

- a) princip trvalosti, neměnnosti, permanence (ať se nic nemění, ať se neodlišujeme)
- b) princip změny a jinakosti (ať jsme specifičtí, nezaměnitelní)

Jedná se tedy o odlišnost na bázi uznané stejnosti. Nechceme být zaměnění s jinými osobami, ale také nechceme být tak jiní, abychom se vzdálili profesnímu jádru tvořeném několika společnými základními znaky.“ (Štech, 1998, s.259 - 260)<sup>71</sup>

<sup>70</sup> podle Štech, 2001

<sup>71</sup> podobně jako Výrost, Slaměník, 2008, s.121

Odlišení školních psychologů od psychologů v pedagogicko-psychologických poradnách je otázkou po profesní identitě školních psychologů. Identita školního psychologa se totiž utváří na základě srovnání s dalšími psychologickými profesemi. Školní i poradenský psycholog pracuje s podobnou cílovou skupinou, mívají podobné zakázky od klientů, používají obdobné metody. Je řada oblastí, ve kterých se tito psychologové překrývají a překrývat budou.<sup>72</sup> Služby PPP vyhledávají klienti již s problémem. Na rozdíl od poradenského psychologa jsou žáci sledováni ve známém prostředí v průběhu poskytování péče i po jejím skončení. Poradenský psycholog má vždy nablízku další kolegy, se kterými může konzultovat, lze se s kolegou vzájemně zastoupit, práci poradenského psychologa zajišťuje instituce poradny. Školní psycholog je v systému školy jako odborník sám.<sup>73</sup> Školního psychologa charakterizuje to, že jeho práce má širší pole působnosti a je méně orientovaná na diagnostiku, od diagnostiky dětí je přesunuta pozornost i na práci s učiteli. Školní psycholog pracuje na změně klimatu ve škole, zaměřuje se na prevenci a pracuje na změně pojetí výuky, soustředí se na sledování psychologických aspektů života školy, důležitým aspektem je celý systém, jehož je psycholog ve škole součástí.<sup>74</sup> Psycholog se při řešení problémů nesmí s nikým identifikovat, ani s žákem, jehož situaci řeší. Problém také nastává, když se psycholog při vymezení své profesní identity hlásí spíše k psychologii než ke škole. Jestliže preferuje svou „psychologickou“ identitu, oslabuje svou pozici, funkci ve škole.<sup>75</sup>

Profesní identita školního psychologa by se jinými slovy mohla popsat jako „chaos a nejasnost hranic profesní kompetence.“ (Krýslová, 1999, s.82) To je ale vlastně charakteristické pro každou začínající profesi.

Štech (1998) ve svém článku popisuje klady a zápory profese školního psychologa. Situace, ve kterých se školní psycholog při své práci nachází, zakládají jeho identitu. To, že se mohou školní psychologové ve své profesi cítit nejistě, přikládáme právě tomu, jak nejasně definovat, vymezit lze tuto profesi a jak ambivalentní pocity může vykonávání této profese přinášet. Za pozitiva profese je považováno to, že školní psycholog ve vztahové síti školy vystupuje jako mediátor, podporuje porozumění uvnitř

---

<sup>72</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>73</sup> podle Zapletalová, 2001

<sup>74</sup> podle Lazarová, 2008

<sup>75</sup> podle Štech, 1998

sítě, pracuje se školou jako systémem. Školní psycholog zná kontext situací ve škole, může klinicky lépe rozlišovat. Vzhledem k tomu, že je školní psycholog na škole jediným takovým odborníkem, je z hlediska etiky míra osobní odpovědnosti vyšší. Mezi negativa profese patří nízké záruky odbornosti pracovníka a tím i nižší prestiž profese než např. v USA. Školní psycholog se stále ocitá ve stavu vyjednávání a přesvědčování druhých lidí o své práci. Náplň práce je nutné dohodnout vždy na základě specifik působiště. Štech pro toto používá termín zóna profesně identitních kompromisů.<sup>76</sup> Stává se, že školní psycholog musí využít nestandardní psychologické metody, protože žádné „odborně správné“ se nehodí. A jak už bylo popsáno výše, školní psycholog v této chvíli nemá s kým problematiku konzultovat ani není možné rychle využít služby supervizora. Školní psycholog může být nahlížen jako všemocný profesionál. On však ve škole nepoužívá jen odbornou terminologii a neutrální zprávy. Školní psycholog pracuje teď a tady s řadou lidí, se kterými musí hovořit srozumitelnou řečí. Mezi klady profese bylo zařazeno, že školní psycholog pracuje ve vztahové síti. To může přinášet i nástrahy, protože osoby v této vztahové síti jsou na sobě vzájemně závislé, utužují se vazby, je zde riziko přenosu nebo afektivních komplikací a pevnost profesionálních hranic se vytrácí. Dalším záporem profese je chybějící specializovaná příprava na profesi školního psychologa.

### **Role školního psychologa**

Pokud se pokusíme nahlédnout na role pomáhající pracovníka obecně, vycházíme z toho, že pomáhající vykonává službu (službu společnosti). Jeho konání je reakcí na „zakázku“. Ta dává smysl pomoci, udává směr komunikaci. Klienti často docházejí k pomáhajícímu profesionálovi se žádostí. Nesledujeme však slepě žádost klienta a nevytváříme si vlastní hypotézu o tom, co klient chce, ale dojednáváme a zformulujeme společně zakázku. Teprve z povahy zakázky vyplývají role pomáhajícího.

---

<sup>76</sup> „V těchto situacích musí školní psycholog přesvědčivě demonstrovat znaky obecné profesní kompetence, neustoupit z profesních zásad, korektnosti postupů. Na druhé straně se nemůže skrývat před konflikty a zkouškami, které mu dávají šanci na potvrzení profesně identitní specifičnosti.“ (Štech, 1998, s. 260)

Role závisí na sociální situaci a cílech, s jakými do ní pomáhající vstupuje. To ho určuje jako terapeuta, poradce, doprovázejícího či poskytovatele poučení.<sup>77</sup>

Následující role pomáhajícího, které byly identifikovány v interakcích pomáhající pracovník – klient, vycházejí z konceptu individuální, párové a rodinné terapie/poradenství. Mnoho z nich se promítá i do práce školního psychologa a my si tyto terapeutické role na jeho profesi ukážeme.

Jak bylo napsáno výše, pomáhající vstupují do rolí terapeutů, poradců, poskytovatelů návodů a doprovázejících.

Školní psycholog se často setkává s otázkou od učitelů či rodičů: „No tak mi řekněte, jak to mám udělat? Co s tím mým žákem/ tou třetáčkou/naším klukem/mojí holkou mám dělat?“ Klienti chtějí radu, návod. Poradcem je školní psycholog také pro žáky. Děti si pro radu chodí k někomu, ke komu mají důvěru a je jim sympatický. Ve školním prostředí to může být učitel, školní psycholog aj. Dítě si k dospělému přijde pro povzbuzení. A také proto, aby mu někdo naslouchal. „I kdyby poradce neučinil nic jiného, že bude dobrým posluchačem, už tím poskytne cennou službu.“ (Fontana, 1997, s.322) Naslouchání patří k práci školního psychologa nevyhnutelně v jakékoliv situaci. Nejen v interakci s klienty, ale i „naslouchat“ klimatu školy, co je za nevyřešené problémy. Poradce není příliš direktivní, ale spíše klade otázky, aby podnítil myšlení klienta. Ať už přijde klient s čímkoliv, poradce ho nesoudí. Poradce nepřebírá odpovědnost za svého klienta, ale klienta v tomto ohledu podporuje. Dětem pomáhá k tomu, aby za své chování přebíraly zodpovědnost. Poradce se nevtírá. Ať už se to týká toho, že by se neměl vtírat tam, kde ho nechtějí, ale i toho, že i když už dává rady, tak je nevnučuje, děti ani dospělé k ničemu nenutí. Klient sám nakonec ví, co mu pomůže. „Zásady“, jak by se měl poradce chovat, které jsou popsány výše, neplatí jen pro roli poradce, ale pro každého pomáhajícího.

Jednou velkou oblastí, kde školní psycholog radí, je volba povolání. To bývá na školách v kompetenci výchovného poradce, ale může se stát, že za školním psychologem přijde sám žák či jeho rodiče s dotazem. A nebo školní psycholog spolupracuje s výchovným poradcem. Školní psycholog má různé záznamy o žácích již od první třídy (od screeningů SPU, sociometrických dotazníků apod. až po práci

---

<sup>77</sup> přeneseně podle Ludewig, 1994

individuální), zná je a může sledovat jejich vývoj v různých oblastech po celou dobu školní docházky nebo i z jednotlivých setkání a tím přispět k rozhodování, jaké povolání nejvíce „sedne“. Další oblastí, do které se školní psycholog může dostat jako poradce, je sexuologie, sexuální výchova. Školní poradenská psychologie se zabývá problémy výchovnými a vzdělávacími. Ke školnímu psychologovi se tak dostávají žáci, kteří mají ve škole potíže – v oblasti práce a výkonu, problémy v chování, v sociálním zařazení do skupiny, v sebehodnocení a citovém prožívání.<sup>78</sup> A je mnoho dalších a dalších témat a problémů, s kterými chodí klienti ke školnímu psychologovi pro radu.

Školní psycholog se dále často ocitá uprostřed mezi dvěma stranami (i třemi a více). Pomáhajícího čeká obtížný úkol. V narušené komunikaci mezi dítětem a rodiči, žákem a učitelem, školou a rodiči, vedením a učitelem, třídou a učitelem atd., má úlohu jako „jazýček na vahách“. I když nechce, hýbe se nějakým směrem. Od něj se očekává, že bude neutrálním soudcem.

V mnoha situacích je hlavním úkolem školního psychologa podpora žáka, učitele či jiných subjektů. Vedení instituce ho ale pravděpodobně zaměstnalo kvůli podpoře školy. Podpoře příznivého ovzduší. A to jak preventivně, tak i v případě, že je na škole problém a je potřeba ji „ozdravit“. V této oblasti práce, tedy poskytování podpory klientovi, se odborníkovi může stát, že se identifikuje s klientem či poskytne jako podporu sám sebe. Psycholog je s klienty autentický, empatický, respektující. Ale stále profesionál.

Psycholog se může nabídnout klientovi také jako partner. Partner v dialogu, ve kterém se uvolní problémová dynamika. Záleží tedy na charakteru zakázky a osobnosti klienta.

Jak už bylo v textu výše několikrát napsáno, školní psycholog žije ve vztahové síti školy. Ocitá se v rámci vztahu, kde on je profesionál a ostatní jsou klienti. Ale stále je „zúčastněným spoluprožívajícím“. Jen musí být o krůček stranou (nemyslíme tím „nad“), aby mohl poukazovat na možnosti, alternativy. K tomu je zapotřebí značné míry flexibility.<sup>79</sup>

Štech (1998) popisuje v jednom ze svých článků přímo tři role školního psychologa. Autor používá termín „identitní figura“, který používáme ve stejném

<sup>78</sup> podle Vágnerová, 2005

<sup>79</sup> volně podle Ludewig, 1994

významu jako „role“<sup>80</sup>. Ve stejném významu v textu používáme i pojem „pozice“. Školního psychologa nazývá Štech intelektuální kutil, mediátor a vyjednávач a badatel školy.

#### Intelektuální kutil

Školní psycholog se dostává do situace, kdy musí pracovat bez dostatečné opory v psychologické výbavě teoretické, metodologické, výzkumné či intervenční. Musí se tak uchýlovat k „intelektuálnímu kutilství“. To znamená využít a použít všeho, co se nabízí, co náhodně poznal, sbírat zkušenosti, kde se dá. Školní psycholog řeší problémy v situaci, kdy neexistuje jasný aplikační mechanismus, vysvětlovací schéma.

#### Mediátor a vyjednávач

Ke kompetenci mediátora školní psycholog tolik nevyužívá odborné postupy (diagnostika, rozhovory, standardní intervenci). Touto rolí ale získává hodnotu v očích učitelů, ředitele, rodičů a žáků. Řešit spory mezi ředitelem a učiteli, přimět učitele komunikovat s rodiči problémového žáka, přesvědčit vedení o náplni své práce apod. nevyžaduje akademické psychologické postupy. I jiná náplň práce školního psychologa, jako různé depistáže či ankety, vyžaduje kompetence, na které se nikde poradenský nebo klinický psycholog nepřipravuje. Psycholog považuje za předmět své práce vztah dítěte. Pomoci dítěti se vztahy s učiteli, rodiči, vrstevníky.

#### Badatel školy

Jednou z možností, kde školní psycholog ukazuje svou profesionalitu, je školní psycholog jako badatel. Výzkum etnografického typu postavený na kvalitativních metodách, systematickém a longitudinálním sledování a vyhodnocování dat o žácích, pedagogickém sboru, klimatu či pasportizace školy atd. by mohla být náplní práce tohoto profesionála.

---

<sup>80</sup> Role je očekávaný způsob chování vázaný na určitý sociální status. Role zprostředkovává vztah mezi reálně prováděnými činnostmi jedince a nadindividuálně platnými normami. Role může být chápána jako aspekt sociální pozice, aspekt sociální interakce a aspekt osobně prožívané činnosti. Může docházet ke specifické situaci vykonávání jedné či více rolí. Může docházet také ke konfliktu rolí. Důležitým aspektem je aktivní tvorba. (podle Velký sociologický slovník, 1996)



Štech v článku z roku 1998 *Profesní identita školního psychologa* navrhuje tři role školního psychologa – mediátor, kutil, badatel školy (=konceptor, spoluvůrce projektů). Na základě dotazníkového šetření uveřejněného v článku z roku 2001 *Sonda do profese školního psychologa v ČR* byla role mediátora potvrzena bezvýhradně. Role kutila a badatele školy se objevuje podle autora článku méně výrazně.

V tomto článku, který je napsán na základě výsledků dotazníkového šetření mezi školními psychology, můžeme zachytit, jak se tito odborníci ve své profesi vidí. Profesní sebeobraz se vytváří na základě toho, co pozitivního a negativního na své profesi shledávají (tedy to, co charakterizuje tuto profesi). Školní psychologové se k otázce povahy profese vyjádřili tak, že všechny aspekty této profese (dlouhodobý přímý kontakt, kreativita v hledání nestandardních řešení, okamžitá zpětná vazba o výsledcích, vděčnost studentů apod.) vedou k „pocitu větší smysluplnosti práce“. (Štech, 2001, s. 53). Dále při tvorbě sebeobrazu záleží na tom, jaké postavení má psycholog ve škole. Často si školní psychologové stěžují na to, že je jejich postavení nejasné, musí neustále vyjednávat, získávat důvěru dalších účastníků v systému a objevuje se i závislost či malá míra nezávislosti na zaměstnavateli (což si myslím, že je menší problém u školních psychologů, kteří pracují na škole, ale jsou zaměstnání v projektu IPPP). Někteří z psychologů ale právě oceňují to, že si museli své místo vybojovat, protože došlo k jejich akceptaci, porozumění (více než formální respekt). Dalším faktorem, který má vliv na utváření sebeobrazu školního psychologa, je profesní uvědomění. Jak už bylo zmíněno u postavení školního psychologa, záleží na tom, zda je školní psycholog jako zaměstnanec školy závislý na řediteli a učitelích. Profese školního psychologa je služba, ale školní psycholog by se neměl cítit jen jako služebník ředitele či učitelů. V lepším, ne-li nejlepším případě dochází k tomu, že se školní psycholog a učitelé vzájemně obohacují (školní psycholog nahlíží pod pokličku didaktiky, učitel se učí psychohygieně), což vede ke zkvalitnění profese obou.

Ve Štechově článku nalézáme i další role, které psychologové jako profesionálové ve škole zastávají. Tyto role jsou hlavně dané „poptávkou“ (co klienti od profesionála očekávají), ta se ale musí setkat s „nabídkou“ (tedy co školní psycholog umí, na co se profesně i osobnostně cítí). V systému školy může školní psycholog

vystupovat jako „mediátor“, „zprostředkovatel“<sup>81</sup>. Dále se od něj může očekávat, že zafunguje jako „Bůh“<sup>82</sup>. Do této kategorie zahrnujeme Štechovy<sup>83</sup> profesní figury „děd Vševěd“, který vyřeší odborně problematickou situaci, „kouzelník“, který je všemocný a zvládne všechny požadavky učitelů, ředitele, žáků i rodičů a je to „hasič“, který ihned zvládne i mimořádné situace. Někteří ze školních psychologů svou úlohu vidí ve „zpovědníkovi“<sup>84</sup>, jehož náplní je vyslechnout, dát možnost se vypovídat, svěřit. Je to role blízká terapeutovi.

V diplomové práci *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem*<sup>85</sup> lze v autorkou popsaných příbězích nalézt role, do kterých se školní psycholožka při své práci dostává. Popíšme si je.

Školní psycholog se může stát soudcem v některých situacích, kdy například učitel a žák líčí situaci odlišně a chtějí po něm, aby se přiklonil na jednu stranu. V některých pozicích je psycholog chápán jako ochránce, bezpodmínečný obhájce žáků. Z pohledu učitelů se staví na stranu dětí. Když je pozice školního psychologa z více stran považována za neutrální (v ideálním případě nestranná), bývá vysílán jako prostředník v jednání, mediátor, vyjednavač.

Školní psycholog může mít v péči žáky se specifickými poruchami učení či jiné žáky, kteří mají problémy v učení. Jeho role se stává doučovatelskou či učitelskou. Učitel může negativně vnímat školního psychologa jako konkurenta, který ohrozil jeho odbornost a překročil své kompetence. Podmínkou spolupráce je vymezení rolí, pozic, jaké jednotliví pracovníci ve škole zastávají. Mimo pedagogických kompetencí někteří učitelé (např. třídní učitel) zastávají i roli důvěrníka, který zná rodinnou situaci dítěte. Učitel se pak stává psychologem – laikem a opět se mohou role a kompetence se školním psychologem střetávat. Otázkou pak je, kdo je na co expert.

Ať již formálně nebo i skutečně je školní psycholog kolegou učitelů a dalších pracovníků. Může se stát opravdovým spolupracovníkem, partnerem. Což jako jiné role přináší pozitiva (spolupráce, důvěra) i negativa (potřeba distance psychologa jako

---

<sup>81</sup> podle Štech, 2001, s. 53

<sup>82</sup> Opovážlivé pojmenování, ale vystihující podstatu.

<sup>83</sup> podle Štech, 2001, s. 53

<sup>84</sup> podle Štech, 2001, s. 53

<sup>85</sup> Suchardová, 2009

odborníka apod.). V mnohých situacích školní psycholog vystupuje jako důvěrník nejen žáků, ale i učitelů.

V jednom momentě popisu příběhu se objevuje i vztah mezi školním psychologem a pedagogicko-psychologickou poradnou. Poradna může školního psychologa považovat za rivala. Může zde být i vztah kontrolní. V ideálním případě by se jednalo o vztah dvou rovnocenných odborníků – psychologa školního a poradenského.

Sama autorka diplomové práce identifikuje na základě příběhů o mimořádných událostech ve škole, ve kterých figurovala jako školní psycholožka, několik rolí školního psychologa. Tyto role jsou vztaženy k interakci s učiteli. „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“.“ (Suchardová, 2009, s. 69)

Role školního psycholog jsou dány jeho pozicí psychologického odborníka ve škole a také vznikají v interakci. Jak vypovídají zjištění Štecha, nejvýznamnější rolí školního psychologa je mediátor, vyjednavač, zprostředkovatel. Tato role byla potvrzena např. i v diplomové práci Suchardové. Z podstaty služby školního psychologa (pomáhajícího pracovníka) vyplývá role poradce, a to v různých oblastech.

### **3. METODOLOGIE VÝZKUMU**

#### **3.1 Obecný metodologický rámec výzkumu**

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.17)

Cílem diplomové práce je snaha podívat se hlouběji do profese školního psychologa. Jak se k této profesi dostali? Co pro svou práci ve škole potřebují? S kým spolupracují? Co jejich pozici oslabuje nebo posiluje? Jak se cítí? Jsou spokojeni se stavem této profese? Kdy si připadají v krizi? V jaké roli se nejčastěji při své práci nacházejí? Jaká je tedy profesní identita (sebepojetí, sebeobraz) školního psychologa? Co přispívá k jejímu vytvoření?

Poté, co jsem přečetla různé články o tom, jaké metody školní psycholog při své práci používá, jaké situace nejčastěji řeší, jak komunikují s ostatními subjekty v instituci školy, co se od něj očekává, jsem se chtěla dozvědět něco „osobnějšího“. Jaké to opravdu je tuto profesi vykonávat, jaké pocity při své práci tito odborníci mají? Já sama jsem měla různé představy – od pocitu dobře vykonané práce a pomoci, když se něco podaří, až po pocity bezvýchodnosti, kdy je uzavřen mantinely instituce, jako jediný psychologický odborník ve škole a není vyslyšen jeho hlas. Dlouhou dobu tento profesionál nebyl součástí školy. Je na tom tedy škola se školním psychologem lépe? Protože škola je velmi důležitá sociální instituce, žije svým zaběhnutým životem a řídí se svými pravidly, jsou na figuru školního psychologa kladeny velké nároky. Škola znamená síť vztahů, psycholog je tam po dlouhou dobu a sžívá se s ostatními, jeho práce se může stávat čím dál osobnější. Vystupuje v ní v různých rolích. A v jakých, to je také předmětem výzkumu.

## **3.2 Metoda výběru výzkumného souboru**

### **Metoda záměrného (účelového) výběru**

Záměrný výběr vzorku je takový postup, kdy cíleně hledáme účastníky výzkumu podle určitých vlastností. Kritérium výběru je určená vlastnost nebo např. příslušnost k určité sociální skupině. To znamená, že vyhledáváme takové jedince, kteří toto kritérium nebo soubor kritérií splňují a současně jsou ochotni se výzkumu účastnit.<sup>86</sup>

Předpokladem je, že aby byl školní psycholog se svou profesí sžitý, byl v této roli dobře ukotven, trvá to několik let praxe. Proto jsem do vzorku školních psychologů

---

<sup>86</sup> podle Miovský, 2006

do diplomové práce chtěla ty, kteří pracují v oboru již několik let – tedy konkrétně mají za sebou alespoň 2 roky na této pozici. Mimo toho, že chvíli trvá, než se psycholog stane školním psychologem a vytvoří se u něj identita školního psychologa, jsem také operovala s předpokladem, že lidé, kteří pracují v této profesi dlouho, jsou na svém místě spokojeni. Tedy, že jsou součástí školy nejen formálně, ale cítí se tak, mají již navázané vztahy a jejich činnost vede ku prospěchu. Mají za sebou počáteční vyjednávání, zkoušení svých profesních dovedností a nyní o tom mohou hovořit. Dlouhodobá praxe je tak známkou „ukotveného“ školního psychologa. A praxe také představuje to, že pokud v profesi školní psychologie pracují již dlouho, mohou být „experty“ (vzor a učitel v oboru).

Dalším kritériem výběru bylo, aby na daném místě jako školní psycholog byli zaměstnáni alespoň na půl úvazku. Pokud školní psycholog dochází jednou týdně do školy, není to efektivní ani pro instituci a ani takový psycholog není považován za někoho, jehož profesí je školní psycholog (je to např. poradenský psycholog s 0,2 úvazkem ve škole). Teprve, když psycholog tráví ve škole více dní v týdnu (nejlépe pracuje na plný úvazek), může být součástí této instituce. A tím pádem je i vhodným informantem pro otázky týkající se profesní identity.

Také bylo požadavkem, aby školní psychologové v e výzkumném vzorku pracovali na základních školách. Toto kritérium bylo vzneseno proto, aby měli školní psychologové podobnou klientelu. Školní psycholog na základní škole a na vyšší odborné má jinou náplň práce, dochází k jiným rovinám interakce (není např. tak častý kontakt s rodiči žáků), má jinou roli. Jeden z psychologů je sice z gymnázia, ale je to gymnázium víceleté, takže věk žáků se kryje s druhým stupněm na škole základní. Až během rozhovorů mi však došlo, že žáci na gymnáziu a základní škole se trochu liší a náplň školního psychologa také a tito školní psychologové mají jiné zkušenosti. Ale to je i zkušeností pro výzkumníka pro sestavování výzkumného vzorku.

Posledním kritériem bylo víceméně vyrovnané zastoupení mužů a žen ve výzkumném souboru. Již zde mohu napsat, že to se nepodařilo.

Ve vzorku je jeden muž a čtyři ženy. Průměrný věk respondentů je 47 let. Průměrná doba vykonávání profese školního psychologa je u mého vzorku 10 let. Až na jednoho respondenta všichni vystudovali jednooborovou psychologii na filozofické

fakultě. Většina psychologů (kromě jednoho) působí na základní škole. Všichni pracují alespoň na půl úvazku (dva ze školních psychologů jsou zaměstnání na celý úvazek).

### **3.3 Metoda získávání dat**

#### **Rozhovor**

Jako metodu, kterou získám od školních psychologů ve výzkumném souboru data, jsem zvolila kvalitativní metodu – polostrukturovaný rozhovor. Vzhledem k povaze výzkumných otázek (co si školní psychologové myslí a cítí, jaké mají názory, přání) a charakteristice osob ve vzorku (psychologičtí odborníci) je to nejvhodnější metoda.

