

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE



PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**Prožívání profesních začátků psychologa ve
školství**

~~~~~

**The experience of a vocational beginning as a psychologist in  
education**

*Bakalářská práce*

**Autor: Eva Kovandová**

V Praze, dne 11.4.2014

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Soukupová, Ph.D.

## **Poděkování**

*Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, bez nichž by tato práce nikdy nemohla vzniknout.*

*Jedná se zejména o všechny začínající psychology, kteří mi věnovali svůj čas a s velkou otevřeností mi vyprávěli o svých profesních začátcích. Během našich rozhovorů předali i mně zrnko svých zkušeností, které jistě uplatním, až budu za nějakou dobu sama hledat práci.*

*Děkuji také své vedoucí, PhDr. Tereze Soukupové, Ph.D., za cenné rady a podněty, ale i za důvěru, se kterou mi dávala velkou volnost při realizaci vlastních nápadů.*

*Tato práce by samozřejmě nikdy nemohla vzniknout bez trpělivé a všestranné podpory mé rodiny, za což jí ze srdce děkuji.*

*A především děkuji svému partnerovi, který mě neúnavně podporuje a povzbuzuje po celou dobu mého bakalářského studia. Ty víš, vid'?*

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 11.4.2014

.....

Eva Kovandová

## **Abstrakt**

Předkládaná bakalářská práce se věnuje prožívání profesních začátků psychologů ve školství. Cílem studie je nalézt a popsat podstatné aspekty ovlivňující vstup začínajících psychologů do školství. Do označení „psycholog ve školství“ jsou pro potřeby této práce zahrnuti školní psychologové, psychologové z pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Teoretická část práce je rozdělena na pět kapitol. Zabýváme se v nich vývojovým obdobím mladé dospělosti podle Eriksona, obecnou a profesní adaptací, copingem, formami profesionální podpory (supervize, intervize, mentoring) a rolemi psychologa ve vybraných typech zařízení. V empirické části byla využita kvalitativní metodologie. Při sběru dat byly využity polostrukturované rozhovory s 11 respondenty z řad začínajících psychologů pracujících ve vybraných typech školských poradenských zařízení. Rozhovory byly analyzovány metodou IPA. Výsledky jsou podrobně popsány a diskutovány s odbornou literaturou. V závěru jsou shrnuty klíčové body, které mohou usnadnit vstup začínajících psychologů ve školství do zaměstnání.

**Klíčová slova:** psycholog ve školství, profesní začátky, adaptace, coping

## **Abstract**

Submitted bachelor thesis follows the vocational beginning experiences of psychologist in education. The aim of the study is to find and describe essentials influencing an entry of the beginning psychologist into education. A label „psychologist in education“ includes school psychologists, psychologists working in an educational psychological consultancy or a special education center, according to this thesis. The theoretical part of our study is divided into five parts. We outline a developmental period of young adulthood according to Erikson, general and professional adaptation, coping, professional support forms (supervision, intervision, mentoring) and role of a psychologist in chosen types of institutions. Qualitative methodology is used in an empirical part. Semi-structured interviews were undertaken with 11 respondents from among beginning psychologists working in assigned types of educational consultancies. The interviews were analyzed by IPA methodology. The results are described in detail and afterwards discussed with available literature. In the conclusion, key points are summarized, which may ease the entry of beginning psychologist in education to employment.

**Key-words:** psychologist in education, vocational beginning, adaptation, coping

## Obsah

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod .....                                                                   | 7  |
| I. TEORETICKÁ ČÁST .....                                                     | 8  |
| 1 Charakteristika vývojového období podle Eriksona .....                     | 8  |
| 2 Adaptace .....                                                             | 9  |
| 2.1 Profesní adaptace .....                                                  | 12 |
| 3 Coping .....                                                               | 14 |
| 3.1 Copingové styly a copingové strategie .....                              | 16 |
| 3.1.1 Dispoziční vs. situační, respektive interakční charakter copingu ..... | 17 |
| 4 Formy profesionální podpory .....                                          | 18 |
| 4.1 Supervize .....                                                          | 18 |
| 4.2 Intervize .....                                                          | 21 |
| 4.3 Mentoring .....                                                          | 21 |
| 5 Role psychologa ve vybraných typech poradenských zařízení .....            | 22 |
| 5.1 Škola .....                                                              | 23 |
| 5.2 Speciálně pedagogické centrum .....                                      | 25 |
| 5.3 Pedagogicko-psychologická poradna .....                                  | 26 |
| II. EMPIRICKÁ ČÁST .....                                                     | 28 |
| 6 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....                                        | 28 |
| 7 Použitá metoda .....                                                       | 29 |
| 7.1 Etika výzkumu .....                                                      | 30 |
| 7.2 Výběr respondentů do výzkumného souboru .....                            | 31 |
| 7.3 Charakteristika výzkumného souboru .....                                 | 32 |
| 8 Sběr dat a jejich zpracování .....                                         | 33 |
| 8.1 Sběr výzkumného materiálu .....                                          | 33 |
| 8.2 Přepis rozhovorů a práce se záznamem .....                               | 33 |
| 9 Analýzy přepisů rozhovorů .....                                            | 34 |
| 9.1 Potřeby .....                                                            | 35 |
| 9.1.1 Plány, změny .....                                                     | 35 |
| 9.1.2 Překážky .....                                                         | 36 |
| 9.1.3 Zázemí .....                                                           | 37 |
| 10 Výsledky .....                                                            | 39 |
| 10.1 1. Výzkumná otázka .....                                                | 39 |
| 10.2 2. Výzkumná otázka .....                                                | 42 |
| 10.3 3. Výzkumná otázka .....                                                | 45 |
| 10.4 4. Výzkumná otázka .....                                                | 46 |
| 10.5 5. Výzkumná otázka .....                                                | 51 |
| 11 Diskuze .....                                                             | 55 |
| 12 Závěr .....                                                               | 62 |
| Seznam literatury .....                                                      | 64 |

Seznam Příloh

Přílohy

## Seznam zkratek

ApPPP – Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden

AP SPC – Asociace Pracovníků Speciálně Pedagogických Center

IPA – Interpretative phenomenological analysis (interpretativní fenomenologická analýza)

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RAMPS VIP III – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb VIP III

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠP – Školní psycholog

ZŠ – Základní škola

## Úvod

Dokončení vysokoškolského vzdělání je nepochybně významným životním mezníkem v životě člověka. Je to okamžik, na který se řada z nás těší již od základní školy. Ale říká se, že když něco končí, musí něco nového také začít. Získání diplomu je jen malým krůčkem na další cestě, po které se čerstvý absolvent vydává. V tomto případě se nový začátek většinou pojí s hledání práce, vydobytím si místa pod sluncem v oboru, který si mladý člověk před několika lety zvolil za svoji profesi.

Posílání motivačních dopisů a životopisů, chození na pohovory, čekání na výsledky výběrových řízení, vyhledávání nových možností a sny o budoucnosti, to vše většinou patří k hledání práce. Málokoho ovšem napadne, že mnohem obtížnější může být čas, které teprve přijde. Je to doba profesního začátku, přibližně prvních šest měsíců v práci (Rymeš, 2003). Toto období klade na člověka nemalé nároky, prověřuje jeho schopnost adaptace i osvojování si nových poznatků a dovedností během krátké doby, řešení problémů i to, zda dokáže odhadnout, kdy je toho na něj příliš a požádá o pomoc třeba kolegu či partnera. Období profesní adaptace odhalí i to, jak je schopen začínající pracovník zvládat stres a jak účinné a spolehlivé jsou jeho copingové strategie.