Rozhovor je zprostředkovaný a interaktivní způsob získávání dat. Výzkumník vstupuje do situace a ovlivňuje množství a charakter informací, které mu budou sděleny. Z etických, společenských, pragmatických i emocionálních důvodů respondent nepoví vše, co si skutečně myslí, záleží také na jazykové obratnosti výzkumníka. Problémem může být to, že ne vše, co si myslíme či cítíme, lze převést do řeči. Druhým nedostatkem rozhovoru je přenos zakódované informace. Verbální výměna může být nejednoznačná.<sup>87</sup>

#### **Polostrukturované interview**

Polostrukturované interview je nejpoužívanější metodou rozhovoru. Vyžaduje přípravu, kdy si vytváříme určité schéma rozhovoru, jež specifikujeme otázkami, na které se budeme účastníků výzkumu ptát. Někdy zaměňujeme pořadí otázek, podle situace, vždy v zájmu maximální výtěžnosti rozhovoru. Používáme různé strategie. Některé části necháváme více na dotazovaném, jiné pasáže více strukturuje výzkumník. Je také vhodné použít následné dotazování, kdy si necháme dovysvětlit či upřesnit některé odpovědi. Pokládáme doplňující otázky, abychom mohli správně interpretovat.

88

---

<sup>87</sup> podle Ferjenčík, 2000

<sup>88</sup> podle Miovský, 2006

Na základě studia literatury k tématu, několika přednášek a osobních zkušeností ze stáže jsem generovala otázky pro rozhovory, které budou dále sloužit k hlubší analýze a interpretaci dat. Po uskutečnění prvního rozhovoru se školním psychologem jsem ještě nějaké otázky doplnila, rozvinula. Otázky jsem vždy volila podle toho, jak rozhovor „běžel“, další také vyplynuly během povídání. Byla jsem ráda, když se se mnou školní psychologové podělili o nějakou kazuistiku nebo mi vyložili svůj názor, pohled prostřednictvím konkrétní situace z jejich života ve škole.

### 3.4 Příprava rozhovoru

Příprava otázek do rozhovoru byla ovlivněna předpoklady, které jsem získala během přípravy na problematiku.<sup>89</sup> Ty vycházely jak z přednášek k této problematice a odborných článků, které jsem četla, tak i z vlastní zkušenosti na stáži u školní psycholožky (která bohužel nesplňovala kritéria výběru školních psychologů k rozhovoru pro diplomovou práci).

Jeden okruh otázek tvoří ty, kterými jsem chtěla potvrdit některé načtené informace.<sup>90</sup> Je opravdu tato profese tak náročná? Je potřeba předchozí praxe? Jsou vztahy s učiteli a vedením komplikované? Bylo k neuvěření, že někdo, kdo je ve škole kvůli pomoci a měl by být této instituci prospěchem, může být i „odmítán“. Ráda bych si ochránila svou naivní, idealizovanou představu: „Hurá, máme tu školního psychologa, pojďme s ním spolupracovat, ať se nám všem žije a pracuje ve škole lépe“. I z tohoto jsem musela vystřízlivět.

Další oblast dotazů jsme směřovala k prohlubování získaných informací. Dozvěděli jsme se, jaké činnosti jsou v kompetenci školního psychologa. Každá škola ale klade na toho svého jiné požadavky. Je to dané specifikem školy, jestli je to základní škola nebo střední, zda má nějaké zaměření, v jaké je lokalitě, jaký je počet žáků, zda jsou tam i jiní odborníci (speciální pedagog) atd. Zajímali jsme se, jaké

---

<sup>89</sup> V tomto ohledu předpoklady, předpoklady považujeme za jakési „předporozumění“ problematice, terénu. Důležitá je však schopnost vlivem nových událostí, vědomostí to původní opustit, pozměnit, a nebo si hypotézu potvrdit.

<sup>90</sup> Samozřejmě, že články publikují odborníci z praxe. Ale cítila jsem potřebu si své akademické znalosti ověřit.

spektrum poptávky, typy zakázek, požadavky na školního psychologa se v realitě praxe objevují. Tyto obecně profesní otázky také měly sloužit k navázání kontaktu a od nich postupovat k citlivějším tématům.

Vůbec první otázka v rozhovoru se školními psychology byla o vývoji profesní kariéry od vysoké školy po současný okamžik, kdy jsou psychology na školách. Záměrem bylo „rozmluvit“ respondenty a uvést rozhovor spíše jako formu jejich profesního příběhu než-li interview: otázka – odpověď.<sup>91</sup> Bylo překvapením (v pozitivním smyslu), co vše se z této jednoduché otázky na začátek dá získat. V době, kdy bylo na pedagogické fakultě studium pedagogické a školní psychologie, se předpokládalo, že se absolventi budou psychologicky realizovat v poradenství, později (tedy od realizace/legalizace) profese školního psychologa i na této půdě. Samozřejmě tyto kompetence mají i absolventi filozofické fakulty. Jedním z předpokladů však bylo, že studenti filozofické fakulty směřují spíše do klinické psychologie, protože 1. mají tu možnost a 2. je to více ceněný a oceňovaný obor psychologie. A také, že snad tak nějak člověk ví, co dělat chce a nechce a na co se hodí a na co ne. Jak omezený však byl tento předpoklad. Takto jednoznačně dané to nikdy není. Já v době konce studia vím, že chci pracovat jako školní psycholog. Jaké všechny možné cesty mohou být k této profesi? Pro někoho je práce školního psychologa výhrou, nalezení té pravé profese, pro někoho kompromis, pro někoho z nouze ctnost, přestupní stanice, pro někoho oživení poradenské práce atd. Jak opravdu velmi různé cesty vedou k práci psychologa ve škole a jak mohou profesně-životní události zamíchat kartami více než předpoklady a chtění, to vše na mě dopadalo již s odpovědí respondentů na první otázku.

### 3.5 Sběr dat

Podářilo se nám získat e-mailové kontakty na školní psychology zapojené do projektu IPPP. Další kontakty byly od spolužaček z pracovišť, kde absolvovaly stáž. Všem jsem zaslala hromadný e-mail s prosbou o poskytnutí rozhovoru, pokud splňují kritéria výběru pro výzkum. Nebylo snadné získat školní psychology pro rozhovor,

---

<sup>91</sup> Což se mi u některých podařilo více, u někoho méně.



protože je velká spousta začínajících školních psychologů a ti, co jsou zaměstnaní na plný úvazek a mají za sebou dlouholetou praxi, jsou velice zaneprázdnění. Nakonec se ale podařilo oslovit pět školních psychologů, kteří byli ochotni poskytnout rozhovor a splňovali požadavky.

Do konce školního roku v červnu 2010 byl uskutečněn rozhovor se všemi školními psychology. Navštívila jsem je během dne u nich na pracovišti. Délka rozhovoru se odvíjela od jejich časových možností. I když byly pro všechny připravené stejné otázky, někdo měl čas hodinu, někdo dvě i tři. Vždy se tomu musel rozhovor přizpůsobit. Také má člověk od člověka jiný způsob vyprávění, takže někdo odpovídal jednou větou a jiný zase obšírněji. Postup byl od obecnějších otázek (jaký je běžný den školního psychologa) ke konkrétnějším a více soukromým (jak bojují oni sami proti syndromu vyhoření). Na rozhovor mělo velký vliv to, v jakém jsou školní psychologové postavení. Studentce psychologie vykládali jako odborníci o své profesi. Vždy tedy chvíli trvalo, než byl překlenut profesionální přednáškový tón a dostali jsme se k jejich osobnímu pohledu na problematiku. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon, s čímž všichni respondenti souhlasili.

Po pěti provedených rozhovorech jsme usoudili, že byly získány odpovědi na výzkumné otázky, otázky byly nasyceny daty, vytěžili jsem, co jsem mohli. U pátého rozhovoru byla výzkumná část práce ukončena také vzhledem k náročnosti metody (přepisování rozhovorů z diktafonu do počítačové podoby).

### **3.6 Metoda zpracování dat**

Na rozhovory jsem se připravovala, poté jsem je realizovala, přepisovala z diktafonu, několikrát znovu pročetla. Při zpracování dat jsme se inspirovali metodologickým postupem zakotvené teorie (grounded theory). Během analýzy jsme použili otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování.

„Otevřené kódování je proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s.42) V našem případě je to např. pojmenování výroků školních psychologů, které se týkají vedení

(„ředitel), učitelů („učitelé“), žáků, rodičů, pedagogicko-psychologické poradny, projektu VIP a dalších odborníků.

„Axiální kódování znamená soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s.70) V této části jsme jednotlivé kódy týkající se subjektů okolo školního psychologa (PPP apod.) sjednotili pod kategorií „vztahy“.

„Selektivní kódování je proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to potřeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s.86) U naší analýzy to představovalo např. kategorii „role“, kterou jsme rozvíjeli na základě dalších kategorií.

### **3.7 Časový plán**

Na jaře 2010 proběhlo studium literatury k tématu a příprava otázek k rozhovoru se školními psychology. V květnu a červnu se uskutečnily rozhovory s oslovenými respondenty, kteří souhlasili. V letních měsících jsem rozhovory přepisovala z diktafonu do počítače. Na podzim 2010 jsem psala teoretickou část diplomové práce a v zimě byly analyzovány rozhovory se školními psychology a začalo psaní empirické části.

## **4. OD SEBRANÝCH DAT K TÉMATŮM ANALÝZY**

Nyní jsme se dostali v praktické části k počátku realizace výzkumu pro diplomové téma *Profesní identita školního psychologa*. Zde popisujeme témata rozhovorů se školními psychology, ve kterých se podařilo získat odpovědi na výzkumné otázky a dozvědět se něco nového i překvapivého. Došlo k přeměně

některých názorů a předpokladů a hlavně – vyvstaly další otázky. To je proces, který se děje vždy, když se začnete hlouběji zabývat nějakým tématem, které vás zajímá. Stále je co se dozvídat, co se učit, objevovat. Školní psychologie je profese mladá<sup>92</sup>, ještě se v ní ani sami odborníci neorientují a nelze tak odpovědět na vše. A protože je profese školního psychologa práce lidí s lidmi, vždy je tu spousta subjektivního, osobitého, individuálního. Ale je to profese s určitými standardy a v konkrétním prostředí, proto je možné určité zobecnění problematiky. Tedy co vystupuje jako jednotící linie v tématu profese školního psychologa.

Z nasbíraného materiálu byla utvořena témata, kategorie. O čem školní psychologové hovořili, co je v jejich výpovědích společné, pravidelně se opakující, jednotící v odpovědích, ale také, co je specifické. Bude poukázáno na souvislosti a vztahy.

#### **4.1 Témata v rozhovorech**

Dalo by se říci, že se témata do rozhovoru dostávala dvojím způsobem. Jednak z připravených otázek, které sytily jisté tematické oblasti. A pak jsou zde také témata, o kterých začali školní psychologové mluvit spontánně během rozhovoru, otázky a odpovědi, které vyvstávaly v průběhu. Promluvy, které nesou významné informace.

Celou dobu jsem se snažila mít na mysli, že to, o čem školní psychologové mluví, není realistický popis skutečnosti nebo nějaké zkušenosti, ale při rozhovoru se mnou školní psychologové konstruovali svou verzi skutečnosti a vlastní identity, bylo to tady a teď, sebedefinice určená pro výzkumníka.

##### **4.1.1 Opakující se témata**

Kategorie, které byly vytvořeny během analyzování kvalitativního výzkumu, slouží k porozumění tomu, jaké je to být školním psychologem, co školní psychologové

---

<sup>92</sup> Např. ve srovnání s poradenskou psychologií.

ve své profesi prožívají. Kategorie vyvstávaly na základě sebraných rozhovorů. Nejdříve jsem se pokusila najít společná témata a na základě těchto opakujících se témat dojít k obecnějším pojmům a kategoriím. Vyprávění školních psychologů má v něčem tedy stejný obsah, podobný scénář. Tato témata jsou pak základem kategorií analýzy a budou podrobněji rozebrány, ilustrovány a interpretovány dále. Na tomto místě jde o přehled.

### **Cesta k profesi**

Prvním velkým tématem rozhovorů byla cesta školního psychologa k této profesi od studia po dnešní dobu. Jednotícím bodem toho vyprávění je, že ani jeden ze školních psychologů neuvažoval na počátku o kariéře školního psychologa. Mnoho z nich uvažovalo o klinické psychologii, někteří dokonce v tomto oboru pracovali. Cesty vedoucí k profesi školního psychologa jsou různorodé.

### **Kvalifikace**

Hovor o cestě ke školní psychologii se týkal také kvalifikačních předpokladů pro tuto profesi. Zákonnou podmínkou je magisterské studium psychologie. To je však nejmenší část „vzdělání“ potřebná k této profesi – důležité jsou zkušenosti, tedy praxe a také cíleně zaměřené vzdělávání. Za nejužitečnější praxi je považována práce v pedagogicko-psychologické poradně.

### **Poradenský vs. školní psycholog**

Tím se dostáváme tématu rozdílů v práci školního a poradenského psychologa. Tedy co charakterizuje práci ve škole a v poradně. V čem jsou viděny výhody jednotlivých pracovišť. Odlišením se od poradenského psychologa se utváří profesní identita školního psychologa.

### **Celoživotní vzdělávání**

K „dobrému tónu“ mezi profesionály patří další vzdělávání v oboru. I když nemají školní psychologové povinné další vzdělávání jako je tomu u psychologů ve zdravotnictví, je více než vhodné semináře a kurzy absolvovat. Rozšiřuje to kompetence

školního psychologa, slouží k navazování kontaktů a hlavně je to jeden z prostředků boje proti vyhoření.

### **Osobnost**

Další vzdělávání je tedy u školních psychologů věc každého z nich. Záleží na člověku. Osobnost školního psychologa se promítá i do jeho práce. Hovořili jsme se školními psychology o tom, jaké vlastnosti by měl mít vhodný kandidát na tuto pozici. Což souvisí s tím, co vše je ve škole potřeba zvládnout.

### **Projekt VIP**

I u školních psychologů v mém vzorku, stejně jako je tomu u školních psychologů v celé České republice, se vyskytují dva druhy zaměstnaneckého poměru. Dnes může být školní psycholog zaměstnán buď ředitelem školy, a stává se tak jeho podřízeným, nebo pracuje v projektu VIP od Evropské unie, který zaštiťuje IPPP a nepadá tedy pod vedení školy. Tyto dvě koleje poukazují na různé vztahy s vedením, potřebu definovat náplň své práce, metodické vedení, vzdělávání, supervize. Zda patří školní psycholog do projektu VIP či ne, může také ovlivňovat jeho profesní sebepojetí.

### **Činnosti školního psychologa**

Standardní činnosti školního psychologa jsou dány vyhláškou. Osobní náplň jeho práce je předmětem komunikace mezi ním a ředitelem. Co škola potřebuje a co školní psycholog nabízí. Vyjednat si náplň práce je prvním úkolem školního psychologa. Činnosti psychologa ve škole se prolínaly celým vyprávěním, protože souvisí s nároky na zkušenosti, s rolmi školního psychologa, vztahy atd.

### **Role**

Z pracovní náplně ve škole a z toho, v jakých všech rovinách vztahů tam školní psycholog žije, vyplývají role školního psychologa. Povaha profese školního psychologa určuje, v jakých rolích zde vystupuje. Je to od „čistě odborně psychologických“, přes pedagogické až po čistě specifické pro prostředí školy. Na sebepojetí školního psychologa má vliv, jak se v těchto rolích cítí.

## **Emoce**

Výkon profese je spojen s různými emocemi. Pozitivními i negativními. Často však také ambivalentními. Mnoho z těchto pocitů posiluje pozici školního psychologa, některé negativní ale snižují jeho sebevědomí, pozitivní sebeobraz podkopávají.

## **Ředitel, učitelé, žáci, rodiče, PPP**

Školní psycholog je na svém pracovišti v síti vztahů. S vedením, učiteli, rodiči a žáky, kteří jsou jeho nejčastějšími klienty. Ale také má nějaký vztah k PPP. Se všemi stranami je nutné komunikovat. Školní psycholog se v těchto jednotlivých vztazích nějak vymezuje.

Opakující se témata dělíme do kategorií podle obsahového významu. Témata „profesně odborná“ (činnosti, kompetence, systém práce, technické zajištění), ve kterých jsou si školní psychologové nejjistější, témata „vztahová“ (vztahy s pracovníky ve škole, klienty a dalšími institucemi, vymezení se vůči nim) a „osobní“ (představy, pocity, potřeby, syndrom vyhoření). Na školního psychologa se díváme jako na profesionálního odborníka, ve vztahu k ..., s ..., individuum. Neexistují striktně tři oddělené kategorie, ale tři dimenze pohledu, jak sebraná data seskupit. Opakující se témata tedy vyvstávají ze 3 oblastí.

## **5. INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT**

Nyní přecházíme od prezentace k interpretaci. Z rozhovorů získáváme trsy, uskupené kategorie. Když se na ně podíváme komplexně, dostaneme se k charakteru profese školního psychologa, k emocím, které prožívá ve spojení s vykonáváním své práce a k rolím, které zastává v instituci školy.

Kategorie vzešly jednak z analyzování rozhovorů a také na základě obecných, jednotlicích témat popsaných výše. Podrobněji si zde můžeme ilustrovat cestu k profesi školního psychologa, jaké jsou nároky na tuto profesi a co vše je k tomu zapotřebí, co potřebuje školní psycholog, k jakým změnám může během let fungování

profesionála ve škole docházet, co prožívá školní psycholog, jaká jsou pozitiva a negativa této práce, co ho ovlivňuje, v jakých je vztazích, rolích. Bližší pohled do profese přináší opravdu mnoho informací, které mohou být důležité jak pro tyto pracovníky samotné, tak pro další spolupracovníky, odborníky a laickou veřejnost. Pokusíme se podat takovou výpověď o profesi školního psychologa, aby bylo možné porozumět jeho sebepojetí.

## 5.1 Změna

Člověk mění, život mění. V osobním, ale také profesním životě dochází ke změnám neustále. Měníme zaměstnání, pozici, proměňuje se náš pohled na věc, názor apod. I profese školního psychologa se dá charakterizovat změnou. Ke změně došlo v roce 2005, kdy byla tato profese uzákoněna. Ke změně došlo ve chvíli, kdy přišly peníze od Evropské unie a vznikl projekt VIP-Kariéra. To jsou příklady formálních změn, o kterých jsme se dozvěděli z literatury.

### 5.1.1 Změna představy

Většinou má člověk nějakou představu o tom, co by chtěl dělat, co by ho bavilo, na co má kvalifikaci. Snem školních psychologů, se kterými jsem hovořila pro diplomovou práci, nebyla profese školního psychologa.

ŠP B: *„Já jsem klinik. Jsem vystudovaný klinik, takže k tý školní psychologii mám poměrně vzdálený. ...“*<sup>93</sup>

Pod vlivem událostí se změnily jejich původní představy. Někdy chvíli trvá, než najdeme to, co je pro vás „ideální“, v čem najdeme sebe.<sup>94</sup> Mohou to být vnější i vnitřní okolnosti, které donutí ke změně, k hledání. Pole působnosti oboru psychologie je široké – od výzkumu, přes poradenství firemní, rodinné aj., až po klinickou práci. V nejlepším případě si k sobě „sedne“ člověk a ta či ona psychologická disciplína – „potká se to“

<sup>93</sup> Kurzívou jsou označeny promluvy respondentů.

<sup>94</sup> Pocit „správné“ profese má pozitivní vliv na tvorbu profesní identity.

lidsky a profesně. To je s největší pravděpodobností případ psychologů v tomto výzkumu, protože profesi školního psychologa vykonávají již několik let a jsou v ní spokojeni.

ŠP C: *„Já jsem vystudovala jednooborovou psychologii na filozofické fakultě. Jako většina studentů, když studuje, tak si myslí, že bude dělat klinickou psychologii. ... Takže jsem přešla sem. S vyhlídkou toho, že ta práce tady bude pestřejší, dynamičtější. I když ne asi úplně echt psychologie, ale mě to vyhovuje daleko víc, ta rozmanitost. Když se ty činnosti střídají.“*

U této respondentky, ŠP C, se objevuje zajímavé tvrzení, že školní psycholog není „asi úplně echt psychologie“. Na psychologa ve škole jsou kladeny specifické požadavky, jak bude ukázáno v dalším textu. Mimo standardních psychologických znalostí a postupů je potřeba i intuice, cit pro diplomatické jednání, tvůrčí schopnosti, flexibilita, manažerské dovednosti, didaktické znalosti. Školní psycholog se dostává do nestandardních, nejen psychologických situací. Z toho může pramenit úvaha školní psycholožky, proč školní psycholog není „echt psycholog“. Na druhou stranu to svědčí o náročnosti profese, vysokých nárocích na tohoto odborníka. Názor (ať už je respondentky samotné či tak byla školní psychologie někým hodnocena) však sebepojetí školního psychologa oslabuje. U respondentky je toto negativně znějící hodnocení převedeno v pozitivum – pracovní náplň profese školního psychologa je rozmanitější než leckterá jiná.

Klinické aspirace studentů, absolventů psychologie nejsou výjimkou. V oboru psychologie je ta klinická pravděpodobně tou nejvyšší metou. Přání nestačí, životní okolnosti jsou to, co rozhoduje. Za mnohými ambicemi jsou očekávání, jaké to bude, představy o profesi. Právě vyprávění školních psychologů oslovených k tématu diplomové práce přinese reálný pohled do této psychologické disciplíny.<sup>95</sup>

Mimo to, že většina oslovených školních psychologů byla v nějakém vztahu k profesi klinického psychologa, se zde objevuje ještě druhý významný faktor. A tím je náhoda.

---

<sup>95</sup> Naprosto si netroufám ale tvrdit, že objektivní. Všechny výpovědi jsou subjektivní, nabyté emocemi. Nicméně některá témata jsou již komentována školními psychology z nadhledu a s jistou dávkou sebezpoznaní.



ŠP D: *„Já si myslím, že jsem to ani neplánovala. Ke mně se ta nabídka dostala náhodou.“*

Shoda náhod dovedla psychology k práci ve škole. Ve všech případech dostali školní psychologové během své profesní kariéry nabídku, aby své vzdělání, psychologickou profesi uplatnili v instituci školy.

To, že se školní psychologové k této profesi dostali „náhodně“ v určitém profesním období, kdy se jim „hodilo“ přijmout nabídku na tuto pozici, je specifikem výběru výzkumného vzorku. V dnešní době fungování projektu VIP se mnoho mladých psychologů, absolventů dostane na pozici školního psychologa ihned po vysoké škole.

Co se klinické psychologie týká, bývá považována za tu nejvyšší metu, je k ní potřebné delší vzdělávání, příprava a i laická veřejnost v klinických psychologiích vidí „pravé“ doktory, zvláště, když jsou zaměstnání ve zdravotnickém zařízení. Z mnoha důvodů je tato profese přitažlivá více než práce ve školství.

Pokud psycholog vyzkouší různé pole působnosti, praxí dochází k obohacování, zkvalitňování jeho práce a vykrystalizování profesního postoje. Různé psychologické disciplína a různá pracoviště přináší další zkušenosti, pohledy na problematiku.

Úkolem školního psychologa není statické psychologické vyšetření, ale dynamická diagnostika. V intervenci podpora toho, aby škola fungovala co nejlépe, docházelo k rozvíjení potenciálu, kompenzaci nedostatků. Školní psycholog má možnost pracovat „teď a tady“, a má ještě více – minulost, přítomnost i budoucnost, pohled za horizont, výběr možností.

Všichni většinou vědí, že na škole psycholog je, ale protože je figura nová, často neví, co od něj mohou očekávat a chtít.

ŠP C: *„Stále ještě někteří neodlišují psychologa od psychiatra a pak ještě se zorientovat v tom, kdo je školní psycholog, kdo je klinický psycholog, to je v práci velmi těžké. Myslím si, že i akademická veřejnost s tím bojuje, kdo je co a kdo není.“*

Jak se školní psychologové dostávali do praxe školy, pozměňovali se i jejich počáteční představy a očekávání. Nejvíce se to v realitě odrazilo na náplni a způsobu jejich práce. Nestalo se, že by si potencionální klienti – žáci, učitelé,... řekli: „hurá, máme tady školního psychologa, tak jeho služeb od teď budeme využívat“. I když je

škola plná nekonečně mnoho klientů, je to právě školní psycholog, který se na začátku musí vydávat do terénu mezi žáky, učitele a oslovovat je.

ŠP A: „... *Když jsem sem přišla, tak jsem říkala, čekala jsem, že oni přijdou a oni nechodili, takže ta nabídka šla. Šla jsem se představit do všech tříd, všude jsem řekla, co můžou očekávat, vypracovala jsem nástěnku.*“

Do pedagogicko-psychologické poradny klienti přijdou, na dveře klinického psychologa zaklepou. Na škole byla pro psychologa situace nová. Ale stejně tak to byla neznámá situace i pro školu s celým jejím osazenstvem. Již první zkušenosti v realitě školy působí na profesní identitu školního psychologa. Působí počáteční nejistota a budování pozice v neznámé instituci není snadné.

Nástup do role školního psychologa může být doprovázen mnohými obavami. Školní psycholog „vybojovává“, že jsou určitá profesionální tajemství a co je u něj řečeno, není určeno na přetlumočení učiteli či vedení. Což je těžké, protože školní psycholog se dozví od žáka něco o učiteli či rodičích a od učitele něco o řediteli atp. Je jisté, že mnozí žáci ani rodiče nepřijdou za školním psychologem právě proto, že jeho pracovištěm je škola. Školní psycholog může mít obavy z toho, že je příliš spjat se školou a není tak na neutrální půdě jako např. v poradně. Ale mnozí z klientů přijdou právě proto, že škola je známé prostředí, školní psycholog je snadno dosažitelný.

V nejčastějším kontaktu je ve škole psycholog s učiteli. S nějakou představou o nich do školy psycholog nastupuje. Během jeho působení ve škole se pozměňuje jeho pohled na učitele, proměňují se vztahy školního psychologa s učiteli a i učitelé se mění.

ŠP A: „*Zjistila jsem, jak trošku jiná sorta lidí jsou učitelé. I ve vztahu k nim jsem procházela různými stádii, od takového kdy to bylo jednoznačné, že tam byl klient, kterého já provázela, ten za koho jsem měla bojovat a pak ten učitel, mnohdy nepřátelskej z mého pohledu. To se samozřejmě narovnávalo. Během doby, ten život člověka tak omele, že potom vidí, že to nemůže být takové jednostranné.*“

Naše hodnocení, názor bývá většinou striktní a jednostranný, dokud si sami nezažijeme některé situace či se nedostaneme do podobných vztahů. Časem školní psycholog získává realističtější pohled na život ve škole a jeho názory, vztahy se proměňují.

Psycholog přichází do školy také s nějakou představou o žácích, studentech. Mnozí psychologové získávají zkušenost s dětmi při studiích, na praxích, v dobrovolnických organizacích. Vstupují do školy s očekáváním. I toto se postupně může měnit získáváním zkušeností s žáky právě na té které škole.

ŠP A: *„Když jsem šla sem na gymnázium, tak jsem myslela, že tady bude trochu nuda. Že to nebudou ty moje děti, který budu tahat z kanálu, jak jsem byla zvyklá dřív. Ale zjistila jsem, to jsem si poopravila, že je to všude stejné. A dokonce ten intelekt dopomáhá k daleko kreativnějším postupům ve všech sférách.“*

Školnímu psychologovi se hlavně na počátku jeho profesní dráhy může stát, že mu spadne do klína více práce, než-li očekával. Také by byla jiná situace, kdyby za sebou již měl praxi v tomto oboru. Je to tím, že ani on, ani škola zatím nevědí, co vše je v jeho kompetencích a vymezení tohoto druhu nastává leckde až časem, v průběhu působení ve škole. I když jsou vymezeny standardní činnosti školního psychologa, každá škola si utváří vlastní. Někde je školní psycholog přítomen výběrovému řízení nového kolegy, jinde organizuje přijímání žáků do první třídy, v další škole funguje i jako speciální pedagog, atd.

O tom, že někteří ze školních psychologů započali svou psychologickou kariéru jako kliničtí psychologové, jsme se již dozvěděli. Klinická praxe se nezdá podle školních psychologů tím nejvhodnějším základem pro profesi školního psychologa. Můžeme říci, že „jen klinika nestačí“. Trvá delší dobu, než se klinik propracuje k práci školního psychologa.

ŠP E: *„... musela jsem se hodně hodně učit, když jsem přešla z té kliniky do školní psychologie. Protože ta klinická práce je individuální práce, ve dvojici, maximálně jako s rodičema. ... Ale to, když si pak člověk stoupne před třídu narvanou 27 dětma.“*

Každá psychologická profese má svá specifika. Práce v pedagogicko-psychologické poradně a speciálně pedagogickém centru se pro psychologa může podobat. Ale např. přechod z experimentální psychologie, výzkumu do školy či z klinické praxe je již sám o sobě náročný a požaduje úsilí psychologa k získání jistoty ve vykonávání této profese. Přecházet mezi jednotlivými disciplínami (stejně jako mezi jednotlivými pozicemi, rolemi) není snadné. Na základě tohoto textu si již nyní můžeme

nastínit, že profese školního psychologa vyžaduje specifické dovednosti a je ku prospěchu psychologa i klientů jeho předchozí praxe ve školním poradenském zařízení.

### 5.1.2 Změna pozice

Tak, jak plynula profesní kariéra jednotlivých psychologů, se měnily i pozice, které na pracovištích zastávali. A každá tato pozice požaduje trochu něco jiného. Jednu ze změn pracovní pozice představuje již zmíněný přechod z klinické psychologie do prostředí školní psychologie. Změna pozice obsahuje spoustu proměnných, které jsou ve hře. Změna klientely, náplně práce, použití jiných metod, změna v hierarchii instituce atp. To vše se odráží na vnímání nové pozice, přijetí role a vytvoření si vhodných podmínek pro její vykonávání. Při příchodu na pozici je školnímu psychologovi připisována sociální identita profese. Je také na něm, aby se rozhodl, jakou roli bude zastávat a jak bude vypadat jeho profesní identita. Výběr profese souvisí s mnoha faktory. Ve hře je mimo vzdělání a ambicí také osobností složka, a třeba věk psychologa. Se zkušenostmi se mění pohled na kariéru.

Druhým častým případem proměny pozic je z funkce psychologa na učitele. Není výjimkou, že školní psycholog ve škole zastává i pozici učitele. Na základní škole to může být rodinná výchova, na střední škole psychologické semináře apod. Mnoho ze školních psychologů mění v průběhu praxe názor na toto uspořádání. Ti, co se drželi své role školního psychologa, se někdy možná pod tlakem vedení uvolí vyučovat nějaký předmět. Jiní, kteří neměli ze začátku problém vystupovat také v roli učitele, časem dospějí k tomu, že to není dobré pro fungování ani jedné z rolí. Může být případ, kdy se učitel s psychologickým vzděláním stane školním psychologem.

ŠP B: *„Já jsem tady vlastně fungoval jako učitel, takže oni dokud mě nepotřebovali, tak to bylo v pořádku a když začaly tyhle problémy, tak začali apelovat na tu moji teda psychologickou složku.“*

V případě, kdy školní psycholog vystupuje také z pozice učitele, dochází k mnoha situacím. Když je školní psycholog také v roli učitele, mění to jeho pozici v pedagogickém sboru. Právě kvůli této „výhodě“ někteří školní psychologové také učí. A

školní psycholog je také v jiném vztahu s žáky a rodiči. I s vedením. Jedním z důvodů, proč jiní školní psychologové zase učit nechtějí, je udržení identity školního psychologa. K problematice mísení rolí školního psychologa a učitele se ještě dostaneme.

## 5.2 Požadavky

Již od započetí práce školního psychologa je na něho kladeno mnoho požadavků. Jsou to požadavky na jeho činnost, zakázky od vedení školy, požadavky na službu, kterou má psycholog ve škole poskytovat. Výhodou pro školního psychologa, ale i pro školu, jsou již předchozí zkušenosti z této profese. A na čem se shodují školní psychologové z výzkumu – jako potřebná je viděna praxe v pedagogicko-psychologické poradně. Ani zkušený školní psycholog neopomíná další průběžné vzdělávání. To mimo jiné působí jako prevence syndromu vyhoření. Specifika práce psychologa ve škole kladou požadavky na jeho osobnostní výbavu.

Jsou požadavky kladené na školního psychologa, ale roli hrají také jeho potřeby. Požadavky na materiální zabezpečení práce, ale i „nemateriální“ potřeby, aby svou profesi mohl ve škole vykonávat.

Pojďme se nyní jako první podívat na požadavek praxe školního psychologa v pedagogicko-psychologické poradně, který není vznesen formální cestou jako pokyn, nařízení či vyhláška, ale zní z úst samotných školních psychologů.

### 5.2.1 Požadavek praxe

Jako doporučení starších, zkušených kolegů zní – na pozici školního psychologa není vhodný absolvent. Není to dobré pro tu pozici vzhledem ke škole, ale i k samotné osobě školního psychologa. Nemusí to prospívat ani jedné straně.

Být školním psychologem je výzva. Uplatnit nabyté poznatky, vstoupit do terénu s energií a tvůrčími nápady, vybudovat si svou pozici a vlastně i pozici psychologie ve

škole pro veřejnost. To jsou velké úkoly.

ŠP C: „... *kdybych asi nastoupila hned po škole, tak by to byl oříšek velký ...*“

Povaha profese školního psychologa s sebou nese potřebu předchozí praxe, kde by psycholog nabyl zkušenosti v oblastech potřebných pro tuto práci. Školní psychologové se shodují v tom, že ideální možností je práce v pedagogicko-psychologické poradně. A to právě kvůli tomu, co charakterizuje poradnu a co je charakteristické pro práci ve škole.

ŠP A: „*Ta poradenská práce si myslím je hodně důležitá pro práci školního psychologa. Já sama budu za rok končit a hledám za sebe náhradu a podmínka první je 3 roky praxe v poradně jako kdyby to bylo na živnostenský list.*“

Poradna je místem pro získání jistoty v psychologické práci. Poradna je pro psychologa bezpečná. Psycholog získá znalosti, které se v akademické přípravě neučí. Psaní zpráv. Klienti různého věku (od předškoláků po studenty VOŠ), s různými zakázkami. Komunikace s dětmi, rodiči, kolegy, jinými institucemi, odborníky. Práce ve své místnosti v poradně i výjezdy do škol. Práce s dítětem, rodinou i možnost práce se skupinou. Možnost pracovat s různými testy a metodami, jimiž bývá poradna hojně vybavena.

Poradna představuje všechno to, co není škola. Velkou výhodou poradny jsou kolegové, kterých se můžete zeptat či se ujistit o svém názoru. Kolegové, kterým můžete předat klienta, se kterým si nevíte rady, nejste v jeho problematice tak znalý. Nebo když máte málo času. Také se může stát, že si „nesednete“ jako pomáhající a klient. Hlavní charakteristikou školy je, že školní psycholog je v ní jako takový jediný svého druhu.<sup>96</sup> Není moc prostoru pro rozkoukání se, není čas na „zaučení se“, škola vyžaduje, aby školní psycholog od počátku plnil svou službu profesionálně, erudovaně, se všemi psychologickými náležitostmi.

---

<sup>96</sup> Trochu jiná situace zase vzniká, pokud na škole funguje větší školní poradenské pracoviště.

### 5.2.2 Požadavky na znalosti

Jak už jsme si několikrát naznačili, práce školního psychologa je charakteristická různými specifiky. Právě to vyžaduje, aby měl školní psycholog určité znalosti či oplýval dovednostmi, které získá buď praxí, a nebo dalším zaměřeným vzděláváním. Bylo již zmíněno výše, že např. klinický psycholog si ve škole se svou „výbavou“ nevystačí.

Základem je jistě znalost předpisů, které upravují profesi školního psychologa. Ať už je to školský zákon, zákon o ochraně osobních údajů, vyhláška upravující poskytování poradenských služeb, vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zákon o pedagogických pracovních ad. Školní psycholog by měl znát legislativní ustanovení, které se týkají jeho osoby, práce a místa působení – školy. Školní psycholog nese odpovědnost za svou práci

ŠP A: *„Člověk během života zjistí, že musí vědět trošku z homeopatie, trochu i z těch alternativních věcí, protože ty rodiny s tím přicházejí. Tak musí vědět i třeba z různých náboženských směrů, protože člověk nemůže mít tu představu „já to neznám, já to odsoudím.“*

Další vzdělávání v různých oblastech také obohacuje. Školní psycholog pracuje s problematikou i za hranicemi psychologie. Získávání nových znalostí zkvalitňuje službu školního psychologa. Ať už absolvuje kurz od práce se třídou, s agresivním klientem, relaxační techniky apod., má nějaké znalosti z pediatrie, tyflopédie či surdopedie ad., vždy je to přínosem. Protože učitelé, žáci, rodiče mohou přijít s čímkoliv. Školní psycholog nemůže zvládnout vše, má dané kompetence a navíc hlavním znakem profesionality je to, že pošle k jinému kolegovi, odborníkovi na problematiku, protože není všemohoucí. Nicméně obecný přehled, znalosti z různých disciplín, odvětví, oborů, oblastí, které se týkají člověka, psychologie, pomoci ad. neškodí.

Ve škole by se příliš neuplatnil psycholog s úzkým zaměřením – např. Rogerián, psychoanalytik či psycholog využívající jen kognitivně behaviorální postupy. Zájmem a znalostem se meze nekladou, nicméně je potřeba se přizpůsobovat prostředí a klientele.

Škola znamená proces, dynamiku, neustálou změnu, nehomogenní prostředí a je tu tedy vhodný eklektický přístup.

ŠP E: „... zároveň začínala to postgraduální studium školní psychologie, který na katedře běželo ... jednak o roli a všech aspektech práce školního psychologa a jednak jsem tam dostala nějakou inspiraci pro práci třeba se třídama, což já považuju za stěžejní. ... Naučit se práci se třídou jo. A pochopit to zákulisí školy jako instituce.“

Školní psycholog si nevystačí se znalostmi získanými magisterským studiem psychologie. Díky zkušenostem z praxe a zaměřeného vzdělávání se psycholog dostane do této profese. Základem je právní povědomí o této profesi, protože bez legislativního ukotvení by profese školního psychologa nemohla existovat a bez znalosti legislativy by nemohl fungovat. Hlavní náplní školního psychologa <sup>97</sup> je práce se třídou. Během studia a možná i během práce v poradně s tímto moc zkušeností nezíská, ale znalosti o fungování skupiny, skupinové dynamice, profesech, fázích skupiny, rolích jednotlivých členů, skupinové techniky apod. psycholog má. Velkou devízou školního psychologa je sice pohotovost, schopnost improvizace, tvůrčí schopnosti, ale některé věci nejde „dělat z fleku“. V dnešní době navštěvují školu žáci různých národností a rozmanitých kultur, ke kterým patří jejich tradiční zvyky, způsoby chování, rodinné uspořádání. I této problematice potřebuje být školní psycholog při své práci znalý, protože bude jednat s otcem Vietnamcem, matkou hinduistkou apod. Ke mnoho životních názorů, podle kterých žijí celé rodiny a se kterými se školní psycholog může setkat. Právě kvůli tomu, že je školní psycholog nízkoprahová služba a že působí ve škole, kde není zaměřen na vyhraněnou problematiku, je rozšiřování znalostí a schopnost využít „to správné“ neocenitelné.

### 5.2.3 Požadavky na práci školního psychologa

Požadavky na pracovní náplň školního psychologa jsou jednak dány popisem standardních činností školního psychologa ve vyhlášce a jednak záleží na zadání školy, proč, k čemu školního psychologa chce/potřebuje a co od něj požaduje, aby ve škole

---

<sup>97</sup> Zvláště na základní škole.



dělal. V neposlední řadě také záleží na školním psychologovi, co může/chce nabídnout, co je schopen a ochoten dělat a jak si dokáže/nedokáže vymezit své pole působnosti. Všechny aspekty profese školního psychologa, její charakter souvisí právě s jeho náplní práce.

Nyní se podívejme na to, jaké pracovní nároky jsou kladeny na školního psychologa. Na nich je možné vidět potřebu praxe, dalšího vzdělávání, jaké jsou požadavky na osobnost školního psychologa, náročnost profese, specifika práce ve škole.

Mít svého školního psychologa zní dobře veřejnosti, je to „móda“, škola, která chce dobře vypadat v poskytování péče svým žákům, školního psychologa má. Důvodem je, že se objevily nové jevy, se kterými si dosavadní struktura pracovníků školy neví rady. Problematické fenomény nabývají na síle. A je to také tím, že když se o nějakém jevu mluví, tak je i více vidět (např. dnes až přespříliš užívaný termín šikana). Když se na škole objeví odborník, objeví se i problémy, které je třeba řešit. Problémy již existovaly, školní psycholog je pojmenoval. Učitelé, metodici prevence, výchovní poradci, speciální pedagogové nemají čas, kompetence, nástroje pro to, aby se mohly věnovat tomu, čemu školní psycholog. A práce pedagogicko-psychologických poraden ve škole je nárazová a spíše „terapeutická“.<sup>98</sup>

ŠP B: *„Byla to dvojškola, takže měla poměrně hodně žáků. 1700 žáků. Tak se tu vyskytovaly problémy, který ta škola neuměla. Začínaly drogy, zvýšená agrese, byl tu i problém s prostitucí. Jo, takže ta škola měla v té době docela velký problémy, protože tady to bylo sídliště ...“*

Působení psychologa ve škole má nesporné výhody. Jednou z nich je, že už jen jeho přítomnost ovlivňuje atmosféru školy, „ozdravuje“ klima. Od diagnosticko-terapeutického modelu se pojetí služby přesouvá k preventivně-intervenčnímu modelu. A co patří mezi náplň práce školního psychologa?

Ve výpovědích školních psychologů se odrážejí standardní činnosti školního psychologa dané vyhláškou. Diagnostika, intervence, krizová intervence, terapie. Klientem je jednotlivý žák, učitel, celá třída, rodina. Řeší se výukové a výchovné

---

<sup>98</sup> „Pozveme si poradnu, když je nějaký problém.“

problémy, vztahy ve škole i mimo ní. Toto bylo spíše přehledově a nyní se podíváme podrobněji na nejčastější zakázky a klienty školních psychologů v mém výzkumu.

Z výpovědí školních psychologů byly identifikovány jako nejčastější zakázky, kterými se psycholog ve škole zabývá, výchovné problémy žáků. Nekázeň, problémové chování. Na problémy a na chování je považován školní psycholog za odborníka. Nekázeň stěžuje práci učitelů a je to on, kdo chce, aby se toto zlepšilo, vyřešilo = děti nezlobily. Výchovná problematika žáka zasahuje jak jeho vztahy ve třídě, tak vztah s učitelem a odráží se i do rodiny (tedy buď se rodinné zázemí odráží v chování dítěte ve škole a nebo problémy ve škole zasahují do rodiny). Zakázka pro školního psychologa „ten žák zlobí, je nevychovaný, problémový apod.“ zasáhne celé spektrum lidí, vztahů a je potřeba spolupráce „na všech frontách“. Těžší pak než samotná práce s dítětem bývá spolupráce s učitelem a rodiči. Nekázeň se objevuje v různé míře na každé škole a každý školní psycholog se setká od „běžného zlobení“, vyrušování, rvaček chlapců až po závažnější výchovné problémy a poruchy chování i s psychiatrickou diagnózou.

Druhou velkou oblastí práce školního psychologa vedle kázeňských záležitostí je výukové selhávání. Ať již u žáků s diagnostikovanou poruchou, specifickými poruchami učení, specifickými vzdělávacími potřebami, tak u žáků neprospívajících z jiných důvodů (nepodnětné prostředí doma, nezáměrem rodičů, vztah s učitelem, osobní problémy apod.)

Činnosti jsou dané, vykomunikované s vedením, ale kdo zadává školnímu psychologovi práci?

ŠP E: „*Takže ty zakázky jsou ze 3 zdrojů, jak jsem řekla – vedení, učitelé a rodina. Hodně si tu práci taky jako vymejšlím.*“

Je to tedy již zmíněné vedení, ředitel školy. Dále učitelé, ať už přijdou oni sami kvůli sobě, nebo kvůli problémové třídě či kvůli žákovi. Klientem se stane žák, kterého si všimne školní psycholog ve třídě, žáka může přivést učitel, přijde sám. Se zakázkou může přijít rodič. Mimo tohoto je také na školním psychologovi, jakým způsobem se zapojí do chodu školy, jak bude invenční, jaké metody použije pro svou práci. Může vymyslet a zrealizovat skupiny pro děti s výukovým selháváním, nějaký speciální program pro 9. třídy k odchodu na střední školy, skupiny pro sociálně slabé žáky, atd. Kreativité se meze nekladou, meze jsou kladeny institucí školy.

Právě rytmus školního roku udává i průběh činností, aktivit školního psychologa. Všichni psychologové mají svou práci rozvrženou během školního roku. Až na malé odchylky to bývá stejným způsobem. Řídí se školním rokem, ne kalendářním, všechna práce musí být uzavřena k 15. červnu.

Rozvrh činností během roku je dán tedy jistou „logikou“. V září je nástup nových žáků. Často se dělají seznamovací kurzy, adaptační výjezdy. Je zde také přechod z prvního stupně do 6. tříd. Na střední škole příchod do 1. ročníku. Objevují se problémy s adaptací i u malých prvňáčků. U těch se může objevit i dodatečný odklad školní docházky. Během podzimu se dělají profiorientace, protože po novém roce žáci 9. tříd podávají přihlášku na střední školu. Ke konci roku se také dělá diagnostika tříd, sociometrie – nové třídy už se znají, staré si na sebe zase po prázdninách zvykly, a také zbude čas s výsledky pracovat. Vždy okolo pololetí se řeší výchovné problémy a známky. Ve čtvrtletích bývají rodičovské schůzky, kterých se školní psycholog také účastní. V únoru jsou zápisy do prvních tříd, poté v některých školách přípravné programy pro budoucí prvňáčky. Často také škola a s ní školní psycholog pak během roku připravují nějaké tradiční akce, programy – např. preventivní, vzdělávací apod.

Ve vyhlášce jsou dané také činnosti, které pak v praxi školní psycholog nedělá. Např. diagnostika – zda má dítě dyslexii se dozví školní psycholog ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny. Některým z činností se věnuje jiná instituce, organizace (preventivní programy). Také pokud pracuje školní psycholog s kolegy ze školního poradenského pracoviště, jsou nějaké činnosti z vyhlášky (péče o integrované žáky) v jejich náplni práce. Na některé věci není čas či nejsou v zájmu školy a školní psycholog se tak věnuje více jiným věcem (např. multikulturní problematika).

Školní psycholog dělá také věci navíc, nadstandardně. Je to o tom, co škola potřebuje a co on je ochotný přijmout jako náplň své práce, co si myslí, že je pro školu dobré.

ŠP D: *„Jinak přes vymezení té náplně jsem začala dělat nějaký věci nad rámeček, protože když se s těma lidma potkáte a nějakým způsobem sblížíte, tak oni se na vás začínou obracet. Já to neodmítám, já si myslím, že to patří k servisu, který v té škole dělám. V tomhle funguju nad rámeček.“*

Mezi odborníky je velká polemika o tom, zda terapie do školy patří či nepatří. Terapie, která se dělá v různých poradenských a klinických zařízeních, provádějí ji psychoterapeuti s výcvikem, kliničtí psychologové, do školy nepatří. Škola není terapeutickou institucí, není na to prostor, čas. Avšak jakási krátkodobá terapie, podchycení a stabilizování krizového stavu, či socioterapie např. ve skupinách, terapeutické prvky patří do práce každého psychologa.

ŠP B: „*Terapie ve škole, to je ošidná věc. Já si myslím, že do školy terapie nepatří. Ale tomu se nevyhnete.*“

Pokud je školní psycholog na škole bez speciálního pedagoga či proškolených učitelů v této problematice, často je jeho činností práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Zvláště na škole, kde je žáků s dyslexií apod. více, se může stát, že bude školní psycholog v plné šíři suplovat úlohu speciálního pedagoga.

I při běžné individuální práci s žákem může dojít k tomu, že mimo psychologických metod musí školní psycholog přejít na práci pedagogickou. Přeci jen je pracovníkem ve škole, kde se odehrává výchovně vzdělávací proces. I když školní psycholog není pedagogem, tato instituce některé „učitelské grify, figle“ vyžaduje. Pokud např. probíhá reedukace žáka u školního psychologa a žák nechápe nějakou školní látku, psycholog mu to vysvětlí nebo může školní psycholog vést přípravnou třídu pro budoucí žáky první třídy.

Takové různé nadstandardní činnosti, nad rámec běžných povinností či představ o tom, co dělá školní psycholog, jsou reálnou praxí. Nejde o to, že by musely být zaneseny do vyhlášky. Pointou je, že školní psycholog v praxi se setká s celou šíří činností, která není „jeho“. A přesto by je měl zvládat. Druhou stránkou věci je, jak je školní psycholog schopný si vykomunikovat a vymezit svou náplň práce s vedením a před kolegy.

#### 5.2.4 Požadavek dalšího vzdělávání

Když jsme do této chvíle probírali nutnost vzdělání, znalostí a praxe školního psychologa, pohybovali jsme se v období před nástupem na tuto pozici. Nastolena je

však také otázka dalšího průběžného vzdělávání, když již člověk vykonává profesi školního psychologa – téma celoživotního vzdělávání. O tomto legislativa nic neříká. Vzdělávat se není povinností školního psychologa. Je tak možné, že psycholog začne ve 25 letech s nějakou teoretickou a praktickou výbavou pracovat jako školní psycholog a v 65 letech tuto profesi ukončí odchodem do důchodu, aniž by se kdy zúčastnil nějakého semináře, kurzu či supervize.

V tomto, např. oproti klinické psychologii, ztrácí školní psychologie svou profesionální, odbornou tvář.

Ošetřit tuto problematiku se pokusil IPPP zavedením projektu VIP. Metodické vedení, vzdělávání, supervize. V „českém rybníčku“ školních psychologů jsou teď dvě koleje, dva tábory. Školní psychologové zaměstnaní školou, ředitelem a školní psychologové ve VIP.

Překážkou dalšího vzdělávání školních psychologů je čas a peníze. Aby se školní psycholog mohl zúčastnit nějakého semináře či kurzu, potřebuje být ze školy uvolněn. Některé kurzy jsou dlouhodobé i víceleté. Záleží tedy nejen na chtění školního psychologa vzdělávat se, ale i na vůli vedení. Vzdělávání se bývá nákladné časově, ale i finančně. Záleží na tom, zda si školní psycholog platí vzdělávání jako osobní investici či škola platí či přispívá na vzdělávání jako investici do školního psychologa a tím pádem do služby škole. Vše začíná a končí na tom, jací jsou lidé – jaký je školní psycholog, jaký má postoj k dalšímu vzdělávání a jaké je vedení.

Společnost se vyvíjí, objevují se stále nové jevy, obor psychologie se vyvíjí, jsou nové trendy. Problematika, se kterou se školní psycholog setkává, se rozšiřuje (nově např. kyberšikana). Další vzdělávání je otázkou profesionality. Semináře a kurzy mimo rozšíření znalostí a dovedností slouží také k navázání vztahů, získání kontaktů na další odborníky. I pro věci, které jsou známé, se získá nová inspirace, není dobré zabíhat do stereotypů, ve škole to ani není možné. Je potřeba inovovat. Další vzdělávání je forma psychohygieny, prevence syndromu vyhoření.

Do této tematiky bych zařadila i potřebu supervize/intervize školních psychologů. Mezi odborníky se osvědčily bálintovské semináře. Bálintovský seminář může být i aktivita, kterou připraví školní psycholog pro učitele.

### 5.2.5 Nároky na osobnost

Poté, co jsme probrali pracovní nároky, které jsou kladeny na školního psychologa, nám vyvstává myšlenka na to, že pro tuto profesi se nehodí každý člověk. Profese si činí požadavky také na osobnostní vlastnosti psychologa. Činnosti školního psychologa popsané ve vyhlášce jsou dány široce a jsou různorodé. Některý školní psycholog se může zaměřit na skupinovou práci, jinému spíše vyhovují individuální sezení. Každý z psychologů má nějakou výbavu osobnostní a zkušeností. Ve škole se však skupinové práci se třídou nejde vyhnout. Takže i když se školní psycholog bude raději realizovat např. v metodickém vedení a podpoře učitelů, do třídy mezi žáky stejně bude muset vejít. Nesmí se toho tedy bát. Vejít do třídy 30 žáků není každému psychologovi blízké.

Školní psycholog má ve škole svou místnost, ale představa, že by si do ní sedl a dělal nějakou práci, je mylná. Školní psycholog neustále komunikuje – s vedením, s učiteli, metodikem prevence, výchovným poradce, speciálním pedagogem. A musí vyjít do terénu. Být vidět, aby o něm věděli učitelé i žáci.

ŠP D: „*Je dobrý bejt aktivní, nikdo to za vás neudělá.*“

Umění komunikace je jednak věc, na kterou je třeba mít cit, ale také lze natrénovat. Již např. při práci v poradně vejde psycholog do kontaktu s rodiči, různými dětmi. A ve škole jsou to žáci různého věku z rozličných sociokulturních prostředích a jejich rodiče, jinak se komunikuje s učiteli, vedením. Ke každému se volí trochu jiný přístup, protože lidé komunikují na různých úrovních, různým způsobem a školní psycholog potřebuje najít právě ten modus řeči.

Být v kontaktu a komunikovat je úkolem školního psychologa již od počátku. Umět si dohodnout náplň své práce, říci si s dalšími kolegy ve škole, co a jak. Dokázat mluvit s žáky tak, aby se navázal dobrý kontakt a mohlo se dlouhodobě pracovat. Hovořit s rodiči. Vyladit se na kontakt. Mezi hlavní zásady komunikace patří autentičnost, respekt a empatie. Ale také asertivita. Školní psycholog se vyznačuje velkou dávkou diplomacie v jednání, a to hlavně s dospělými. Ani v negativních sděleních by neměl znít útočně.

Právě schopnost komunikace souvisí i s tím, že školní psycholog je ve škole sám. Je nutné, aby jeho hlas byl slyšet. Neměl by být bojácný. A z toho, že je jediným odborníkem také vyplývá, že by měl být samostatný, spoléhat se na sebe, protože i ostatní na něj spoléhají. Vedení, učitelé mu nepomáhají v jeho práci, protože to je jeho práce.

*ŠP D: „Protože je tam sám, tak by měl mít určitě odvahu. Měl by být..., musí mít odvahu, musí mít zároveň pokoru, protože... i protože je sám.“*

Osamocení této profese na půdě školy může vyvolávat pocit nepostradatelnosti a všemohoucnosti. Je však potřeba respektu k profesi, chovat se pokorně a profesionálně, znát své odborné kompetence, ale i osobní limity.

Jak už bylo napsáno výše v textu, školní psychologové si vytvářejí harmonogram práce během roku, kterým kopírují události školního roku. Vzhledem k systému školy, rozvrhu, počtu tříd, žáků, ad. jsou organizační schopnosti předpokladem této práce. Nelze si však něco naplánovat a rigidně na tom trvat. Školní psycholog potřebuje být pružný, flexibilní. Může přijít do školy a zrovna se děje nějaký krizový moment, někdo ho potřebuje. Nebo má program se třídou a je požární poplach. Nebo do plánu zasáhla nemoc. Vždy se najde něco, co plány může překazit, co bylo již neplatí, a nebo se stane situace, která potřebuje rychlé řešení, zásah, krizovou intervenci. Také náplň práce se proměňuje, školní psycholog je v procesu, čemu bylo potřeba se věnovat jeden rok, další už není. Nebo se objeví něco nového.

Práci školního psychologa nelze vykonávat, aniž by člověk věřil v její smysl. Pozitivní přístup. Bez určité dávky frustrační tolerance se neobejde žádná pomáhající profese. A co je důležité také v každé pomáhající profesi – psychohygienu.

*ŠP A: „Dobrou náladu, optimismus, důvěru v to, že to má cenu ... člověk je vždycky každoročně překvapený, něco neví, něco je jinak, co by se dalo udělat jinak. Myslím si že by na tom měl být psychicky dobře. To znamená, že i po té pracovní době, nenechat se vyždímat úplně, umět tu práci plánovat, umět nabrat ty síly.“*

Na práci školního psychologa si netroufne každý. Někdo si to vyzkouší a zjistí, že profese školního psychologa není pro něj. Je to jedna z těch profesí, která musí „sednout lidsky“. Charakter náplně práce školního psychologa předurčuje nějaké osobní nastavení psychologa, který půjde do školy. Introvert vyžívající se v klidu a pořádku, v ustáleném

rytmu, by nebyl nejvhodnějším kandidátem. Určitě je potřeba být odvážný – ve školním terénu, v komunikaci, při vstupu do třídy. Ale je třeba i mít respekt – před profesí školního psychologa, ale také respektovat kolegy, rodiče, žáky. V komunikaci je hlavní umět se naladit na svůj protějšek a také jednat diplomaticky. Může se stát, že konflikt školního psychologa s učitelem „odnese“ žák. Tím, že školní psycholog působí také preventivně a utváří atmosféru školy, je na něm, aby byl pozitivní a měl dobrou náladu. Školnímu psychologovi, jeho kolegům a žákům pomáhají v navázání a prohloubení kontaktu mimoškolní aktivity. Takže společenská povaha, nebát se sportu a zašpinění jistě není na škodu. Profesi školního psychologa nelze oddělit od osobnosti, od osoby, která tuto profesi vykonává. Školní psycholog je takový, jak se cítí, jaký je člověk. Jeho osobnost pozici školního psychologa posiluje, ale také může oslabovat jeho roli. Osobní identita, přesvědčení, hodnoty, sebeúcta jsou výchozím základem pro tvorbu profesní identity.

#### 5.2.6 Materiální požadavky školního psychologa

Školní psycholog potřebuje pro svou práci zázemí. Místnost, která bude příjemně, „neškolně“ vybavena. Záleží na vůli vedení, penězích a na prostorech. Není vhodné, aby školní psycholog seděl v kabinetu matematiky.

Školní psycholog potřebuje klid na svou práci, nejdůležitější je komfort pro klienta. A tím komfortem ve škole klid je. V pracovně školního psychologa se často odehrávají intimní rozhovory, ať již s žákem, učitelem nebo rodičem. Klient se tam musí cítit bezpečně. A i školní psycholog potřebuje prostor, kde by mohl vydechnout. Dobrá je místnost umístěná v odlehlejší části školy, aby se klient cítil bezpečně, když je uvnitř, neslyšel kolem procházející hlasy na chodbě. A také, aby mu nebylo nepříjemné vejít do dveří psychologa na nějakém frekventovaném místě.

Samostatná místnost je věcí etickou. Školní psycholog má u sebe různé psychologické metody, testy, dotazníky a ty nemají být volně přístupné. Materiály o jednotlivých třídách, žácích, složky, poznámky potřebují své bezpečné místo.



ŠP D: „*Samozřejmě musíte mít svoje místo. ... Já pro kontakt s lidma potřebuju separé, aby se tam cejtili nějakým způsobem bezpečně jo. Možná, že pro někoho je důležitý, když přijde a na chodbě nikdo není. Možná je pro někoho důležitý, když přijde bočním vchodem a nemusí zvonit na ředitelnu.*“

### 5.2.7 Nemateriální potřeby školního psychologa

Do této chvíle jsme si popisovali, jaké požadavky a nároky jsou kladeny na školního psychologa. I on má potřeby, aby mohl svou práci dělat kvalitně, aby se ve své roli cítil dobře.

Na prvním místě u školních psychologů figuruje požadavek svobody při své práci. Mít volnou ruku v tom, co dělám. To záleží na přístupu vedení, na pozici psychologa ve škole.

Školní psycholog na škole vytváří povědomí o psychologické práci, reprezentuje obor, je tam jediný za tento obor, vytváří pojetí školního psychologa pro druhé a také svůj sebeobraz. Potřebuje prostor pro realizaci své práce. Je za svou práci odpovědný. Proto požadavek svobody.

To, že je školní psycholog vyčleněný, má jiné pravomoci než učitelé a jiné kompetence, má vliv na jeho pozici ve škole. Jakoby byl nad učiteli. On je ten odborník. Může přijít do třídy a vzít si dítě na individuální sezení. Nebo má místo výuky se žáky několikahodinový program. Byť jsou žáci většinu času s učiteli, žáci a rodiče se pak chodí radit se školním psychologem, a to i ve věcech výukových. Školní psycholog radí učitelům, jak na děti. Jeho postavení je výsadní, někde se může stát, že v hierarchii školy stojí školní psycholog skoro na úrovni vedení. Jsou ale školy, kde školní psycholog musí dlouze vyjednávat, že potřebuje udělat ve třídě program a potřebuje tedy volné hodiny a nebo že žák nepřijde na hudební výchovu, protože má individuální konzultaci. Školní psycholog prosí ředitele o dovolu a řeší to s učitelem a obhájuje svůj požadavek atd. To vše má vliv na postavení, pozici školního psychologa, jeho přijímání kolegy a žáky a jeho profesní identitu.

ŠP B: „*Jen bych potřeboval, aby třeba dala (ředitelka) před těma kantorama najevo, že stojí za tím mým rozhodnutím.*“

Byť je školní psycholog ve škole „jak sám voják v poli“ a musí na to být připraven, nelze existovat bez podpory vedení a bez respektu učitelů. Nemůže „bojovat na všech frontách“ a odvádět přitom svou práci. Někteří ředitelé příliš nevědí, co mají se školním psychologem dělat, ale když už ho na škole mají, mají za ním stát. Což je někdy těžké, protože učitelů je větší počet a jsou silná skupina. Je vyčerpávající svou pozici neustále obhajovat. Na počátku se bez toho školní psycholog neobejde, než si vybuduje své místo. I po letech práce je však podpora vedení potřeba.

### 5.3 Vymezení

Školní psycholog se ve škole nachází ve vztazích s různými lidmi, různými institucemi. Školní psycholog se vůči nim nějak vymezuje a tím dává obrysy své figuře. Vymezením vůči jiným vymezuje sebe. Jako první je potřeba stanovení svých hranic, co dělám já a můžu dělat, co přijímám, co chci. Umět říci ne. Tedy vymezení sama sebe. A také nastavování hranic druhým.

#### 5.3.1 Vymezení hranic

Vymezení kompetencí je základní věcí, a to jak pro samotného školního psychologa, tak pro jeho okolí.

ŠP D: „*Nejdůležitějším bodem je vymezit si kompetence. Vymezit si, co ta škola očekává a to, co já můžu nabídnout. Tohle je alfa a omega úspěchu, aby se ty dva lidi sešli.*“

Ihned po nástupu na místo školního psychologa, nebo vlastně ještě před přijetím této pozice je nutné říci si s vedením, co je prací školního psychologa, co je v jeho moci a co není. Co umí. Říci, co/kdo není školní psycholog. Podle požadavků školy a možností psychologa se vytvoří jeho náplň práce, za kterou on ručí. Nemůže být do

něčeho tlačen, proto je již od počátku potřeba, si s vedením vykomunikovat, co škola potřebuje a co jí školní psycholog dá.

Mnozí z ředitelů škol nemají zkušenost se školním psychologem a nevědí, co od něj očekávat. Je to o profesionalitě psychologa, že bude „na svém písečku“ a nebude „fušovat do řemesla“ psychologům z poraden či klinickým psychologům. Byť by se mohla být charakteristika školního psychologa „univerzální použití“, není v jeho odbornosti vše. Hranice jeho kompetencí je však tenká. Je složité si říci, že případ už je třeba předat dál, že je to za hranice školy. A je to těžké i říci rodičům.

*ŠP E: „Je to výhodou, ale taková terapie – od toho tady nejsme. A není to ani dobrý pro tu pozici školního psychologa, pro tu roli z hlediska profesního. Už takhle oni jsou zmatený s klinickéjma psychologama a s poradenskéjma ... .“*

O terapii ve školním prostředí jsme již pojednávali, nicméně patří k vymezení hranice, za kterou již není dobré jít. Školní psycholog má povinnost (morální, etickou, profesionální) odeslat případy, které nejsou v jeho kompetenci k odborníkovi. A jak poznat, co je kompetencí školního psychologa? Jeho standardní činnost je dána vyhláškou a v jejich mantinelech je třeba se držet. Práce, kompetence poradenského a klinického psychologa jsou dané jasnějšími konturami a jejich práce tedy není prací školního psychologa.

Ředitel, učitelé a rodiče také pomohou mít pocit, že když je ve škole psycholog, měl by zvládnout a umět vše, nač chodit ještě někam jinam. Právě proto je potřeba od počátku nastavit pole působnosti školního psychologa.

*ŠP B: „A někdy maj pocit, že když to deleguju na někoho jinýho, tak že jsem vlastně nevyhověl tý zakázce nebo jsem jí odmítnul přijmout nebo něco takovýho. Což si myslím, že je spíš otázka profesionality než neprofesionality.“*

Školní psycholog také nastavuje, kdo bude jeho klientem. Někteří pracují se všemi ve škole, od ředitele, přes učitele a žáky až po kuchařky a uklízečky, protože se pojmají jako služba škole, a to se vším všudy. Někteří se vyhrazují pro práci se žáky. Jiní si zase zakládají na práci s učitelským sborem. Je dané, že školní psycholog pracuje s žáky, učiteli a rodiči, ale spektrum problematiky, které k sobě nechá pustit, je v konečném výsledku na něm.

Co se vymezení hranic týká, není to jen pro školního psychologa, ale i školní psycholog nastavuje mantinely druhým. Může to být dávání hranic učitelům, co je z rodiny žáka ještě jejich zájmem a co již ne. Učitelé často alespoň z doslechu znají rodinné zázemí žáka a někdy mají tendence překračovat svou roli učitele a řešit např. rodinnou problematiku žáka. A častým případem je nastavování hranic také žákům. V období puberty žáci běžně zkouší, kam až mohou zajít, a to ve škole i ve vztahu k rodičům. Pokud školní psycholog najde „pochybení“ ve výchozí rodině, komunikace není snadná. Rodiče spoléhají na školu i jako na výchovnou instituci. A sjednotit přístup školy a rodiny rozhodně nejde lehce. Pokud nemá žák nastavené hranice svého chování, co smí a co není vhodné, nemá jen problémy doma, ale ve škole se spolužáky a ještě více s učiteli, kteří se zakázkou chodí ke školnímu psychologovi.

ŠP B: *„Jestliže je to dítě bezhraniční, což je největší trend, kterej mi tady máme, tak na to naráží samozřejmě u těch jednotlivých pedagogů.“*

### 5.3.2 Vymezení pozice

Nějakou dobu na počátku po vstupu psychologa do školy trvá, než si vybuduje svou pozici. On sám potřebuje prostor pro to, aby se mohl sžít se systémem školy, učitelé, žáci a rodiče si na něj musí zvyknout. Časem se integruje a stane samozřejmě součástí.

ŠP B: *„... nejhorsích je prvních osm let a pak už to jde samo.“*

I když už na škole školní psycholog byl a škola je zvyklá na jeho služby, nově příchozí začíná od začátku, buduje si svou pověst, navazuje kontakty, získává si důvěru. Je to jen na něm, na jeho aktivitě.

ŠP A: *„Musí si to ustát, nesmí se nechat zahnat někam do kouta. Tohle bylo možná takový těžký.“*

Někteří učitelé nejsou nadšeni ze školního psychologa. A ani rodiče ne. Mají dojem, že „jim vidí do karet“. Školní psycholog se je snaží přesvědčit o tom, že je tu pro ně a není proti nim. Nejméně snadné je to na začátku, když nikdo neví, co má čekat. Postupem času se školní psycholog stává součástí struktury školy, tak jako je např.

výchovný poradce, jehož funkce má již na škole několikaletou tradici. Záleží jak na školním psychologovi, jeho přístupu, tak na klimatu školy.

Jak si buduje školní psycholog pozici ve škole, zapadá do struktury a hierarchie školy. Pokud je zaměstnán v projektu VIP, je jeho pozice jasná – není podřízeným ředitele, je v neutrálním postavení. Formálně není pozice školního psychologa na úrovni vedení, ale ani v rovině učitelů. Může se řadit ke službám výchovných poradců a školních metodiků prevence. Na některých školách, kde funguje také speciální pedagog, jsou oni spolu partnery, i když každý v jiné disciplíně. Pro svůj přístup k žákům, učitelům a rodičům by však školní psycholog neměl zapadat do této hierarchie školy. Je ve „své kolonce“.

ŠP A: *„Využívám akorát kodex školního psychologa, jak je na internetu od pana Mareše. Ten mi přijde, že je to tam zpracovaný. Na tom jsem tady ukázala, že klient je vlastně nadřazené organizaci, to tak bylo vždycky. ... Když mám různý výchovný komise a já uspořádávám, jak budeme sedět, tak vždycky ten rodič ví, že já jsem tam s ním. Že nezastupuju školu. To paní ředitelka a třídní učitel. Jako je to jasně daný.“*

Školní psycholog se ale nikdy nezbaví svého spojení se školou. Ani to ve smyslu jeho služeb nejde. Ze své pozice ale školní psycholog dává najevo, že není „prodlouženou rukou“ vedení a nebo jen advokátem dětí či soudce ve sporech. Pokud mají např. učitelé nějaké povinnosti ohledně individuálně vzdělávacího plánu a mají spolupracovat se školním psychologem a oni to neudělají, nepřipraví, nedodají, školní psycholog není jejich nadřízený. Ani návštěvy školního psychologa ve vyučovacích hodinách by neměly být postaveny jako forma hospitace.

ŠP C: *„... 100% je to tady tak postavený, ale je to tím, jak se postupně vyvíjela hierarchie. Takže jsem tady bráná víc do pozice vedení a i učitelé se staví tak k tomu ...“*

S pozicí školního psychologa ve škole, mezi jeho kolegy souvisí to, jak moc má volný prostor pro svou práci. Mít „volnou ruku“ je důležité, aby měl školní psycholog své kompetence, pravomoci a neztěžovalo to jeho již tak nesnadné postavení ve škole. Záleží, jak se k této figuře postaví ředitel školy.

Vybudovat si svou pozici ve škole psychologovi chvíli trvá. A to tedy i v řádu let. Musí překonat řadu těžkostí, vymezit své postavení vůči vedení, vůči učitelům,

dalším kolegů. Z jeho pozice musí jasně vyplývat, kdo to je. A jaké má pravomoci. Pokud je hlavním zájmem školy, aby školní psycholog pracoval se žáky, měl by mít k tomuto volný přístup. K profesionálnímu chování patří nezneužití svého postavení.

### 5.3.3 Definování školního psychologa

Vymezení, ať už se jedná o pozici ve škole či vymezení vůči pedagogicko-psychologické poradně, slouží k definování profese školního psychologa. Co je to za psychologa ten, který pracuje ve škole.

První charakteristikou, od které se odvíjí vše další, je budova školy. Školní psycholog je opravdu „náš“, vlastní psycholog, psycholog té školy. Tím, že je ve škole, vidí do zákulisí, zná terén. Ví, s kým mluvit. Tím může být také dobrým prostředníkem např. pro rodiče – kdy a na jaké dveře mají zaklepat a kdy není příznivá situace. Školní psycholog staví most mezi školou a rodinou.

ŠP B: *„To prostě v jiný psychologický branži nenajdete, že byste byla s nima takhle dlouhodobě.“*

Je třeba ale upozornit na to, že dlouhodobá přítomnost ve škole přináší i nebezpečí. Po nějaké době, kdy školní psycholog tráví s třídami čas a stane se součástí systému, některé věci přestane vidět, spoustu jevů začne považovat za normu. Vystává otázka profesní slepoty školního psychologa. V té chvíli si pozvaný psycholog z poradny všimne něčeho, čeho školní psycholog už ne.

Výhodou je, že žáci, ale i učitelé a rodiče mají školního psychologa kdykoliv a kdekoliv k dispozici. Je možné se na něj obrátit aktuálně. Školní psycholog přibližuje veřejnosti aplikované obory psychologie a stává se spojovatelem mezi lidmi a odbornou pomocí. Do této chvíle se někdo s psychologem nikdy nesetkal a díky školnímu psychologovi může získat informace o jiných odbornících. Podle toho, jak se nastaví jeho role, chodí za školním psychologem někde jako za lékařem, jinde zase jako za pedagogem. To záleží na konkrétní škole, jak i přes standardní činnosti jeho obraz vytvoří. Školní psycholog se podílí na atmosféře školy a rodiče mají pocit většího

bezpečí pro své dítě, když na škole psycholog působí (v dnešní době je hodně skloňována šikana apod.).

ŠP E: „*Univerzální použití. Školní psycholog opravdu musí řešit cokoliv, jo.*“

Ve škole se psycholog na nic nespécializuje – jako rodinný terapeut nebo diagnostik autismu – bere se jako expert na celou šíři psychologické problematiky (rozrušené dítě, třídní kolektiv v rozkladu, žák pod tlakem rozvodu rodičů ad.)<sup>99</sup> a také jako expert na školní prostředí.<sup>100</sup>

Úkolem školního psychologa ale není být expertem, používání odborných psychologických termínů, vytváření hypotéz a závěrů. Školní psychologie představuje praktickou, terénní práci. Každodenní styk s běžnou populací. V tom se školní psycholog ukazuje jako člověk, do práce se promítají jeho vlastní názory, představy, osobní způsoby řešení. Jeho vztah k žákům ovlivňuje to, zda i on má děti. Jeho komunikaci s rodiči a učiteli ovlivňuje to, zda on je rodičem a chodí do školy za učiteli také jako „běžný“ otec či matka, kvůli své ratolesti.

ŠP D: „*Já jsem vždycky říkala, že jsem půl psycholog, půl máma a půl teta. ... Tak jak jsou profese, kde někde je důležitější, abyste byla odborník a ta lidská stránka může jít stranou, tak tady na tom místě bych řekla, že je to minimálně půl na půl. Takový to člověčenství. Nejde se tady schovat za nějakou odbornost, nelze to, ono by to nefungovalo.*“

„Nedostatkem“, který ale nesouvisí s psychologickou stránkou věci, ale s působení psychologa ve škole, kde pracuje se žáky a učiteli, je jeho nepedagogické vzdělání, neznalost didaktiky a nezkušenost s učením. To v očích učitelů snižuje váhu jeho rad a metodické podpory a vede někdy k nepřijetí názoru školního psychologa („Vždyť co on může vědět, když nikdy neučil.“ nebo „Jemu se to mluví, když s tím dítětem pracuje sám v kanceláři, to já jich mám plnou třídu, tak jakýpak individuální přístup.“).

Školního psychologa definuje instituce, ve které pracuje. Dále dlouhodobá přítomnost a znalost terénu. Náplň práce, ať již standardní či nestandardní, od které se odvíjejí jeho role, metody, které používá ad. Vztahy, ve kterých ve školním prostředí funguje. Školní psycholog je profese a je to také člověk.

<sup>99</sup> S tím, že se chová profesionálně a řeší problematiku jemu určenou.

<sup>100</sup> Kde však tuto odbornost získat?

Vymezení školního psychologa spočívá také v definování si toho, kdo je psycholog klinický, co dělá psycholog v poradně. Hlavně s poradenskými psychology se školní psychologové často srovnávají a jsou s nimi srovnáváni. Uvádíme názor ŠP D, s kterým se většina školních psychologů ve výzkumu shoduje – tedy že školní psychologové jsou v žebříčku psychologických profesí na spodní příčce. Žebříčku „kralují“ kliničtí psychologové. Pocit hrdosti na profesi formuje profesní identitu.

ŠP D: „... na tom stupínku takový ty psychologický hierarchie jsou to určitě klinici, pak hodně za dlouho jsou to ty poradňáci a ti školní psychologové jsou někde v tom suterénu.“

#### 5.3.4 Rozdíl školního psychologa na ZŠ a SŠ

Ve vztahu k učitelské roli školního psychologa a také k individuální a skupinové práci na škole, se školní psychologové zmiňovali o rozdílech školního psychologa na základní a střední škole.

Požadavky na fungování školního psychologa na těchto dvou institucích bývají rozdílné, liší se i náplň práce.

Středoškolští studenti mají jiné zájmy, jiné problémy než žáci základní školy. To je dáno věkem. Objevuje se velké téma dospívání. Se středoškoláky se jedná jako s dospělými. Tak jako je velký rozdíl v přístupu k prvňáčkovi a deváťákovi, je také rozdíl ve studentovi prvního a maturitního ročníku. U „dospělých“ středoškoláků je velký prostor pro individuální práci.

ŠP B: „*Nebo stává se to, ale je to méně obvyklé, než třeba na střední škole, kde byste byla jen na individuála. Tam byste se třeba do těch tříd ani nedostala. ... Střední školy, tam je to dobrý na individuál. Tam aby se zase snažil pomoci těm jednotlivějším studentům.*“

Na střední škole vzniká nastavení práce tak, že „klient si chodí popovídat s psychologem.“ Studenti se stávají klienti dobrovolně, nejsou v tak velké míře dovedeni učiteli či rodiči. Oblast problematiky se proměňuje. V menší míře než na základní škole se psycholog stará o žáky s SPU. Více než školní záležitosti se spíše řeší vztahové,



osobní, rodinné. Otázka budoucnosti, zaměstnání. Středoškolská populace má také ve větší míře zkušenosti s návykovými látkami.

Rodinná problematika se také řeší na základní škole. Na střední škole také pracuje psycholog skupinově a řeší se známky. Přesto tu rozdíly v problematice a přístupu jsou. Na střední škole také školní psycholog více upouští od své role pedagogické ve smyslu výchovném (kázeňské prohršky, učitelské „figle“ ve třídě, reedukace apod.)

Na středních školách se více objevují školní psychologové v roli učitele. Je tu prostor pro různé semináře. Na základních školách není moc předmětů, které by mohl psycholog bez aprobace vyučovat. Na středních školách jsou to různé obdoby psychologických volitelných seminářů.

ŠP D: *„Pokud ale někde na střední škole si dovedu představit, že učí psychologii, že jo, tak pak je to trochu o něčem jiném.“*

Středoškolští studenti jsou už více schopni od sebe oddělovat jednotlivé role – kdy je učitel a kdy psycholog. Charakter předmětů, které školní psycholog na střední škole učívá a věk klientů je příznivější pro pochopení této „dvojrole“, která se ale vždy stejně „tluče“. Bývá to však náročnější pro samotného psychologa než pro žáky.

## 5.4 Vztahy

Školní psycholog je a potřebuje být součástí vztahů, vztahového uspořádání ve škole. Personální, vztahové zázemí je základem pro jeho práci. Vedení, učitelé, rodiče – to je triáda, se kterou potřebuje školní psycholog spolupracovat v zájmu žáků. Nemusí vznikat přátelství a důvěra, ale respekt. Respekt všech stran je důležitý.

Školní psycholog není anonymní postavou. Je to člověk, odborník, který je v kontaktu s dalšími lidmi, na půdě školy ve vztazích formálních i neformálních. Vztah je mezi lidmi vždy. Na formální úrovni nadřízený-podřízený, kolegové, klient a pomáhající apod. Při povaze profese školního psychologa jakožto dlouhodobě přítomného odborníka v terénu časem vznikají i vztahy za hranicemi formální roviny.

Předpokladem je, že školní psycholog vystupuje v neutrální postavení ke škole, k učitelům, žákovi a rodině. Nestojí ani na jedné ze stran, nerozhoduje, kdo má pravdu.

Školní psycholog pomáhá vytvářet takové podmínky, aby vztahy mezi jednotlivými stranami byli funkční, aby komunikace byla možná, aby každý mohl dělat to, co je jeho povinností a zájmem (tedy učitel učit, žák se vzdělávat, rodič se těšit ze svého dítěte). Školní psycholog se zasazuje o reálně možné fungování vztahů, spolupráci mezi různými účastníky výchovně-vzdělávacího procesu ve škole. K tomu je někdy potřeba podpořit rodiče, zastat se učitele, přimknout se k dítěti. Vybalancovat tyto vztahy, aby neměl nikdo pocit křivdy a nezabránilo se toku komunikace nějakým směrem, je těžké.

#### 5.4.1 Vedení

Školní psycholog by nemohl ve škole pracovat bez rozhodnutí vedení. Ředitel iniciuje působení psychologa ve škole.

ŠP D: „... *strašně záleží na tom, jaký je ředitel. To je klíčová figura. Když je tam vstřícný ředitel, tak se vždycky najde nějaký řešení.*“

Pozitivní vztahy s vedením je zájmem všech. Vztahy se odráží na práci. Ředitel tedy bývá iniciátorem, aby byla ve škole psychologická služba. Často ale neví, co od psychologa chtít, co si s ním má počít. To je zase na psychologovi, tedy jeho první úkol ve škole – vykomunikovat s vedením osobní náplň práce. Představy ředitele a školního psychologa se sladují. První zakázky školní psycholog dostává právě od ředitele. Podmínky se časem mohou měnit, vždy je to individuální záležitost a mění se i náplň práce školního psychologa, podle toho, co škola potřebuje, vedení požaduje. Některý z ředitelů chce být zapojen do dění, být informován o práci a výsledcích školního psychologa, jiný se zase v průběhu drží stranou, pokud není ke komunikaci adresně vyzván, nechává vše na psychologovi. Podpora a pochopení ze strany vedení je potřeba. A také benevolence.

Ne každý školní psycholog „má štěstí“ na vedení. Byť se některý ředitel z nějakého důvodu rozhodne pro školního psychologa (i třeba proto, aby přilákal nové žáky), může se stát, že pak nepodporuje jeho práci, postavení mezi učiteli, další psychologovy nároky (vzdělávání). Za těchto podmínek není snadné na škole fungovat.

Na vztahy s ředitelem má vliv také to, zda je školní psycholog jeho zaměstnancem nebo pracuje nezávisle na škole v projektu VIP. Ať už je to tak či onak, k mnoha aktivitám potřebuje školní psycholog svolení vedení (např. přijetí studenta na stáž).

Školní psychologové v rozhovorech uvádějí návrh, aby pracovně-právně školní psycholog nespadal pod ředitele, nebyl v podřízeném postavení, a tím pádem by nebyl problém s odmítnutí zakázky od vedení nebo by se mohl psycholog vyjádřit proti škole. To zní kontroverzně, protože školní psycholog je zástupcem, reprezentantem školy, ve které pracuje, i když se snaží být sebeneutrálnější, a měl by tedy souhlasit s filozofií vedení školy.

#### 5.4.2 Učitelé

Nejsložitější, nejtěžší komunikace a navázání kontaktu a vztahu je s učiteli. Učitelé jsou pro školního psychologa největší spolupracovníci i nepřátelé. Už apriori k nim školní psycholog zaujímá nějaký postoj a učitelé k němu. Nějakou dobu se to vyvažuje, dochází k poznávání a i přehodnocení prvotního postoje. A nebo k utvrzení v něm. Stejně, jako je to nelehké pro školního psychologa, je tato situace nelehká i pro učitele. Po příchodu do školy se vůči nim školní psycholog vymezuje: „Já nejsem pedagog. Nepatřím k vám.“ Ale mnozí ze školních psychologů se někdy, třeba jen na jeden školní rok stanou i formálně pedagogickým pracovníkem - učitelem. Takže toto vymezení - nejsem pedagog - již neplatí. Ale i tak, nelze „žít“ ve škole, aniž by byl jakýkoliv kontakt s učiteli. Školní psycholog učitele potřebuje. S učiteli je školní psycholog ve škole nejčastěji v kontaktu. Jsou zadavateli zakázky pro školního psychologa, když přivedou nějakého žáka či zavolají psychologa do třídy. I oni sami se stávají klienty. A nebo příčinou problému dítěte. Na jednom „případu“ se nepodílí jen jeden člověk, ale často je potřeba práce s žákem i učitelem na společném problému. Učitelé tráví s žáky nejvíce času, nejvíce je zná. Jsou tedy zdrojem informací pro školního psychologa, mohou referovat o změnách ve třídě či žáka. A nejvíce třídní učitelé.

Učitelé si na školního psychologa zvykají pomalu. Ani školní psycholog by se jich neměl bát. Pro spolupráci, vztahy a i přístup k dětem není dobré se od učitelů distancovat. Pozitivní vztahy s kolegy posilují pozici psychologa ve škole. Popovídání na chodbě, setkání v jídelně. Když se navážou i mimo profesionální vazby, učitelé se pak s větší důvěrou obracejí. A jsou otevřenější k intervencím školního psychologa, naproti tomu ale čím přátelštější vztahy, tím se hůře udržuje profesionální rovina, kdy si má učitel od psychologa vyslechnout nějaké negativum.

Vymezení se vůči učitelům již na počátku vztahu je důležité jednak pro sebeobraz samotného školního psychologa, ale také pro vnímání jeho osoby druhými. Školní psycholog přece nechce a nepotřebuje, aby byl žáky a rodiči vnímán jako učitel. Ambivalence však spočívá v tom, že i on chce být brán jako součást školy, jako součást sborovny. Mít privilegium, být jiný, a přesto k nim patřit. A pak se ukáže, že striktní oddělení od pedagogického sboru, aby nedošlo např. ke zmatení identit, není zase tak úplně důležité pro výkon jeho profese a proto, aby byl stále školním psychologem v očích svých i veřejnosti. Navázání přátelského vztahu psychologa s učiteli se pozitivně odráží na fungování se žáky, a to jak ze strany školního psychologa, tak i učitelů.

I když si je školní psycholog vědom své pozice a toho, že jeho hlavní „výbavou“ jsou psychologické metody, přeci jen někdy musí „sáhnout“ k technikám pedagogickým – je pedagogem, když „krotí dravou zvěř na chodbě“, když se účastní jako pedagogický dozor školního výletu ad. A někdy možná i lituje, že pedagogem není – učitel může někoho nechat po škole, dává žákům známky za aktivitu, chování apod., pokud rodičům trochu záleží na prospívání dítěte, tak se zajímají o spolupráci se školou - tedy s učitelem. To jsou „zbraně“, kterými učitel dosahuje spolupráce s žáky a rodiči. Školní psycholog musí použít jiné „figle“ a ještě by ani nikdo neměl poznat, že to „figle“ jsou.

Učitelé hledají u psychologa oporu. Chvilí trvá, než přijdou na to, co od něj mohou očekávat a často je jejich požadavkem, aby za nimi školní psycholog stál při jednání s rodičem a dával mu za pravdu ve sporu o žákovi. Když si učitelé na školního psychologa zvyknou, rádi využijí jeho služeb, a to i tak, že „zpohodlní“, a některé záležitosti, které by mohly dělat sami, „přenechávají“ jemu (např. individuální vzdělávací plány). Někdy si také školního psychologa berou jako alibi – odkazují na to, co říkal. Časem však pochopí úlohu školního psychologa (ne vždy všichni) a ví, že

podle toho, jak je potřeba, je školní psycholog také podpoří. Že jedná v zájmu klienta a také dobrých vztahů na pracovišti i s ostatními stranami komunikujícími se školou. Učitelé potřebují cítit, že školní psycholog není striktně na straně vedení nebo rodičů.

Jsou ale učitelé, kteří školnímu psychologovi nebudou věřit nikdy. A ani školní psycholog nedůvěřuje jim. Nepovažuje je např. za dobré pedagogy. A nepocituje od nich odezvu na svou práci, nápady, intervence. On ale respektuje je a učitelé respektují školního psychologa. A na tom je potřeba stavět. Školní psycholog pracuje s tím, co má k dispozici, ne s tím, co by bylo ideální. Takže pracuje i přesto, že mu nejsou všichni učitelé nakloněni nebo není se všemi dobrá spolupráce, jakou by si představoval.

ŠP B: „... *Ale já tady spoustě těm kolegům tady nedůvěřuju. A přesto s nima funguju. Takže takový jako trošku i znalost toho terénu. Takový to nalití čistýho vína. Kdo jakej je. Já si myslím, že jsou tady učitelé, kteří nejsou úplně skvělýma pedagogama. Na druhou stranu se snažej aspoň v něčem bejt dobrý, v něčem mi pomoct.*“

I po letech působení jsou učitelé, kteří by za školním psychologem nepřišli. Práce školního psychologa ale nepřichází vniveč. A je pro něj také výzvou oslovovat ty pedagogy, kteří se nejeví jako spolupracující a pokusit se najít důvod a pracovat na tom. Škola je zařízením pro děti a nejvíce je školní psycholog považován za službu pro žáky a jejich rodiče. Jsou to ale také učitelé, kteří se den co den účastní na vzdělávání a výchově, často ještě s větší časovou dotací než rodiče. Jeden učitel za den působí i na 120 žáků. Proto dobré naladění učitele je zájmem školního psychologa. Nepohodu učitele by „odnesli“ žáci.

Je mnoho způsobů, jak se k učitelům přiblížit.

ŠP E: „*Ale když jsem začala chodit do tříd dělat programy a oni mě viděli, jak já vedu deváťáky, šestáky na oběd a oni mě neposlouchaj a utíkaj mě a já jak na ně ječím a že jsem na tom stejně naprosto jako oni. Tak to jsem měla pocit, že je ten bod zlomu. ... tak je to taky dobrý pro ty pozice u těch učitelů.*“

Společný výlet žáků s učiteli, který má nějakou funkci (např. adaptační výjezd), sekundárně slouží k tomu, aby se školní psycholog dostal k dětem, navázal kontakt, žáci se ho přestali obávat, došlo i na neformální situace, kdy je viděna lidská stránka školního psychologa. A to nepomáhá jen vztahům s žáky, ale i učiteli. Další situace přiblížení se k učitelům nastává, pokud školní psycholog učí. Tedy „stojí na stejné

straně barikády“. Učitelé tak ztrácí argumenty proti školnímu psychologovi. Školní psycholog je reálnou součástí pedagogického sboru. Spojuje je stejné téma, problém, zážitek a pohled je na to ze stejného úhlu – úhlu učitele. Ale stačí i „klasická“ práce školního psychologa se školním kolektivem, kdy je pak po hodině vyčerpán jako pedagog a učitelé vidí i tuto část jeho práce.

Dobré vztahy školního psychologa s učiteli jsou v zájmu pozitivní atmosféry na pracovišti, která se přenáší i na žáky. Při spolupráci s učiteli se zkvalitňuje práce školního psychologa, tok informací funguje lépe, dobrý učitel (např. třídní) se může stát i partnerem školního psychologa. Při kontaktu s učiteli se obohacuje jejich profese navzájem a „profesionalizuje“ se přístup učitele, což má kladný dopad na žáky. Školní psycholog může také předat učiteli takové informace, které budou argumentem pro jeho individuální přístup k žákovi nebo „měkčí“ hodnocení (např. rozvodová situace v rodině). „Táhnout za jeden provaz“ svědčí obrazu školy i komunikaci s rodinou. Příjemné kolegiální prostředí podporuje pozitivní sebehodnocení školního psychologa.

#### 5.4.3 Rodiče

Kontakt školního psychologa s rodiči je nutný už kvůli legislativnímu zajištění činnosti. Školní psycholog potřebuje souhlas rodičů k práci se žákem. Na začátku školního roku se psycholog rodičům ve škole představuje, aby věděli, kdo je, co od něj očekávat, co bude dělat se žáky, s čím je možné se na něj obrátit. Školní psycholog se představuje také každému nově příchozímu žákovi a jeho rodičům. Vejít do kontaktu s rodičem, neschovávat se za svou odbornost, nabídnout službu. Dávat pocit toho, že je to služba rodině a škole. To je úloha školního psychologa.

Dnes si rodiče vybírají školu také podle toho, zda je na ní školní psycholog.

ŠP C: *„Ještě stále trošku když rodiče vybírají školu, hraje roli, jestli má svého školního psychologa.“*

Je to jedna z devíz školy (pokud školní psycholog funguje tak, jak má). Rodiče mají pocit, že dávají dítě do kvalitnějšího prostředí, nežádoucí jevy budou odstraněny, dítě bude ochráněno před nebezpečím šikany apod. Může se také stát, že rodiče pak

vyžadují služby školního psychologa neustále. Přítomnost ve třídách, na konzultacích. Spoustu věcí dávají k prošetření. A žádají přítomnost školního psychologa, i když by to zvládl stejně dobře i učitel, a to s ještě větším nadhledem a všemi psychologickými náležitostmi (výchovní přestupek apod.). Když rodiče vidí nedostatky, stěžují si. Dávají větší odpovědnost škole.

ŠP C: *„Rodiče maj pocit, že když je tu ten psycholog, tak musí být u každého prdu.“*

Je těžké „kopat“ za rodinu, pokud si neustále stěžují, problematicky spolupracují a žádají výsledky pro ně příznivé. I to je jedno z „umění“ školního psychologa. Navázat kontakt a spolupráci i tam, kde to před tím nešlo.

Je řada problémů, které nelze řešit bez spolupráce školy a rodiny. V počátku se může stát, že školní psycholog, protože hranice je tenká, „zasupluje“ práci kolegy – odborníka např. u potížích žákyně s jídlem. Také pokud je na škole žák s psychiatrickou diagnózou, je školní psycholog s rodiči v neustálém kontaktu a monitoruje např. jak působí léky na aktivitu a chování žáka. Rodiče jsou od počátku obeznámeni, že změny se nedějí v řádu týdnů. Pokud ke školnímu psychologovi dochází nějaké dítě s výukovým selháváním, cvičí se soustředění apod., nebudou výsledky do měsíce a nezlepší se o 2 stupně známky na vysvědčení. S rodiči by měl školní psycholog hovořit vždy o tom, co a jak dělá s žákem, o postupech, podmínkách, možné prognóze.

Tak, jako je školní psycholog prostředníkem v jednání mezi školou a rodičem, bývá i prostředníkem komunikace mezi žákem a rodičem.

Pokud rodiče se školou nejsou v pravidelném kontaktu a podle psychologa neprojevují dostatečný zájem, není to nic zvláštního. Rodiče se obrací na školu ve chvíli, kdy je nějaký problém (vysvědčení). Nač komunikovat, když není o čem.

ŠP E: *„... nekomunikovat se školou je normální.“*

Ať už se jedná o chování, prospěch, prožívání dítěte – ovlivnění rodinou je značné a pro práci školního psychologa s žákem je dobré o rodinné situaci vědět.

Je ale spousta rodin, která není nadšena z toho, že na škole psycholog je. Obávají se toho, že „vidí do karet“. Zvláště, když v rodině nefunguje něco tak, jak má, nechtějí, aby nějaká skutečnost vyšla najevo. A pokud rodina nějaký problém má a vyhledá odborníka, nechtějí hlavně, aby to byl školní psycholog právě proto, že je ve škole.

Spolupráce s rodiči je nesnadná. Pozitivní nastavení stran je základním předpokladem. A také otevřená komunikace. V „běžném školním provozu“ rodiče se školou často do kontaktu nepřijdou. To ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém v chování či prospěchu a nebo se rodiče s problémy doma obrátí s důvěrou na školního psychologa. Rodiče by od počátku měli znát kompetence školního psychologa.

#### 5.4.4 Žáci

Školní psycholog se s žáky setkává ve dvou rovinách – individuálně a ve třídním kolektivu. Každá tato práce je jiná, i dítě se ve skupině a o samotě chová jinak. Žáci se seznamují postupně se školním psychologem, poznávají ho, takže se přestávají bát, když přijde do třídy, časem již vědí „do čeho jdou“ a nebojí se ani individuální práce. Školní psycholog se snaží vytvořit prostředí důvěry a bezpečí. Žáci se potýkají s nároky školy, s problémy v rodině, kolektivu. Školní psycholog pro ně může být podporou, pomocí a nebo jen „záchytnou stanicí“ pro odeslání jinam.

S některými žáky je snadnější navázat kontakt, jiní by nikdy za školním psychologem nepřišli, i právě proto, že je to v prostředí školy. Na utváření vztahu se žáky má vliv neformální setkávání, kdy žáci cítí přátelskou atmosféru, vědí, že se nebude řešit školní problematika, potkají se se školním psychologem jako lidé.

ŠP C: „... se může účastnit různých těch akcí školy, prostě zapadne. To si myslím, že je užitečný, když ty děti vás znají i jinak než z těch 4 zdí. Lyže, kola, voda, uspořádat cokoliv.“

Školní psycholog má být ve škole vidět, účastní se mimoškolních akcí. I když jde o program zábavný, je to prostor pro pozorování žáků a společně prožitá událost navozuje pocit známosti, přiblížení.

Školní psycholog se individuálně nesetká se všemi dětmi na škole, nepomůže každému, nicméně žáci si mezi sebou říkají své zkušenosti s ním a co nezapůsobí na jednoho, může zapůsobit na druhého. Žáci si sdělí, zda se tomu psychologovi dá věřit, jestli „je v pohodě“. Dobré zkušenosti klientů, jejich hlas vytváří pověst školního psychologa.



Pro žáky má význam, že se s výsledky různých dotazníků, šetření pracuje anonymně, že školní psycholog není „pravá ruka“ učitele nebo vedení, který chodí zjišťovat, kdo rozbil okno. Dát žákům pocit, že mohou být partnery a že se nebude jednat „o nich bez nich“. Někdo se o jejich názory a pocity zajímá. Mají komu říct, jak jim je, co se děje. Školní psycholog se vždy snaží jednat v zájmu klienta, v nejlepším zájmu dítěte. Co ale vidí jako nejlepší pro dítě odborník, dospělý, nemusí vidět stejně žák. Školní psycholog někdy prožívá dilema, zda hájit zájmy dítěte, a nebo stát za školou. Ani jedna strana by však neměla „být bita“, odcházet s pocitem poražení. Najít funkční řešení, kompromis je v zájmu všech. Stává se, že domluva není možná, ať již s učitelem nebo třeba s rodiči.

ŠP C: *„To je pořád taková pořád paradoxní záležitost, že já mám pocit, že bych měla za ty děti orodovat a bojovat, ale... To je otázka – je tohle správný pro vývoj dítěte a jeho podporu. Někdy, když se člověk snaží uplatnit restriktivnější nařízení, tak to neznamená, že nekope za děti. V hlavě to tam má, že priorita je to dítě, na druhou stranu, když se někdy rozhoduje, jestli má dítě dostat dvojku z chování, tak já nejsem proti, aby jí dostalo a nepovažuji to za to, že nekopu za dítě.“*

Žáci jsou nejčastějšími klienty školního psychologa. Právě kvůli nim na škole psycholog je. Proto navázat s nimi kontakt a vztah, ve kterém bude možné pracovat, je základ jeho působení. Žáci vycítí, jaké postavení má psycholog ve škole, jak ho berou učitelé. I podle toho si k němu vytváří postoj. Největší význam má pro žáky osobní pozitivní zkušenost. Úspěšný kontakt s žáky a nalézání řešení v problémových situacích posiluje obraz školního psychologa i jeho sebepojetí.

#### 5.4.5 VIP <sup>101</sup>

Již v několika tématech jsme se dotkli existence projektu VIP. Rozdílnost v pohledu na tento projekt spočívá v tom, zda to hodnotí někdo, kdo v projektu je, je s ním

---

<sup>101</sup> Projekt Rozvoj školních poradenských pracovišť – Vzdělávání – Informace – Poradenství. Financováno je z grantu Evropské unie. Partnerem projektu je Institut pedagogicko-psychologické poradenství ČR. V rámci projektu na školách působí školní psychologové a speciální pedagogové, kteří poskytují poradenské služby učitelům a žákům, pracují s rizikovými jevy. Projekt doplňuje služby škole, umožňuje včasnou práci s žáky, podporuje kariérní růst svých pracovníků.

spokojený a nebo někdo, kdo v projektu není, má k němu výhrady. A tak se různily názory i mých respondentů. Rozhodně se však toto téma během hovoru několikrát objevilo, a proto nesmí být opomenuto. Existence projektu má vliv na fungování psychologů na školách, pokud jsou do něj zapojeni a ovlivňuje profesní sebepojetí školních psychologů právě, i když v projektu nejsou.

Ať už se jedná o téma podřízení se řediteli, financí, vykazování činnosti, vzdělávání, podpory, supervize, nějak se k tomuto tématu vyjadřují.

Vztah k projektu VIP dělím podle výpovědí respondentů, kteří do projektu patří a těch, kteří v něm nejsou. Je to vztah k projektu pozitivní, kdy školní psychologové vidí výhody projektu a vymezení k projektu ve smyslu negativním, tzn. převážně negativní pohled na VIP, školní psychologové vidí hlavně nevýhody. I školní psychologové v projektu jsou schopni vidět negativa. Mezi nejčastější jmenované patří administrativa, vykazování přímé a nepřímé činnosti.

ŠP E: „*No a tím jsem měla začít, to jste si asi všimla, že jsme v tom projektu RŠPP, takže tím jsme taky hodně ovlivněný. Jsme ovlivněný tím papírování, který z toho plyne.*“

Hlavním důvodem, proč v projektu školní psychologové pracují, je standardizace kvalit služeb školního psychologa, kolegové, kteří mohou poradit a je s nimi možnost konzultovat, metodická podpora, supervize, vzdělávání, financování nezávislé na chodu školy.

Školní psycholog, ať už je v projektu či ne, vlastně nemůže kritizovat stav, ve kterém se nachází. Protože tím by kritizoval sebe. Vždy je nějaké „my“<sup>102</sup> (my psychologové, kteří nejsou nikde organizováni), vůči nějakému „oni“ (a oni jsou na tom hůře). Na tomto vymezení je postavena také profesní identita.

I školní psychologové mimo projekt se vzdělávají, chodí na supervizi. Největším plusem projektu jsou finance. Díky dotacím si může škola dovolit služby školního psychologa a nemusí se starat o to, jakým způsobem ho zaplatí, zda například nějak sníží ohodnocení učitelům. To umožňuje rozvoj školy, jejich služeb ve všech směrech, což je cílem projektu. Protože pokud škola nějaké peníze navíc má, neplatí z nich

---

<sup>102</sup> Které tvoří identitu „já“.

školního psychologa, ale uvolní jí to ruce pro další programy. Omezení financí školy znamená i omezení práce školního psychologa.

#### 5.4.6 Jiní školní psychologové

Když školní psychologové hovořili o své práci, často se srovnávali s dalšími školními psychology. Nejvíce se jednalo o rovinu náplně pracovní činnosti – jak by hodnotil jiný školní psycholog to, co dělám já a co dělá jiný školní psycholog a já nedělám. Rozdíly nejsou tedy jen interdisciplinárně (poradenský psycholog vs. školní), ale také v rámci jednoho oboru, byť jsou stanoveny standardní činnosti. Vztahování k jiným psychologům v oboru má vliv i na vztah k sobě jako odborníkovi.

ŠP C: *„Hmm a co bylo asi takový jiný, což si až teď uvědomuju, když o tom přemýšlím, tak si myslím, že určitě na mě spadlo víc práce, než jsem čekala, že jsem se uvrhla do některých věcí, který pak už zůstaly moje a který si myslím, že kdyby to někdo hodnotil okem odborným školního psychologa, tak by to dělat nemusel.“*

Školní psychologové hovoří o práci nad rámec. V tom záleží na osobnosti psychologa, na jeho pojetí práce školního psychologa, co ještě bere za své a co již deleguje dále, jaký má záběr činností. A závisí to také na jeho vedení. Rozdíly mezi školními psychology jsou v tom, jakého mají ředitele. Protože na něm záleží, jakou bude mít psycholog ve škole pozici. Někteří psychologové jsou pod striktním vedením ředitele a učitelů a dělají ve škole službu ve významu sloužit. Někteří psychologové nemají prostor pro to, aby mohli v plné síle realizovat program, který si připravili. Někteří nedostanou možnost se dále vzdělávat. V těchto bodech dochází ke srovnávání mezi jednotlivými školními psychology a někteří z toho vychází lépe, jiní hůře. Srovnávají se mezi sebou sami školní psychologové, ale jsou srovnávání řediteli, učiteli, žáky, rodiči, poradnami (podle toho, jako oni mají zkušenosti). Hodně záleží na postavení psychologa ve škole, zda má volnou ruku ve své práci.

Co škola, to školní psycholog, co člověk, to jiný přístup. Školní psychologové mezi sebou hodnotí náplň práce, srovnávají své přístupy a metody, obhajují to své, vysvětlují, proč to nedělají jako jiný školní psycholog.

ŠP E: „*Když já vidím doktora XY, kterej to dělá úplně jinak než já, tak ho obdivuju a říkám si „joo“ a přinesl mi spoustu nápadů, ale já bych to tak jako on dělat nemohla.*“

Také mezi školními psychology může najít vzory pro druhé, školní psychology s několikaletou praxí, jejichž metody jsou inspirací pro další psychology. A s těmito školními psychology se ani nelze srovnávat. Ze školního psychologa má vyzařovat přirozenost a autentičnost, a proto by měl dělat to, co mu sedí, techniky, které se hodí nejen na situaci, ale i k jeho osobnosti, aby nepůsobil na klientky křečovitě, uměle. Vymezit si své pole.

Pokud školní psycholog nastoupí do školy po někom jako další školní psycholog, bývá srovnáván s ním a je potřeba, aby se s tím vypořádal. Vyjednat si, co chce já, co mohu nabídnout, vymezit se vůči různým možným pojetím školního psychologa.

Každý psycholog a každá škola má jinou představu o tom, co školní psycholog má dělat. Pro některé je přípustné či dokonce žádoucí, aby školní psycholog také vyučoval. Názory na toto se různí, ještě jednou to bude prodiskutováno v kapitole *Role školního psychologa*. Jsou tedy školní psychologové, kteří učí, a ti, kteří ne. A různými způsoby se s touto rolí vyrovnávají, mají k ní vztah.

#### 5.4.7 PPP

Školní psycholog se kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou nevyhne. Musí a potřebuje s ní spolupracovat. Je vhodné na počátku jeho působení ve škole do poradny zajít, představit se, říci, z jakého důvodu na škole pracuje, co je největším požadavkem školy na něj a co by potřeboval od poradny. I když jsou jednotlivé kompetence dané, i tak si říci, co dělá školní psycholog a co dělá poradna, v čem mohou spolupracovat. Školní psycholog se vymezuje vůči pedagogicko-psychologické poradně, srovnává se s jejími službami, hledá rozdíly a tím definuje, kdo je on.

Při dobrých vztazích školního psychologa s poradnou to často probíhá i tak, že školní psycholog dělá zápisy s pozorování žáka, sbírá materiál, udělá i nějaké vyšetření a tuto složku předá poradně, která záznamy zpracuje do zprávy, jež je zákonně platná. I

v tomto případě by ale poradenský psycholog měl žáka vidět a „nedat jen slepě razítko“  
Předávání informací je nutné i proto, aby se např. nějaký test ve vyšetření neopakoval.  
Školní psycholog i poradenský psycholog mají ve standardních činnostech diagnostiku.  
Školní psycholog se k ní v praxi moc často nedostane. Navíc, a to je důvod, proč by měl  
mít každý vymezené své pole působnosti, pokud udělá školní psycholog ve škole  
vyšetření Wechslerem, nemůže jen tak absolvovat toto vyšetření dítě i v poradně. Bylo  
by nevalidní, musí se minimálně půl roku čekat. To je prostor, ve kterém se vytváří  
pocit konkurence a také zbytečnosti jedné nebo druhé instituce.

V jiných případech spolupráce vypadá tak, že poradenský psycholog přijde  
udělat vyšetření žáka do školy ke školnímu psychologovi. Provázanost a spolupráce  
funguje. A někdy je naopak vhodné, aby do školy na nějaký program, problematiku  
(např. multikulturní) přišel i psycholog zvenčí.

To, že školní psycholog poradenského potřebuje, že do poradny žáky musí  
posílat, protože nemá takové pravomoci, se může cítit jako ponižující,  
znehodnocení jeho práce, na kterou je stejně kvalifikován. Ve vymezení vůči poradně se  
jedná často o vymezení kompetencí. Poradny jsou hodnoceny jako instituce s většími  
pravomocemi. Jsou to právě poradny, které vydávají zprávy z vyšetření, které jsou  
závazné pro školu, v poradnách se vydávají diagnózy. Pokud se ale problém dítěte týká  
školy či se jeho chování projevuje ve škole, vytrhnutí z tohoto prostředí při vyšetření v  
poradně nezajišťuje úplně objektivní pohled a zjištění všech kritérií pro diagnostiku.  
Vyšetření v poradně není za přirozených podmínek. To je zase výhoda školního  
psychologa, jehož práce je postavena na dlouhodobé přítomnosti v terénu.

ŠP A: „... z mého pohledu na vyšetření, které jsem byla schopná dělat, opatřit si  
razítkem, teď já budu žádat někoho v poradně, to je takový nedůstojný. Takže jsem si to  
držela i z tohoto důvodu, abych mohla vyšetřovat děti na specifický poruchy učení  
atd. ...“

Někteří školní psychologové si z mnoha různých důvodů udržují úvazek také v  
poradně. Pro posílení jistoty, možnost dále konzultovat s kolegy, nebýt úplně sám. A  
také možnost dále dělat vyšetření, diagnostikovat, psát zprávy, které mají pro školu  
závaznou platnost na rozdíl od slovního doporučení školního psychologa.

Zda školní psycholog někdy pracoval či stále pracuje v pedagogicko-psychologické poradně má vliv na jeho pohled a vztahy s ním. Může stále pociťovat kolegiální, které se mu např. nyní na škole nedostává. Dokáže lépe číst ve zprávách a převádět jejich závěry do prostředí školy. Může psychologovi z poradny „odebírat“ část jeho práce, kterou měl s touto školou. V těchto případech jsou poradenští psychologové jistě i rádi, že školní psycholog na škole je. Může tak poradně odpadnout jednání s učiteli, protože vše probíhá mezi školním a poradenským psychologem. Psychologický jazyk se zde setkává. A pokud školní psycholog zná práci a systém v poradně, jde to ještě snáz.

ŠP C: *„Neřekla bych, že je to velmi dobrá spolupráce, je dobrá.“*

Ne všude ale komunikace a spolupráce probíhá dobře. Školní psycholog vidí něco špatného na poradně, poradna na psychologovi ve škole, nekomunikují spolu, nevědí, co kdo dělá, někdy si i konkurují. Vstřícnost je potřeba na obou stranách.

ŠP D: *„Myslím si, že spolu začínají komunikovat. Jde to, ale dře to, bych řekla. Řekla bych, že si i konkurují a řekla bych, že to vyústí v boj o to, která koncepce získá navrch.“*

Pokud nebudou jasně vymezené kompetence jedné a druhé instituce, nevznikne spolupráce, bude to mít negativní dopad hlavně na klienty. Již nyní jsou někteří lidé zmatení např. z toho, proč musí ještě do poradny, když je na škole psycholog, co tam budou dělat jiného. Nejlepším systémem poskytování psychologických služeb rodině a škole je kooperace. A to hlavní, co ví školní psycholog i poradenský – školní psycholog se bez poradny neobejde.

Vztah školního psychologa s poradnou může být nesnadný, doprovázený ambivalentními pocity. Někteří školní psychologové mají navázanou velmi dobrou spolupráci s poradnou. Záleží na tom, zda někdy před tím nebo i souběžně pracoval školní psycholog v poradně. Dalším faktorem ovlivňující vztah k poradně je, jak se cítí školní psycholog kompetentní a jaké má pravomoci ve škole.

#### 5.4.8 Jiní odborníci

Již z povahy profese školního psychologa a z jeho náplně práce je jasné, že školní psycholog neobsáhne celou širší psychologické problematiky, není to jeho úkolem. Proto potřebuje mít kontakty na další odborníky, ke kterým může žáky, rodiče i učitele poslat.

ŠP E: „*Co je důležitý, musí mít svou síť kontaktů, kam ty děti, lidi poslat. Protože jako opravdu si nesmí myslet, že zvládne všechno. Takže pediatři, pedopsychoiatri, krizový centra všech možnejch rozsahů, manželský poradny, neurologové. Čili tohleto musí vědět.*“

Síť navázaných vztahů s dalšími psychology, lékaři a pracovišti patří mezi službu, kterou psycholog ve škole poskytuje. Je to i otázka důvěry. Pokud školní psycholog pošle rodinu např. k psychiatrovi, kterého nebude znát, nebude vědět, jak se chová k lidem, zda je jako odborník uznávaný a rodina pak u něj bude mít špatnou zkušenost, už se nejen na školního psychologa neobráť, ale také nebudou mít důvěru v to, chodit ještě někam jinam. Školní psycholog nemůže znát osobně všechny odborníky, ale některá pracoviště mají renomé. Během praxe se jeho síť kontaktů rozšiřuje. Školní psycholog je ve škole sice sám, ale sám si nevystačí. Často se obrací na další odborníky. Jiní odborníci se ale neobrací na něj.

Co se pohledu dalších psychologických, zdravotnických a jiných odborníků na školního psychologa týká, nemají s ním ještě takovou zkušenost, často se s ním nesešli ještě nevědí, co si myslet. Práce ve škole není z hlediska dalších psychologů příliš prestižní. Hierarchii psychologických profesí, na jejímž vrcholu je klinický psycholog, jsme již prezentovali.

ŠP E: „*... odborná veřejnost na ně (školní psychology) fakt kouká jako skrz prsty.*“

### 5.5 Role

Ve výpovědích školních psychologů jsme se zaměřovali také na to, v jakých rolích ve škole vystupují. Tato oblast patří mezi výzkumné otázky. Charakterizovat jeho

roli tím, že je to psycholog ve škole je nedostačující. Mnoho z rolí vychází nejen z činností školního psychologa, ale také ze vztahů, ve kterých se pohybuje v rámci své profese. Role školního psychologa se podílí na tvorbě profesní identity. Jak své jednotlivé role hodnotí, jak se v nich cítí, co pro něj osobně i profesně znamenají ovlivňuje psychologovo sebepojetí. Z principu věci by měla být role školního psychologa neutrální. To ale nelze, protože on je zaangažovaný, je ve vztazích různých úrovní.

### 5.5.1 Role školního psychologa

Pokud se budeme držet standardních činností školního psychologa, je považován za diagnostika, konzultanta, průvodce, krizového intervenistu, preventistu, kariérového poradce, metodika. Jeho role se týkají žáků, učitelů a rodičů. Formálním zakotvením (tedy úvazkem na pracovišti) může být školní psycholog také poradenským psychologem, speciálním pedagogem.

Podívejme se na role školního psychologa, které vyvstávají právě na základě jejich působení v terénu, v jednotlivých pracovních situacích, vztazích.

Jak se vyvíjí pohled na psychologické poradenství, dostáváme se od intervenčního pojetí k preventivnímu. A to je první úloha školního psychologa. Jeho role spočívá v tom, že se podílí na utváření atmosféry na škole. Klima by mělo být lepší, než kdyby na škole psycholog nepůsobil. Školní psycholog působí na žáky, ale také na učitele. I oni potřebují např. od psychologa poskytnutí prostoru pro „odventilování vzteku“, uvolnění napětí. I když je školní psycholog ve škole expertem, má k učitelům blíže než jiní psychologové. Pracují spolu, sdílí společné zájmy, hledají kompromisy. Školní psycholog je poskytovatelem bezpečí. Pro učitele, žáky, ale i rodiče, kteří mají lepší pocit z toho, že jejich dítě navštěvuje školu, v jejíž službách pracuje psycholog. Může být považován i za „hlídače zdravého růstu dětí“. Právě pozorování zajišťuje možnost rychlé reakce. Školní psycholog šíří dobrou náladu dál. I jeho to stojí velké úsilí. Díky jeho citlivosti, ve smyslu toho, že je „radarem“, který pozoruje a zachycuje negativní a pozitivní jevy, může reagovat i na nevyslovené téma, být tím, kdo



problematiku vysloví a pojmenuje. A tak, jako se snaží školní psycholog ovlivňovat klima ve škole, tak i atmosféra školy má vliv na školního psychologa, jeho roli, fungování. K „ozdravování“ klimatu ve škole patří i to, že školní psycholog zabezpečuje obousměrnou komunikaci mezi všemi zúčastněnými stranami procesu. Slovy školní psycholožky D, která odkazuje na profesora Štecha, je školní psycholog „advokátem dobrých vztahů na pracovišti. A já si to vykládám tak, že není ani na straně dětí, ani na straně učitelů, ani na straně rodičů, ale na straně školy jako instituce. Fungující instituce.“

A za institucí, školou školní psycholog stojí. V tom smyslu, že jeho rolí je školu reprezentovat, je jejím zástupcem, nese část její identity. Škola působí na jeho roli. V této roli může mít školní psycholog ambivalentní pocity. Angažuje se za školu, ale někdy je nutné také „jít proti ní“. Je to téma, které postavení školního psychologa znejišťuje v očích vedení, rodičů i jeho samého.

ŠP B: „Reprezentování té školy navenek, být můžu mít spoustu výhrad. Jako držím basu.“

Úkolem školního psychologa je přenést poradenskou práci do školy. Práce ve škole a v poradně není totožná. V principu jde o takovou službu, kde se neobjednává na termín, nečeká, ale je možné se kdykoliv domluvit a ve škole je neustálá, průběžná „kontrola“.

Nejvýznamnější rolí školního psychologa, která prostupuje celým jeho působením, je role mediátora, vyjednávače. V této roli se ocitá každý školní psycholog, na jakémkoli typu školy, v každodenní realitě. Školní psycholog vstupuje do jichž zajatých schémat komunikačních, vztahových. Integruje se do nich nebo je přetváří a vytváří také nové, funkčnější. Školní psycholog je facilitátorem komunikace mezi různými stranami. Při pohledu zvenčí je to nejčastěji zprostředkování mezi rodinou a školou. Školní psycholog jako prostředník v komunikaci může zastupovat školu, ale také „tlumočit“ jedné a druhé straně či přímo mediovat setkání a stát se „moderátorem“. Při jednáních školy s rodiči také „připravuje terén“, komunikuje s rodinou předem, než dojde ke střetnutí s ředitelem či učitelem. Pro rodiče je někdy schůdnější hovořit se školním psychologem než s vedením školy či učiteli. Školní psycholog zprostředkovává informace o rodině škole, učitelům. Přináší komplexnější pohled.

Školní psycholog je také vyjednávačem mezi dítětem a rodiči. Může rodičům tlumočit žákovi obavy, prosby. Je to v situacích nesnáze žáka. A stává vyjednávačem i mezi samotnými učiteli. V tomto poli profesním se často školní psycholog dostává do oblasti osobní.

Mimo zprostředkování komunikace mezi školou – rodiči – žáky – učiteli se objevuje role zprostředkovatele mezi zařízeními. A to nejčastěji mezi školou a pedagogicko-psychologickou poradnou. Už jen když školní psycholog tlumočí, překládá ve škole zprávu z poradny.

Další nejčastější rolí školního psychologa je – doprovázet. Školní psycholog je průvodcem v mnoha procesech, situacích, na přechodnou dobu i dlouhodobě. Pro rodiče je školní psycholog průvodcem v instituci školy. On se v tomto terénu vyzná, patří do systému instituce a může tak dopomoci rodičům do školy „proniknout“. A to samé také žákovi. Tomu se nestává průvodcem jen na poli školním, ale i mimo něj. Toto průvodcovství má formu podpory. Je to doprovod, jak ve smyslu faktickém – tedy např. na přezkoušení z matematiky, jako podpora při nějakém setkání či na střední škole u plnoletých studentů i do ordinace lékaře. Tak ve smyslu psychologickém, tedy provázení těžkým obdobím, obdobím změny apod. Vyslechnout, otázkou podnítit k zamyšlení, i podržet za ruku.

Role, která je nejvíce spojována s prací psychologa (bez přívlastku školního), je role terapeutická. Ať je již pohled na terapii ve škole jakýkoliv, různé terapeutické prvky jsou v práci školního psychologa. Může to být nácvik relaxace. Žák je neustále napnutý, úchop tužky je křečovitý a tak dochází ke školními psychologovi naučit se uvolňovací techniky. Nebo další dítě může být roztěkané, nepozorné a tak u školního psychologa nacvičuje koncentraci pozornosti. I to jsou terapeutické techniky. Prvky se mohou objevit i při práci se skupinou, třídou. Kresebné techniky, pohybové apod. Terapeutická práce vstupuje i do kontaktu s rodinou či učiteli. Školní psycholog však není Terapeut, třída není terapeutická skupina, individuální setkání jsou konzultace, ne terapie. K mísení rolí však ve škole dochází. V situaci, kdy je školní psycholog také učitelem, jak si ukážeme v textu dále. Dvojrole, natož trojrole vede ke zmatení jak klientů, tak to není výhodné ani pro identitu školního psychologa.

V běžném provozu školy se školní psycholog stává také „pedagogem“. Prozatím pedagogem v uvozovkách, tedy bez učební povinnosti. Při práci s dětmi se výchovné a vzdělávací roli nevyhneme. Často také žáci školního psychologa oslovují „pane učiteli/paní učitelko“. V některých případech na škole psycholog dělá nejen reedukace specifických poruch učení, ale také „klasické“ doučování či setkávání, které u žáků posiluje motivaci, probírají se strategie učení. Některým žákům vyhovuje právě to, že školní psycholog není učitelem a má jiný přístup. Běžně nemá školní psycholog didaktické znalosti. „Pedagogem“ je školní psycholog i ve chvíli, kdy se u něj žáci učí strategie zvládnání problémových situací, stresu, učí se komunikovat apod. Na některých školách je možné díky péči školního psychologa či při fungování školního poradenského pracoviště integrovat více dětí. Jeho podpora může „udržet“ i ty slabší žáky. Což je jistě služba pro rodinu a školu. V roli „pedagoga“ se ocitá školní psycholog i ve styku se členy pedagogického sboru. Pokud je brán jako jeho součást, účastní se společných aktivit se žáky, ve kterých je jeho role více jako „pedagogický dozor“, než-li psycholog, přibližuje ho to komunikaci a spolupráci s učiteli. I paní uklízečka ve škole může školního psychologa v běžném styku považovat za učitele. „Pedagogem“ je školní psycholog na chodbě školy, když usměřňuje nekázeň žáků.

### 5.5.2 Školní psycholog jako učitel

Tři z pěti školních psychologů ve výzkumu pro diplomovou práci mají nebo měli mimo úvazku školního psychologa souběžně také úvazek učitele. To navozuje specifickou situaci ve škole. Jak je školní psycholog přijímán žáky, učiteli a rodiči.

V rovině žáků by mohl být problém v této dvojroli. Pokud je školní psycholog učitelem, nemusí k němu žák cítit takovou důvěru, nenavodí se vazba psycholog – klient. Protože když vás někdo dopoledne zkouší ze zeměpisu, není lehké za ním odpoledne jít na individuální konzultaci ne jako za učitelem. Z výzkumu vyplývá, že tyto obavy jsou plané a pro žáky není školní psycholog v roli pedagoga překážkou k tomu, aby za ním přišli s problémem.

S touto dvojrolí mají potíž spíše školní psychologové. Pokud o někom vědí, že je úzkostný, depresivní, prochází složitým obdobím, není snadné jej zkoušet na známku. A po hodině výuky „přepnout do psychologického modu“. Role podporující, poradenská a role arbitra, hodnotící, restriktivní jdou proti sobě. Existence této dvojrole vyžaduje reflexi těchto rolí, sebereflexi a uvědomění si možných nástrah, i když mohou profity převažovat. Pro práci školního psychologa může být výhodou, vidět své klienty z druhé strany, poznat, jak funguje třída a jednotlivci při výuce, nejen z vyprávění učitelů. Situace pro obě strany (žáky a psychologa) je jiná, než když učí „běžný“ učitel. Při tom, když školní psycholog také učí, se v jeho učitelské roli objevuje „dvojitá objektivita“. Právě díky tomu, že má komplexní obraz žáka z pohledu pedagoga a psychologa, může být jeho hodnocení výkonu „objektivní“. V porovnání s jinými učiteli ale do hry nevstupuje jen školní výkon, a tudíž takové známkování zase „objektivní“ není.

V rovině učitelů je situace, kdy školní psycholog také učí, výhodou. Usnadňuje to přístup k nim, komunikaci, vztahy.

ŠP B: *„Já si to hlídám. Já už bych nemusel učit, ale učím schválně. Právě proto. Víte co, tam je důležitý, jak vás pojmají ti učitelé. Já tady nejsem za toho pana chytrýho ve školní psychologii, ale jsem tady pro vás, abyste měli snazší práci.“*

Názory, pobídky, návrhy, rady školního psychologa jsou lépe, snadněji přijímány učiteli, když vědí, že on stojí na stejném postu před tabulí a vychází tedy z této zkušenosti. Školní psycholog se stává partnerem učitelů.

I v rovině rodičů může být učitelování výhodou. Frekvence styku psychologa s rodiči není v běžném provozu školy nijak velká, navíc psycholog se spíše stýká s rodiči žáků, které má v péči. Jako učitel může mít s rodiči častější kontakt, rodiče ho více znají a to také může usnadnit spolupráci. Pro rodiče však může nastat zmatení, s čím mohou za školním psychologem přijít, co je jeho prací.

### 5.5.3 Vnímání rolí školními psychology

O některých rolích sami školní psychologové hovořili s pejorativním nádechem. Jsou to role, které pro ně nejsou úplně vděčné. Když je školní psycholog prvním

školním psychologem na škole, leckdy se od něj očekávají zázraky. Je to on, kdo přináší psychologickou službu do školy a čekají se od něj řešení. Je na škole v roli experta. On ale není opravář.

Vedení školy psychologa také třeba přijímá s vidinou toho, že bude rozhodovat o některých záležitostech chodu školy – kterého učitele propustit apod. Od takových rolí se školní psychologové distancují. Při vstupu do třídy může být vnímána role školního psychologa učiteli jako kontrolní. Obávají se kontroly, spojení s vedením. Školní psycholog ale nemá didaktické znalosti, nehodnotí tuto stránku. Ale pozoruje přístup učitele, reakce žáků a na základě toho poskytuje podporu učitelům, zprostředkuje jiný pohled. V některých případech by rádo vedení a učitelé školního psychologa využili k získávání informací od žáků. Vždyť on má „ty metody“, může z dětí spoustu věcí „dostat“. To je však role, kvůli níž se ztrácí důvěra a k tomu by se neměl školní psycholog propůjčit. Je to i proti etice.

Role reprezentanta školy je pro školního psychologa leckdy obtížná. On žije uvnitř systému, zná slabiny a silné stránky. A při komunikaci s rodiči by někdy rád řekl, co je špatně. Ale nemůže si dovolit „kopat“ proti škole, podkopávat její image, důvěryhodnost, jít proti učitelům. Což se někdy může stávat se zájmy dítěte, rodiny.

V mnoha situacích stojí školní psycholog v pozadí, pozoruje, ví i o spodních proudech. Je „šedá eminence“. S tím mohou být spojeny negativní pocity. Stejně jako s tím, že figura školního psychologa má úlohu „sběratele stížností“. A to ze všech stran. Stěžují si učitelé, žáci, rodiče. Úkolem školního psychologa je všechny tyto úrovně vybalancovat. Zvyká si na to, že na jeho osobu jdou negativa z různých stran. Jeho role mediátora není úplně vděčná, protože se vždy může stát, že jedna ze stran bude nespokojená. To, co vyhovuje rodině, se nemusí líbit škole a naopak. A je to školní psycholog, přes kterého komunikace jde. Mnohdy je na něj svalována odpovědnost a někdy se také školní psycholog za dění odpovědný cítí. Každý člověk, každá strana ale za svoje chování, jednání odpovídá sama (záleží ještě na věku žáka, ale i on se učí zodpovědnosti).

Školní psycholog by se neměl stát „berličkou“, bez kterého si žák, učitel, rodina nedokáže svůj život představit. V tom také mimo jiné spočívá úskalí terapie ve škole. Když má však školní psycholog s učiteli a žáky dlouhodobé vazby, těžko se je odmítá a

školní psycholog může mít pocit, že je jediný, kdo může pomoci. Hranice své role ve škole je však potřebné si držet.

Nedá se říci, že by byly některé role školního psychologa hodnoceny striktně negativně. Mnohé u pocitů jsou ambivalentní. Jsou role, ve kterých se školní psycholog cítí vyloženě dobře, má pocit, že je to to, co pomáhá, co může jako psycholog ve škole dělat, je to oceňováno. Mezi takovou roli patří např. Průvodce. Průvodce je role, která se pozitivně podílí na utváření konceptu profese školního psychologa a jeho profesní identity.

Naší snahou je identifikovat nejzásadnější role, nejvíce obsazené či diskutované, mezi které se řadí role mediátora (vyjednávač, facilitátor), průvodce, poradenského psychologa, role prevence a tvorby klimatu, také terapeuta, „pedagoga“ i Pedagoga a v neposlední řadě role školního psychologa jako reprezentanta školy.

Pro úplnost závěrem přidávám přehled všech rolí, které se objevily v rozhovorech se všemi školními psychology a jsou specifické jen pro některého z nich. Jejich výčet ukazuje na pestrost v práci školního psychologa. V každé z těchto rolí může školní psycholog říci „to jsem také já“. Školní psycholog tedy může být diagnostik, klinik, manželský poradce, expert, podpora, průvodce, speciální pedagog, berlička, socioterapeut, mediátor, vyjednávač, facilitátor, advokát, arbitr, hodnotitel, diplomat, reprezentant školy, tvůrce atmosféry ve škole, poskytovatel bezpečí, rezervoár stížností, nastavovatel hranic, šedá eminence, partner, získávač informací od dětí, ovčácký pes, konstruktivní realista, překladač zpráv z PPP.

I tyto vyjmenované role můžeme zařadit pod výše popsání nejčastější role. Jednotlivě vypsané role rozvíjejí charakteristiku základní funkce psychologa na škole. V roli mediátora se školní psycholog stává manželským poradcem, podporou, nastavovatelem hranic, partnerem. I jako terapeut školní psycholog nejprve diagnostikuje, poté provází, podporuje, poskytuje bezpečí, apod.

## 5.6 Pocity

Vše, co děláme je spojeno s nějakými emocemi. Profese, ve kterých se pracuje s lidmi a zvláště pomáhající profese nám přináší mnoho emocí a často také ambivalentních. Školní psycholog je v dlouhodobém, úzkém kontaktu se svými klienty, vznikají i pevné vazby. Vztahy na pracovišti jsou propojené. Jeho profese, role, které zastupuje ve škole, mu přináší pocity, které jeho profesní identitu posilují i oslabují.

Mohlo by se zdát, že profese školního psychologa je vyčerpávající a právě ta náročnost zastíňuje její světlé stránky. Být neustále připraven na vše a komunikovat se všemi stranami, které jsou ve hře. A také bojovat za sebe. V promluvách školních psychologů se objevovaly negativní emoce. Ty jsou však kompenzovány klady profese.

### 5.6.1 Negativa související s profesí školního psychologa

To, že je psycholog na škole sám, souvisí s koncepcí této služby. Někdy ale pocit osamocení, ke kterému se ještě přidá pocit nejistoty, může úplně zasáhnout sebepojetí školního psychologa a ochromit ho. Člověk není nikdy dost připraven, nelze se připravit na vše. A tak ho tato samota zaskočí. S tím souvisí také vztahy s učiteli, kdy může zavládnout i očividné nepřátelství ke školnímu psychologovi, jeho nepřijetí. Může také dojít k neporozumění si s učiteli, se svými kolegy, s vedením.

ŠP B: *„Jo, jsou to chvíle, kdy cejtíte, že kopete za ty děti a přicházej jako by takový podpáskovky ze strany těch učitelů. To mám..., to mě hodně mrzí. ... a to je pro mě zoufalství, protože neumím z tohohle nějak vybruslit, bejt dostatečnej diplomat. ... To jsou pro mě stavy zoufalství.“*

Školní psycholog tím může být „uštván“, protože v tomto nemá žádnou profesní – kolegiální podporu. Někdy je zapotřebí se i bránit, ustát kritiku, která se může profesionála dotknout osobně.

Tím, že je školní psycholog tak zaangažován, v denní styku, po dlouhou dobu, ho mnohý případ zasáhne. Naučit se „nenosit si práci domů“ je obtížné. Nasazení za školu a klienty je často velké. Bezmoc, kterou v některých situacích cítí, neschopnost

pomoci, i když to není v jejich silách, pocity bezvýchodnosti mohou spět k pochybování o významu práce, sebeevalvací.

ŠP C: „*Někdy si kladu takové otázky, jako kdyby tady člověk nebyl, tak co se vlastně stane a ono nic.*“

To se stává největším bojem školního psychologa boj s rezignací a pesimismem a někdy i depresivními stavy. Práce školního psychologa je limitována. Hranice jsou dány již místem výkonu profese. Je tu řád a rytmus školy. Jsou to kompetence školního psychologa, profesionální chování a etika. A v neposlední řadě dávají mantinely osobní limity.

Únava z práce se může dostavit rychle. A není to jen „běžná“ únava, ze které pomůže odpočinek a relaxační víkend. Objeví se velká profesní únava, pocit opotřebovanosti. Syndrom vyhoření zde hrozí. Mnoho ze situací s rodiči, učiteli, ale např. i přístup ministerstva vyvolávají pocity zoufalství.

O tom, že školní psycholog má vyhraněné kompetence, jsme již psali. Pocit nedůstojnosti, snad i ponížení může vyvolat jednání s pedagogicko-psychologickou poradnou, kdy školní psycholog žádá „o razítko“, atd.

Velmi záleží na osobnosti školního psychologa, jeho naturelu, zda tyto negativní emoce nebudou pomalu ničit jeho profesní sebepojetí. Také záleží na podpoře, kterou ve svém postavení má.

### 5.6.2 Syndrom vyhoření

O psychohygieně jsou v pomáhajících profesích poučováni již studenti při přípravě na profesi. Po příchodu do praxe se někdy na tento zapomíná a člověku to dojde až ve chvíli, kdy je na pokraji vyhoření, zhroucení ze své práce. Tak, jako lékař často nevěnuje pozornost své nemoci, tak i psycholog zapomíná na to, že je jen člověk a potřebuje pečovat o své tělo a duši, aby mohl vždy znovu a znovu s nasazením vykonávat svou profesi.

ŠP B: „*Na to je každá rada drahá, protože se dá vyhořet na troud. To je těžký.*“



Nejzásadnějším faktorem boje proti vyhoření je prvek novosti. Něco nového se školní psycholog může dozvědět na semináři, vzdělávacím kurzu. Inspirovat se, obohatit, pochytit nové techniky, inovovat. Na semináři může navázat nové kontakty, které mu budou profesně užitečné. Osvědčilo se plánovat nové aktivity ve škole, připravovat pro žáky a učitele nové akce. A v neposlední řadě objevovat také nová pole působnosti v psychologické oblasti. Dva školní psychologové dokonce hovoří o jiném pracovním úvazku (ve zdravotnictví a poradenství), kterými bojují proti syndromu vyhoření. Jiné dveře, nové tváře, jiné spektrum problematiky a také jiný systém, struktura.

Základní „radou“ je aktivní i pasivní odpočinek, relaxace, schopnost „vypnout a nechat problémy ve škole“.

Vyhořelý pracovník, i když je jinak schopný a poskytuje kvalitní služby, není k užítku svým klientům, kolegům a ubližuje i sobě, ztrácí profesionalitu.

### 5.6.3 Pocity posilující profesi školního psychologa

Po předchozí kapitole by na někoho mohl padnout pesimismus z profese školního psychologa. Tato profese má však i mnoho kladů. Kdyby na této profesi nebylo nic pozitivního, nikdo by jí dělat nechtěl a řady školních psychologů by se nerozrůstaly.

Školní psychologové, kteří tuto profesi vykonávají, se v této profesi „našli“, práce je baví, nachází v ní uspokojení. To pramení i z toho, že činnosti si může uzpůsobovat, modifikovat podle sebe, svého zaměření. S nadsázkou řečeno si školní psycholog „může dělat, co chce“. A tato svoboda v psychologické profesi je výhodou. Subjektivní spokojenost školního psychologa doplňují reálné výpovědi o spokojenosti žáků, učitelů, rodičů. Někomu se mohou zdát kompetence školního psychologa nedostatečné, ale někteří školní psychologové mají pocit, že možnosti práce, působení ve škole, intervencí jsou velké, dokonce se objevil názor, že školní psycholog je na tom, co se kompetencí týká lépe, než poradenský psycholog. Pocit „mám kompetence“, ale hlavně „jsem kompetentní“ pro výkon této profese, je zásadní pro sebepojetí školního

psychologa. Když je školní psycholog úspěšný ve svých rolích, daří se mu hledat řešení v různých situacích, přispívá to pozitivně k jeho obrazu i sebeobrazu.

ŠP D: „*Já mám dobrej pocit z tý práce. ... Já mám kliku.*“

Jeho roli, pozici ve škole posiluje podpora vedení a učitelů. Když má školní psycholog ve své práci pocit týmové práce, spolupráce, pozitivních vztahů, blízkého přístupu a kladné zpětné vazby, může se dobře ukotvit ve své profesi. Každé dodání jistoty profesní identity posiluje. Školní psychologové oceňují mimoškolní aktivity s žáky a učiteli. Při těchto aktivitách si „dobíjejí baterky“, je tu možnost potkat se v neformálních situacích, navodí se jiná atmosféra. Největší výhodou profese školního psychologa, na které je postavena celá koncepce služby psychologa ve škole, je dlouhodobá přítomnost, díky níž vidí školní psycholog výsledky. On zná žáky od první třídy, pracuje s nimi, podporuje v práci učitele a vidí „plody, které zasel“. To se např. poradenskému psychologovi, kde děti přicházejí, proběhne vyšetření a zase odejdou, tak často nestává. Možnost vidět úspěchy své práce přináší velký pocit uspokojení v profesi.

ŠP C: „*Můžu vidět vývoj těch věcí, který se podařily. Když znám to dítě od první třídy a pak v druhý, třetí a vidím, že se na něčem fakt zamakalo. To vidím jako dobrý.*“

Kontrola, korekce, modifikace, změna přístupu – na všechno má školní psycholog čas. Může zkoušet zavádět nové věci a nakonec vidí, co funguje a co ne. To je rozměr psychologické práce, který obohacuje činnost školního psychologa a motivuje k další práci na škole.

## **5.7 O čem se mlčí**

Přestože školní psychologové hovořili spontánně a odpovídali na připravené otázky, některé jejich formulace jsou zdrojem myšlenky, že existují témata, o kterých se mlčí, nebo názory, které se plně nevyslovují.

ŠP B: „*Takže to asi, no teď přemejšším, jak bych vám měl odpovídat.*“

K této úvaze vedou situace, kdy školní psychologové neodpověděli přesně na to, co byli dotázáni. Nebo spontánně hovořili a začali kontrolovat a korigovat směr své

odpovědi. Stylizovat se. Také se stalo, že školní psychologové přemýšleli o tom, jak mají odpovědět či dávali dohromady „diplomatickou“ odpověď.

Přestože se zdáli školní psychologové ve svých výpovědích otevření, je pochopitelné, že nelze kritizovat systém, jehož jsou součástí. „Shodili by se.“ Byť jsou si vědomi i některých chyb, je potřeba „si zachovat tvář“ a nelze „střílet do vlastních řad“. Motivem školních psychologů je udržet si pozitivní hodnocení. Příznivé výsledky zhodnocení ovlivňují formování profesní identity. I když školní psychologové cítí, že je něco špatně, ani oni sami často nevědí, jak to udělat lépe a nebo s tím ze své pozice nemohou nic dělat. Může se objevit i pocit, že oni sami dělají něco špatně.

Snadněji se hodnotí či kritizují formální stránky profese. Školní psychologové si dovolují stěžovat na financování, vzdělávání, legislativní vymezení profese apod. Ve škole jsou však zaangažováni, reprezentují profesi školního psychologa a v rozhovorech pro diplomové téma *Profesní identita školního psychologa* vytvářeli této profesi tvář. Hodnocením profese, kolegů hodnotí i sebe a toto pojetí ovlivňuje jejich identitu profesní a také osobní. Otázka, která zůstala nevyřešena a kterou si pravděpodobně kladou i samotní školní psychologové, je po jejich užitečnosti. Zda má jejich působení ve škole výsledky, jestli nejsou jen „doplňkem“ školy. Tyto pochybnosti mohou vycházet ze srovnávání s poradenskými psychology.

## **5.8 Shrnutí praktické části**

Praktická část diplomové práce, která vznikla díky rozhovorům se školními psychology, se zaměřuje na podstatu profese školního psychologa, na faktory, které tvoří profesní identitu školního psychologa. Jednotlivé kategorie (změna, požadavky, vymezení, vztahy, role, pocity, mlčení), které vznikly během analýzy rozhovorů, dávají dohromady sebeobraz školního psychologa.

Přes charakteristiky profese jsme se pokusili jít dál za vnější obraz školního psychologa, zaměřit se na jeho prožívání této profese. Osobnost psychologa, jeho prožívání prostupuje celý pohled na profesi. Ze všech výpovědí školních psychologů vykryštalizovaly společné znaky, které utvářejí identitu školního psychologa.

Tak, jako to bývá běžně v životě, i na profesní kariéru školních psychologů měla vliv náhoda. Většina z nich se z různých pracovních míst náhodou dostala na pozici školního psychologa. Jak plyne čas, představy o profesi se mění. Studenti psychologie, absolventi směřují často do klinické psychologie. I školní psychologové v rozhovorech o takových aspiracích mluvili, někteří z nich jako kliničtí psychologové působili (působí). Různými způsoby se tedy dostali k profesi školního psychologa a již před nástupem na pozici měli nějakou představu o této práci. Představa o profesi školního psychologa se postupně proměňovala a i nyní se ještě vyvíjí náplň práce školních psychologů. Po nástupu do školy probíhá fáze (i několikaletá) budování si své pozice, ve které školní psycholog vymezuje sebe tím, že se vymezuje vůči dalším přítomným figurám.

Z rozhovorů se školními psychology vyplývá, že pro školu ani pro samotného psychologa není vhodné být čerstvým absolventem. Školní psycholog potřebuje nasbírat zkušenosti s prací s dětmi, v jednání s rodiči apod. Jako nejlepší pro praxi vidí školní psychologové práci v pedagogicko-psychologické poradně. I když se práce v jednotlivých pracovištích liší, poradna je dobrým místem pro nacvičení standardních poradenských činností a získání jistoty v poradenské práci. Školní psycholog se při své práci setká s širokým spektrem problematiky i mimo oblast psychologie. Mnohé ze znalostí potřebných pro práci nezíská při studiu, ale v praxi a naučí ho život. Mezi činnosti školního psychologa patří ty, které můžeme najít ve vyhlášce. Jako nejčastější náplň práce psychologové uvádějí nekázeň a výukové selhávání žáků. Se zakázkou přichází vedení školy, učitelé, rodiče, žáci. Práci si také „vymýšlí“ sám školní psycholog. Po několikaleté praxi ve škole během školního roku postupuje psycholog podle vytvořeného systému (od adaptačních výjezdů, sociometrie až po přípravu budoucí prvňáčků). Jednotlivé činnosti mají své místo v průběhu školního roku. Práce však není stereotypní a flexibilita školního psychologa je na místě. Při své práci ve škole psycholog používá i postupy, které jsou typické spíše pro učitele, nicméně prostředí školy si takový přístup žádá. Při hovoru o dalším vzdělávání školních psychologů jsme se dostali k existenci projektu VIP. Další vzdělávání je vizitkou profesionála, působí také proti syndromu vyhoření. Zda školní psychologové pracují v projektu VIP či ne, ovlivňuje vztahy s vedením, financování, vzdělávání, činnosti ve

škole, administrativu ad. Zařazení/nezařazení v projektu je jeden z faktorů působící na utváření profesní identity školního psychologa. Důležitou schopností pro práci psychologa ve škole je schopnost komunikace. Vykomunikovat s vedením školy svou náplň práce, komunikace s různými stranami zapojenými do výchovně-vzdělávacího procesu je častou činností školního psychologa. Povaha profese školního psychologa klade nároky nejen na jeho kvalifikaci, ale také na osobnost. Určité vlastnosti, jako samostatnost, aktivnost, flexibilita, komunikativnost, organizační schopnosti a pozitivní přístup jsou výhodné pro práci ve škole. Také školní psycholog má požadavky na školu. Mimo materiálně-technického zajištění svého fungování potřebuje podporu od vedení a určitou míru svobody ve výkonu své práce.

Náplň práce školního psychologa je dána vyhláškou, tím, co si vykomunikuje s vedením školy, jak nastaví hranice svých kompetencí a záleží také na osobnosti školního psychologa. Během rozhovorů vycházely najevo rozdíly školního psychologa působícího na základní škole a pracujícího se středoškoláky. Již od počátku svého působení ve škole školní psycholog potřebuje vymezit své hranice. Často se stává, že je potřeba vymezit mantinely i druhým (učitelů, žákům, ...). Školního psychologa definuje dlouhodobá přítomnost ve škole. Toto pozitivum se může stát negativem, protože dlouhodobá přítomnost ve stejném prostředí může způsobit profesní slepotu školního psychologa. V učitelské práci jsou určité slepé skvrny a školnímu psychologovi se také po čase může stát, že neuvidí to, co někdo, kdo právě nově vejde do třídy. Některými školními psychology je jako mínus hodnoceno to, že nemají pedagogické vzdělání, znalost didaktiky. Tento „nedostatek“ je pocíťován hlavně ve styku s učiteli. Školní psycholog je profese, která přibližuje psychologii veřejnosti. Do této chvíle se často lidé s psychologem nesetkali. Školní psycholog dělá jméno u běžné populace celé psychologii. Školní psycholog staví most mezi školou a rodinou. Přes veškeré významné výsledky působení psychologů ve škole se oni sami staví (a hovoří o tom, že jsou stavěni) v žebříčku psychologických profesí na spodní příčku za klinickými a poradenskými psychology. Přes veškerou odbornost se ukazují školní psychologové ve své práci jako lidé. Jejich přítomnost, navázané vztahy vyžadují někdy více než experta přijímajícího člověka.

Je známo, že školní psycholog je účastníkem vztahové sítě školy, do které se počítá vedení, učitelé <sup>103</sup>, žáci a rodiče. Školní psycholog není v kontaktu jen s těmito stranami, ale vymezuje se k jiným školním psychologům, pedagogicko-psychologické poradně, se kterými se srovnává. Školní psycholog se vztahuje i k dalším odborníkům, které při své práci potřebuje. Poměrně novým jevem je existence projektu VIP, který školní psychologové ve svých promluvách několikrát zmiňují a hodnotí. Vztahy, ve kterých školní psychologové jsou, ať už je vidí pozitivně nebo negativně a způsob, jakým se vůči dalším osobám a institucím vymezují, utváří jejich profesní identitu.

Jednou linií výzkumu byla hlubší charakteristika profese školního psychologa. Druhá výzkumná otázka se ptala po rolích, do kterých školní psycholog vstupuje a které mají vliv na jeho vnímání profese, sebehodnocení a sebeobraz. V praktické části je ukázáno celé spektrum rolí školního psychologa, které jednak vyplývají z jeho odborné psychologické práce (diagnostik, terapeut), jeho působení v instituci školy (mediátor, reprezentant školy) a jeho vztahů (advokát, arbitr). Jsou role, do kterých je školní psycholog „tlačen“, role, které nejsou úplně vděčné (člověk se nikdy nezavděčí všem) a role, do kterých vstupuje sám školní psycholog s nabídkou služby, pomoci. Z promluv školních psychologů byly vygenerovány nejčastěji obsazené role školních psychologů (mediátor, průvodce, poradenský psycholog, terapeut, tvůrce klimatu školy, reprezentant školy, „pedagog“). Role, která není běžně přisuzována školnímu psychologovi, je role pedagoga. Tato výrazná proměnná se podílí na jeho pozici ve škole a vztazích s učiteli, žáky, rodiči. Pedagogická role ovlivňuje také sebeobraz školního psychologa. Na skutečnosti dvojrole školní psycholog - pedagog se ukazuje problematika mísení rolí nesoucích různý význam. V tomto případě role podpory versus role hodnotící, trestající.

Jednotlivé role, vztahy školního psychologa a jeho náplň práce doprovází emoce. V některých situacích mají školní psychologové ambivalentní pocity nebo je hodnocení negativní, což snižuje jejich profesní sebevědomí, negativně se odráží na profesní identitě. S profesí školního psychologa, pomáhajícími profesemi obecně, je spojena hrozba syndromu vyhoření. Kladné stránky profese posilují sebeobraz školního

---

<sup>103</sup> Pojednání o vztazích s učiteli je i v našem textu rozsáhlé, proto není divu, že se touto problematikou z různých úhlů pohledu zabývaly studentky již v několika diplomových pracích.

psychologa. Pozitivní hodnocení motivuje k další práci a přináší pocit smysluplnosti profese školního psychologa.

Praktickou část uzavírá kapitola o „mlčení“ školních psychologů. Ta představuje zamyšlení nad možností/nemožností získat od školních psychologů opravdu otevřené výpovědi bez cenzury. Kapitola se ptá po nevyřešené otázce a možné pochybnosti školních psychologů - „Je moje práce ve škole užitečná? Co by se stalo, kdybych tu nebyl? Má to smysl, cenu, ...?“

Za nejvýznamnější zjištění z výzkumu považujeme akcentování dalších figur ve vztahové síti (poradna, VIP, jiní školní psychologové, další odborníci). Instrukce pedagogicko-psychologické poradny je pro školní psychology zásadní proměnou, která ovlivňuje jejich kompetence, profesní postavení, sebepojetí. Každý školní psycholog se k poradně vymezuje, srovnává se s ní. Existence projektu VIP je záležitostí posledních let a školní psychologové se s touto novou institucí vyrovnávají ve vztahu k vlastní figuře. Druhým důležitým výsledkem výzkumu je pro nás výčet rolí školních psychologů a jejich osobní zhodnocení a emoční doprovod. Na těchto rolích si můžeme ilustrovat charakteristiky a specifika profese školního psychologa a ukázat si podstatu této profese. Významnou rolí se pro mnohé školní psychology stává role učitele. I při každodenním fungování na škole psycholog využívá pedagogických postupů. Nad všemi zjištěními se tyčí pro nás překvapivě vysoké nároky na školního psychologa, a to jak odborné (praxe, vzdělávání, náplň práce), tak osobnostní.

## **6. DISKUSE S LITERATUROU**

V teoretické části diplomové práce jsme se dozvěděli mnohé informace o profesi školního psychologa, které jsme se pokusili výzkumem rozšířit, rozvinout některé oblasti (např. vztahy), poukázat na další aspekty profese (požadavky, emoce) a v jedné kapitole práce jsem se zaměřili na role školního psychologa, které nám přišly dosud málo prozkoumané.

Základní východiska pro výzkum vyplývají z nastudované literatury a jsou doplněny našimi předpoklady, domněnkami, zkušenostmi. Výsledné pojetí práce je

tvořeno smýšlením a cítěním školních psychologů oslovených pro výzkum. Tento přístup použil Štech při zpracování dotazníkových dat v článku z roku 2001 *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. V článku jsou prezentovány názory a prožívání situací samotných školních psychologů.

Můžeme se dočíst, že školní psycholog je profesionál vyškolený v psychologii a pedagogice.<sup>104</sup> Problematika ve škole vyžaduje také znalosti z kaučování, managementu, sociologie ad., školní psycholog potřebuje vědět o nárocích na jednotlivé vyučovací předměty, znát didaktiku. Můžeme ho nazvat „multifunkční“ psycholog.<sup>105</sup> V postgraduálním studiu by měl psycholog získat speciální znalosti a dovednosti pro profesi školního psychologa. V praxi tomu tak není. Školní psychologové pociťují nevýhodu v tom, že mají „jen“ psychologické vzdělání. Ptáme se, kde je takové studium, které připraví na profesi školního psychologa? Neexistuje kurz (a není to ani možné), který by naučil vše. Ani postgraduální studium není úplně dostačující. Až vzdělávání během výkonu profese a „život ve škole“ psychologa naučí to, co pro svou práci potřebuje.

Informace o náplni práce školního psychologa vycházejí většinou z Vyhlášky č.72, Sb. Zde se dozvíme, že školní psycholog poskytuje konzultace, informace, poradenství, diagnostikuje, poskytuje metodické vedení, pracuje s žáky, učiteli a rodiči. Popis se zdá jasně daný. Až realita školy ukazuje, jak široké spektrum problematiky se na školního psychologa „valí“, jaké (nejen) pracovní nároky jsou na něj kladeny, kterým požadavkům někdy čelí. Práce mnohých školních psychologů se neomezuje jen na žáky, rodiče a učitele. Při přítomnosti školního psychologa se zvyšují nároky rodičů na školu. Školní psycholog staví most mezi rodinou a školou. V literatuře se můžeme dozvědět o nárocích, které jsou kladeny na školního psychologa. Školní psychologa má však také požadavky, které zajišťují jeho fungování na škole. Je to materiální zázemí i nemateriální potřeby, jako podpora a volnost práce. Výzkum nám přináší také informaci o rozdílech práce školního psychologa na základní a střední škole. I když oba vycházejí z vyhlášky, práce na jednotlivých druzích škol má svá specifika.

Nároky na školního psychologa nejsou jen v rovině pracovní, ale také osobnostní. Osobnost psychologa se stává významnou proměnou pro formování

<sup>104</sup> Štech IN Průcha, 2009

<sup>105</sup> Štech IN Průcha, 2009; Lazarová, 2008; Valett, 1963; Bardon, 1992



profese. Nejedná se jen o vlastnosti a schopnosti, kterými by měl být obdařen, ale i náročnost „života ve vztazích“ formálních i neformálních, které ovlivňují jeho práci. Lazarová (2008) píše o tom, že školní psycholog má být asertivní, schopný jednat, odvážný, sebevědomý, pokorný, taktní a empatický. Tyto vlastnosti se objevují v rozhovorech se školními psychology a jsou doplněny výčtem dalších, proto tuto profesi výhodných vlastností (extrovertní, flexibilní, komunikativní, inovativní, respektující, pozitivní, sportovní ad.). O vztahové síti, ve které je školní psycholog často integrujícím článkem, píše např. Zapletalová (2001), Štech (IN Průcha, 2009). Školní psycholog pracuje s celým systémem – ředitel, učitelé, žáci, rodiče. Lazarová (2008) přidává vztahování se vůči pedagogicko-psychologické poradně. Často se můžeme setkat s vyjmenováním rozdílů práce školního psychologa a psychologa v pedagogicko-psychologické poradně.<sup>106</sup> Z rozhovorů se školními psychology vyplývá mnohem větší „zájem“ o pedagogicko-psychologickou poradnu. Z hlediska praxe, nejasné hranice odborných kompetencí apod. Tento vztah je doprovázen celou řadou emocí (od kladných ze spolupráce po negativní z pocitu doprošování se). Pedagogicko-psychologická poradna má významný vliv na utváření profesní identity školního psychologa. Jak píše Štech (1998), v tomto případě se jedná o odlišnost na bázi uznané stejnosti. Mimo instituce pedagogicko-psychologické poradny, která výrazně figuruje v promluvách školních psychologů, bychom ještě doplnili vztah k nově vzniklému projektu VIP, vymezení se vůči jiným školním psychologům a vztahování se k dalším odborníkům.

Stejně jako v pracích Štecha se můžeme ve výzkumu pro diplomové téma *Profesní identita školního psychologa* setkat s klady a zápory profese. Štech píše o tom, že slabinou profese je absence legislativního zakotvení. V tomto se situace v roce 2005 změnila. Nicméně i nadále je situace legislativy považována za nedostatečně vyřešenou hlavně z hlediska vzdělávání školních psychologů. Tento požadavek, který podporuje status profese (lékaři, kliničtí psychologové apod.), není systémově formálně nastaven. Absence „nařízení“ dalšího vzdělávání oslabuje profesi školního psychologa. Za výhodu v práci školního psychologa je považována jeho dlouhodobá přítomnost uvnitř školy. Chtěli bychom však upozornit na nebezpečí tohoto „kladu“. Tím je hrozící

---

<sup>106</sup> Lazarová, 2008; Zapletalová, 2001

profesní slepota. Dlouhodobá, neustálá přítomnost, dostupnost psychologa ve škole pro všechny může být také mimo jiné příčinou syndromu vyhoření. Školní psycholog naváže i hlubší vztahy s klienty, kolegy a je osobně zainteresován.

O rolích psychologa ve škole se autoři příliš nezmiňují. V teoretické části vycházíme z poznatků Ludewiga o pomáhajícím pracovníkovi, z obecně popsaných rolích psychologa a poradce, z článku Štecha, který definuje tři profesní figury školního psychologa a z diplomové práce Suchardové, která role školního psychologa popisuje z hlediska jeho interakce s učiteli a role jsou pojmenovány spíše samotnými učiteli.

Role pomáhajícího jsou určeny situací, zakázkou. Ludewig (1994) píše o roli terapeuta, poradce, poskytovatele poučení a doprovázejícího. To se shoduje s našimi zjištěnými rolemi školního psychologa – poradenský psycholog, průvodce a terapeut. Školní psychologie je někdy považována za poradenskou práci přenesenou do školy. Role poradce je u školního psychologa velmi častá. Role, o kterých píše Ludewig, jsou definovány na základě služby pomáhajícího klientovi. Štech vyčleňuje jako role školního psychologa mediátor, intelektuální kutil a badatel. Jsou to role, které specifikují figuru školního psychologa, popisují jeho pracovní zaměření. Náš výzkum bezvýhradně podporuje tvrzení, že role školního psychologa jako mediátora, vyjednavače je nejvýraznější. Role intelektuálního kutila charakterizuje nestandardnost (nejen psychologických) postupů, které musí vzhledem k rozmanité problematice školní psycholog použít. Školní psycholog je v přeneseném smyslu v roli badatele neustále – pozoruje, diagnostikuje, vyhodnocuje, inovuje. Námi další zjištěné role vyvstávají na základě interakce školního psychologa s klienty, zadavateli zakázek, dalšími institucemi, odborníky. V našem případě jde o jemnější rozčlenění.

Profesní identita školního psychologa je utvářena (stejně jako identita u jiných profesí) na základě osobní (přesvědčení, hodnoty, sebeúcta apod.) a sociální identity (skupinová příslušnost). Hodnocení své skupiny (školní psychologové) proti druhé skupině (většinou poradenští psychologové) se objevuje často. Tato rolová identifikace se řídí přáním podobat se někomu a přáním co nejvíce se odlišit.<sup>107</sup> Pocit vlastní kompetence je posilující aspekt identity. U profese školního psychologa jsme

---

<sup>107</sup> Výrost, Slaměník, 2008; Štech, 1998, 2001

identifikovali pro něj specifické faktory, které se podílí na utváření profesní identity. Jsou to již jmenované výzkumné kategorie požadavky, vztahy, role, emoce, ... .

## **7. ZÁVĚR**

Cílem diplomové práce byla hlubší definice profese školního psychologa. Prostředkem k poznání této profese nám byly rozhovory se školními psychology. Zaměřili jsme se na vlivy, které utvářejí jejich profesní identitu. Specifikovali jsme blíže role školního psychologa. Snažili jsme se zachytit, jak prožívají školní psychologové svou profesi. V tomto případě nelze hovořit o možnosti úplného zobecnění našich zjištění. Nicméně výzkum považujeme za pokus doplnit dosavadní znalosti o profesi školního psychologa a zpřístupnit pohled „zevnitř“. Usilovali jsme o to, aby čtenář viděl ucelený sebe/obraz školního psychologa.<sup>108</sup>

Setkání se školními psychology během jednotlivých rozhovorů pro mě bylo nesmírně obohacující nejen profesně, ale také lidsky. Školní psychologové měli možnost se na chvíli zastavit a nahlédnout na svou profesi (i s odstupem let).

Význam zvolené profese na život člověka je velký, ovlivňuje jeho subjektivní životní spokojenost. Prožívání profese školního psychologa je ovlivněno vnějšími proměnnými, jako jsou finanční podmínky, možnost vzdělávání se, pohled druhých na tuto práci apod. Školní psychologové zažívají pocity nejistoty, zoufalství, uspokojení, smysluplnosti, těšení se. Během rozhovorů jsem tyto pocity sdílela s nimi. V profesi nalezneme spoustu negativ. Můžeme říci, že se jedná spíše o formální systémové nastavení, jako je vzdělávání, metodické vedení, supervize, finanční zajištění služby, nejasné hranice školních psychologů a pedagogicko-psychologických poraden, hierarchické zařazení psychologa ve škole apod. Mnoho z problematických aspektů se podařilo podchytit projektem VIP, na kterém však školní psychologové shledávají pro a proti. Bez ohledu na systémové nastavení školní psychologové potřebují hlavně podporu své práce a volnou ruku v činnostech.

---

<sup>108</sup> Hranice diplomové práce jsou dány nedostatečnou zkušeností autorky ve výzkumu a tématu profese školního psychologa. Omezení vyplývá i z časových možností. A limity jsou nastaveny také výpověďmi školních psychologů, které my pokládáme za „bernou minci“ a počtem respondentů.

Profese školního psychologa je náročná nejen spektrem problematiky, pracovním vytížením, ale také vztahovou sítí, ve které se školní psycholog pohybuje. Výsledky působení těchto profesionálů na školách ukazují užitečnost a potřebnost psychologického odborníka v této instituci.

Rádi bychom ještě upozornili na některé aspekty profese školního psychologa, které mohou podle nás vést k jeho nižšímu sebehodnocení a pocitu méněcennosti ve srovnání s jinými psychologickými profesemi. Školní psychologové jsou zákonem zařazeni mezi pedagogické pracovníky. Psycholog ve škole používá postupy charakteristické pro učitele, někdy vykonává i učitelskou práci. Nutnost dalších znalostí z didaktiky, speciální pedagogiky apod. školního psychologa vyčleňuje z psychologického expertství, jakoby školní psycholog nebyl „opravdový“ psycholog. Přestože toho musí školní psycholog hodně zvládnout, vybojovává si svou pozici a jméno, potřebuje praxi a dovzdělává se, je nakonec pole jeho působnosti některými hodnoceno jako omezené, pravomoce nemá příliš velké. Školní psycholog má stejnou profesní přípravu jako psycholog v poradně, ale on pak nemůže dělat „velkou“ diagnostiku, psát zprávy a „dávat razítko“. Přestože může být v nějaké problematice erudovaný, schopný terapie, předává klienty klinickému psychologovi, protože je „hlídán“ hranicemi školy.

Během rozhovorů se školními psychology, ale hlavně po nich, vyvstávaly další otázky. Jakou jinou profesi by chtěli dělat? Zda měli někdy konflikt na škole nebo nějaký odborný spor s kolegy? Jestli se cítí odpovědni, když nějaká situace nedopadne dobře? Jestli se objevují i další lidé, ke kterým se ve škole vztahují a o kterých jsme nehovořili (jako např. výchovný poradce)? Zda mluví často o své práci doma ad. Někdy jsem byla při rozhovoru rozhořčena (ne/systémem přípravy na profesi a vzdělávání), jindy zase potěšena (úspěchy školních psychologů, byť k tomu na některých školách dochází až po několika letech). Nejvýraznější dojem ve mně zanechal vztah školních psychologů k pedagogicko-psychologické poradně. Bylo by cílem dalšího výzkumu zaměřit se více na to, jak poradnu vnímají školní psychologové, ale také jaký názor mají poradenští psychologové na ty školní. Detailnější rozbor rolí školního psychologa v této práci již nebyl možný a jistě by se v zaměřeném výzkumu na tuto oblast objevilo mnoho dalších zajímavých a důležitých zjištění.

## **LITERATURA**

- ARNETT, J.J. *Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner*. Journal of Youth Studies, 9, 2006, s.111 – 123. Retrieved from PsycINFO databáze 9.10.2010
- BARDON, J.I. *Will the real school psychologist please stand up: Is the past a prologue for the future of school psychology? The identity of school psychology revisited*. School psychology Review. 23, 4, 1992. Retrieved from PsycINFO databáze 19.6.2010
- ČERMÁK, I.; HŘEBÍČKOVÁ, M.; MACEK, P. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000
- FINKOVÁ, P. *Školní psycholog očima učitelů základní školy*. Praha, 2007. 173 s. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. Vedoucí práce L.Valentová
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2008
- KRÝSLOVÁ, M. *Školský psycholog a psychoterapie*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1999, roč. 34, č. 1, s.81 - 86
- LAZAROVÁ, B. *Školní psychologie v České republice po roce 1989*. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, 2008, roč. 52, č. 5, s.480 – 492
- LUDEWIG, K. *Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe*. Praha: Palata, 1994
- MERTIN, V. *Historie školní a poradenské psychologie ve světě*. Výchovné poradenství, 1999, č. 20, s.5 - 21
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006
- PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009
- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999

- SUCHARDOVÁ, L. *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem*. Praha, 2009. 96 s. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. Vedoucí práce S.Štech
- ŠTECH, S. *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 4, s. 310 - 320
- ŠTECH, S. *Profesní identita školního psychologa*. Pedagogika, 1998, roč. 48, 3, s.257 - 264
- ŠTECH, S. *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. Pedagogika, 2001, roč. 51, mimoř.č., s.47 - 55
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005
- VALETT, R.E. *The practice of school psychology: professional problems*. New York: Wiley, 1963
- VANZANDT, C.E. *Professionalism: A Matter of Personal Initiative*. Journal of Counseling & Development, 68, 1, 1990, s.243 – 245. Retrieved from PsycINFO databáze 9.10.2010
- *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996
- VONDRACEK, F.W. *The Construct of Identity and Its Use in Career Theory and Research*. The Career Development Quarterly, 41, 1992. str. 130-144. Retrieved from PsycINFO databáze 9.10.2010
- VONDRACEK, F.W.; SKORIKOV, V.B. *Leisure, School, and Work Activity Preferences and Their Role in Vocational Identity Development*. The Career Development Quarterly, 45, 1997, s.322 – 340. Retrieved from PsycINFO databáze 9.10.2010
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2008
- ZAPLETALOVÁ, J. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Pedagogika, roč.51, mimoř.č., 2001, s.36 – 4

## **PŘÍLOHY**

Popis školních psychologů ve výzkumu

Výňatek přepsaného rozhovoru se ŠP B

## CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ

### **ŠP A**

Pohlaví: žena

Věk: 56<sup>b</sup>

Délka praxe školního psychologa/doba působení na nynější škole: 13/5

VŠ: FF UK pedagogika-psychologie

Působíště (škola – ZŠ, SŠ, VOŠ...): gymnázium

Pracovní úvazek (celý...): 1,00

Charakteristika školy: Pražské gymnázium s osmiletým, dvojjazyčným šestiletým a čtyřletým studiem. Škola má kolem 900 žáků. Dá se považovat za kosmopolitní školu.

### **ŠP B**

Pohlaví: muž

Věk: 46

Délka praxe školního psychologa/doba působení na nynější škole: 18 let

VŠ: jednooborová psychologie UK Praha

Působíště (škola – ZŠ, SŠ, VOŠ...): ZŠ

Pracovní úvazek (celý...): 0,5

Charakteristika školy: Menší základní škola (cca 250 žáků) na okraji Prahy. Fungující školní poradenské pracoviště (školní psycholog, 2 speciální pedagogové, výchovná poradkyně, metodička prevence), součástí projektu VIP. Děti jsou ve třídách rozděleny do skupin.

### **ŠP C**

Pohlaví: žena

Věk: 29 let

Délka praxe školního psychologa/doba působení na nynější škole: 3. šk. rok (v květnu 2010, tj. od září 2007)

VŠ: FF UK – obor psychologie

---

<sup>b</sup> Údaje jsou platné ke květnu 2010.



Působíště (škola – ZŠ, SŠ, VOŠ...): ZŠ

Pracovní úvazek (celý...): 1,0

Charakteristika školy: Nestátní základní škola poskytující žákům nadstandardní péči.

Integrace dětí z odlišných kulturních prostředí, dětí s poruchami učení a dětí tělesně handicapovaných. Rodinná atmosféra, individuální přístup. Maximální kapacita školy je 150 žáků.

### **ŠP D**

Pohlaví: žena

Věk: 45

Délka praxe školního psychologa/doba působení na nynější škole: 7let

VŠ: FF UK Praha, PedF UK Praha

Působíště (škola – ZŠ, SŠ, VOŠ...): ZŠ

Pracovní úvazek (celý...): 0,6

Charakteristika školy: Základní škola v Praze, kterou navštěvuje asi 500 žáků. Škola také pomáhá také dětem s SPU. Součástí projektu VIP.

### **ŠP E**

Pohlaví: žena

Věk: 59

Délka praxe školního psychologa/doba působení na nynější škole: 9/6

VŠ: FF UK Praha

Působíště (škola – ZŠ, SŠ, VOŠ...): ZŠ

Pracovní úvazek (celý...): 0,75 ZŠ + 0,5 v projektu RŠPP

Charakteristika školy: Sídlištní škola v Praze s asi 900 žáky různých národností. Ve školním poradenském pracovišti je 8 odborníků, součástí projektu VIP.

## VÝŇATEK Z ROZHOVORU S ŠP B

Kdo říká školnímu psychologovi, co má dělat? \*

*To je právě to, co je potřeba dořešit, protože pracovně právně patří... já teda pracovně patřím pod Institut pedagogicko-psychologického poradenství, já vlastně se školou nemám nic společného, kromě těch pár hodin, co tady učím. Ale to je právě to, co není dobře odborně. Myslím si, že by to mělo fungovat... Ti psychologové, kteří nejsou v projektu od Evropské unie, patří pod ředitele. Takže v tom případě jsou školní psychologové, kteří fungovali jako personalisti pro toho ředitele, jestli tenhle učit má nebo tenhle učit nemá. Což už je takovej jako velmi, velmi tenkej led. Takže já si myslím, že pracovně právně by měli někam patřit, ale odborně taky někam. Kdybych byl teďka po škole a někdo by mi dal školu a starej se o ní, tak bych si jako možná jásal, v mém věku už jsem ale velmi opatrněj, protože vím, že je to tenkej... Jako my jsme už v těch 90. letech strašně toužili, abysme se scházeli, aby nás někdo vedl, aby vzniklo nějaký metodický středisko, kde bysme mohli čerpat zkušenosti, protože v tomhle nebylo nic. Alespoň jednou za dva měsíce se sejít z Prahy a jezdili lidi z Ústí, takže to byla šance aspoň pod tou asociací, že to fungovalo. Teď je spousta školních psychologů, kteří vlastně nad sebou nemají nic. Nějakou odbornou kontrolu, ale potom ani pomoc, nějakou supervizi, což teda považuju za nebezpečnej stav. To je jediná připomínka takhle z branže. Asociace to nemůže stíhat. Samotnej systém selhává. Asi by to mělo bejt nějak jinak. Některý psychologové se třeba připojí k té poradně, že třeba v rámci regionu komunikují s tou poradnou, ale to nepovažuju za nejšťastnější, protože ta poradenská práce je fakt něco jinýho. Já třeba, že bych tady dělal nějaký diagnostikování dětí, to dělám tak okrajově, že na to prostě nemám čas. Třeba bych rád tady seděl 3 hodiny s dítětem a dělal s ním WISC, ale ten čas na to nezbývá. Mám poradnu rád a mám velkou spolupráci s ní, ale fakt je, že to není to samý.*

Překračuje školní psycholog své kompetence dané vyhláškou?

*To je dnes a denně. Každý z těch psychologů má nějaký vybavení. Někdo je třeba dobrej na skupinovou práci, tak dělá ve třídě a vyhýbá se individuálu. Někdo je rozenej*

---

\* Kurzívou je označena odpověď respondenta.

*individuál, takže zase neumím moc ty věci intervenční. To samozřejmě nekritizuju, takhle jsme na tom postavený. Proto já vždycky těm začínajícím říkám, že je dobrý si sednout s tím ředitelem a udělat to, co já umím, co vám nabízím a ředitel řekne, že tohle ještě potřebuju a nějak se dohodneme. A vím, že se děje, a dokonce i tady to jeden čas tak bylo, že ten ředitel mě tlačil do věcí, který prostě já neumím a dělat nemůžu a nechci. Třeba tady mě tlačili do nějakých SPU, což mě prostě nebaví a ani nezajímá. Takže já tady mám atestovaný, který to zvládnou bezvadně a bez mé přítomnosti. Kdybych se tomuhle věnoval, tak to nebyla moje parketa a určitě bych to dělal blbě. S tímhle se setkává asi každé z nás. A to překračování kompetencí funguje tak, že často se na vás budou rodiče obracet se svejma soukromejma věcmi, nebo učitelé tady a ne vždycky je to taky moje branže jo. Třeba otázka závislostí, který jako nedělám a ani dělat nechci. A někdy maj pocit, že když to deleguju na někoho jinýho, tak že jsem vlastně nevyhověl tý zakázce nebo jsem jí odmítnul přijmout nebo něco takovýho. Což si myslím, že je spíš otázka profesionality než neprofesionality. Já si pomatuju tady, je to asi 5, 6 let, jak jsem vysvětloval kolegyním, že chodím na supervizi, že si platím supervizorku. A oni mi na to řekly: „Ty to jako ještě neumíš jo.“ Že se to chodím někam učit. Tak jsem jim vysvětloval, že právě proto, že to umím a že jsem profesionál, si platím supervizi. A pro ty mé kolegyně to bylo takový nepředstavitelný. Že když to mám vystudovaný.*

Co potřebuje školní psycholog umět?

*Nesmí se jít bát do té třídy. Aby mohl pracovat s tou třídou. Což se většina poradenských obává. Jsou zvyklý pracovat individuálně s dítětem. To je jedna u věcí. Na druhou stranu školní psycholog získává profesní slepotu. Když poradenských přijde do třídy, tak vidí spoustu věcí, který ten školní nevidí. Kooperovat a pak je vyhráno. Myslím si, že vstoupit do třídy není každému psychologovi blízký. Takový aktivity se bojí. A ještě mě napadla jedna věc, která je taková tam hodně důležitá. Poradenský psycholog nemůže, aspoň si to myslím, dobře diagnostikovat poruchy chování, protože ho nevidí v interakci s těmi ostatními dětmi. Já to vidím nejenom, když si tam na tu hodinu jdu sednout. Ale já to vidím v průběhu, když jde po chodbě, je v jídelně, v tělocvičně, vidím ho v mnoha různých aktivitách. Poradenských tohle nemá šanci, není tak úplně stoprocentně kompetentní.*

Jak se cítíte jako školní psycholog?

*Zoufale. Zoufale. Takhle, musím říct, že z počátku to bylo takový plácání z vody. Ty kantoři mi ze začátku pomáhali. Já jsem zjišťoval, že i ti kantoři by něco mohli. A že taky něco není úplně v pořádku. Tak se začali stahovat. A já jsem po 3 letech, co jsem tu začal pracovat, zůstal úplně osamocenej a nebylo s kým konzultovat, zeptat se, jak to děláš. Takže to bylo pro mě takový hodně pesimistický období. Pak jsme si myslel, že jsme z toho venku. A teď se mi to zase stává, že podpora není taková, jakou bych si představoval. Je to v osazenstvu. Vy potřebujete, aby vám kantor pomohl, na druhou stranu vidíte spoustu chyb, který jsou zbytečný, který by se nemusely. Vy jim to chcete poradit, že by mohli i jinak. A v tu chvíli se stane, že vás odmítnou ti učitelé jako spoluhráče. Nás je tu víc. Jsme taková nátlaková skupina, když je potřeba je dostat do nějaký aktivity, ale jinak je to zoufalý. Někdy ta neochota učitelů způsobuje, že se prostě přikrejvaj věci, který se přikrejvat nemusely atd. Já si ještě nemůžu stěžovat na ty poměry a jsem rád, jakou máme lokalitu.*

Jak to máte s ředitelem?

*Já už mám teď vlastně třetí vedení. Ředitelku, která mě zdělila. Takže to je velká výhoda v tom, že ona vlastně nevěděla, co se mnou. Ale musím říct, že z její strany je podpora tý práce obrovská, takže já si, když to tak řeknu, můžu dělat, co chci. A ona mi přihrává. Trošku bych občas potřeboval, aby se mě zastala. Ale necítím to zase tak zoufale. Myslím, že to třeba cítíme společně stejně. Jen bych potřeboval, aby třeba dala před těma kantorama najevo, že stojí za tím mým rozhodnutím. Což se tak úplně vždycky neděje. A jinak musím říct, že ta zakázka od ředitele za ty roky, co tady funguju, už není potřeba, protože jsem se naučil nějaký systém, kterej tu funguje no.*

Jsou nějaký omezení v práci školního psychologa?

*Škola je první věc. První věc je, že jste tady v tom zajatým rychlíku a moc jako ven nekoukáme. I ta provozní slepota tady hrozí. Navíc mě ještě napadá, že ti učitelé si nás často berou jako aliby, takže se vymlouvaj na to, že i já atd. A protože s nima máme i lidský vztahy, tak je pak velmi těžký jim pak říkat nějaký negativa. A oni to potřebují někdy razantněji říct. Tak to je pak další omezení, že ta komunikace s těma učitelama*

*není zas úplně snadná. Když přijdu z poradny a nezajímaj mě ty lidi, tak můžu některý věci říkat dost natvrdo. Tady jsem hroznej diplomat a hrozně tancuju mezi vejci. Když udělám chybu, tak se pomstí ty učitelky dětem, ne mě. Já to ustojím, ale ty děti by s tím mohly mít problémy. Takže už z toho důvodu jsem někdy opatrněj co a jak řeknu. Tak to je určitě omezení, který je nepříjemný. A i to, že jsem součást tý školy, tak si nemůžu dovolit kopat proti škole, ale kopu za tu školu. Reprezentování tý školy navenek, byť můžu mít spoustu výhrad. Jako držím basu. Rodičům budoucích prvňáčků na třídní schůzce bych taky něco rád řekl na rovinu, ale pracuju s tím, že jsem reprezentant školy.*

Já bych se zeptala na vztah s učiteli – vy jste vlastně jeden z nich.

*Já si to hlídám. Já už bych nemusel učit, ale učím schválně. Právě proto. Víte co, tam je důležitý, jak vás pojímaj ti učitelé. Já tady nejsem za toho pana chytrýho ve školní psychologii, ale jsem tady pro vás, abyste měli snazší práci. A myslím si, že ti učitelé cítí, že tady ta forma školy je o něčem jiném než na jiných školách, kde se řeší každodenní problémy. Troufnu si říct, že ti učitelé vědí, že na týhle škole je klid. A že je to dlouhodobá práce. Že se hodně pracuje s takovejma těma podpůrnejma systémama včetně parlamentu, tak aby to šlo, aby to fungovalo. Ale já se ještě vrátím k tý otázce můj vztah k učitelům a jejich ke mně. Možná takovej dovětek k tomu. Pokud já jim připadám nápomocnej, tak si je získám, tam já můžu. Nedaří se mi úplně, aby oni sami přišli, co můžou udělat ještě lepšího. Bylo tady ne co můžou udělat lepšího, ale že už nemůžou udělat nic jinýho. A potřebovali to slyšet ode mě, že už fakt u toho dítěte nebo třídy to nejde udělat nějakou jinou práci no. A ještě se vrátím k tomu, ještě jedna věc. Protože tady vystupuju jako ten expert, kterej, kterej..., tak mám k těm učitelům blíž, protože spolu hledáme kompromisy apod.*