V této práci jsme se rozhodli zaměřit konkrétně na profesní začátky začínajících psychologů ve školství, tedy čerstvých absolventů vysokých škol oboru psychologie, kteří v průběhu roku nastoupili na místo psychologa v pedagogicko-psychologické poradně, ve speciálně pedagogickém centru nebo ve škole. Zajímalo nás, s čím se začínající psychologové v zárodcích své profesní kariéry setkávají, co jim pomáhá zvládat pracovní nároky a co jim naopak jejich adaptaci znesnadňuje.

Naše téma je v oblasti psychologie poměrně unikátní. Existuje celá řada výzkumů zabývajících se profesní adaptací učitelů (Šimoník, 1995; Černík, 2010) či ředitelů škol (Valentová, 2012), ovšem pozorujeme velký nedostatek psychologických prací, které by mířily tak říkajíc do „vlastních řad“, tedy aby sledovaly prožívání profesních začátků a adaptační proces začínajících psychologů ve školství. Rozhodli jsme se proto této nesmírně zajímavé oblasti věnovat.

V práci citujeme podle normy APA popsané Kratochvílem, Sejkem, Eliášovou a Stechlíkem (2011).

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika vývojového období podle Eriksona

Vývojové trendy v dospělém věku jsou sledovány v různých modelech (Langmeier, & Krejčířová, 2006). Jedním z nich je například model „načasování životních událostí“ popsany Neugartnerovou. Základní teze předpokládá existenci všeobecně přijímaných společenských rituálů (dokončení školy, osamostatnění se od rodiny, manželství, rodičovství apod.), přičemž přechod mezi vývojovými fázemi je zprostředkován právě odhodláním se k těmto krokům. Vývoj zajišťují změny a reakce, které s novou životní realitou nastávají a podstatný je i věk jedince či doba, ve které k těmto významným krokům přistupuje.

Druhý model, model zákonitých „normativních“ krizí, pracuje s myšlenkou životních etap, kterými musí každý jedinec projít, aby prožil svůj život „úspěšně“ (Langmeier, & Krejčířová, 2006). Významným autorem operujícím s tímto modelem byl Erik H. Erikson, který vyčlenil osm životních vývojových etap. Pokud jedinec úspěšně vyřeší krizi daného období, získává příslušnou základní ctnost. Etapami podle Eriksona (1999) jsou:

1. Základní důvěra vs. základní nedůvěra; ctnost naděje
2. Autonomie vs. stud; ctnost vůle
3. Iniciativa vs. vina; ctnost cíl
4. Zručnost vs. méněcennost; ctnost schopnost
5. Identita vs. zmatení rolí; ctnost věrnost
6. Intimita vs. izolace; ctnost láska
7. Generativita (tvořivost) vs. stagnace; ctnost péče
8. Integrita vs. zoufalství; ctnost moudrost

(Erikson, 1999)

Vývojové období, kterým se v této práci zabýváme, nazývá Erikson mladou dospělostí. Shodně s Eriksonem neuvádíme explicitně věkový rozsah, neboť o započetí tohoto období v životě jedince mluvíme tehdy, stalo-li se relativně dominantním a schopným vést k vývojové krizi a zranění. Konec období nastává, dostane-li se do popředí nová kvalita.

Klíčovým pojmem k uchopení Eriksonovy teorie osmi věků člověka (Erikson, 1999) je identita – celý vývojový proces můžeme chápat tak, že od začátku směřuje k ustavení



identity, která se poté v řadě stádií přizpůsobuje měnícímu se životnímu kontextu (Chrz, 2013, ústní sdělení). Dle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje každé období navazuje na předchozí a současně připravuje podmínky pro postup na následující stupeň. Tedy poté, co jedinec v adolescenci objevil v ideálním případě svoji identitu a přijal věrnost jako základní ctnost, hledá nyní v mladé dospělosti protějšek, s nímž by mohl navázat intimní vztah, splynout. Zde však už nejde o povrchní setkání a prožívání zamilovanosti jako v předchozím období, ale o navázání trvalého intimního partnerského vztahu, jehož harmonické fungování může vyžadovat oběti a kompromisy.

Naproti intimitě stojí izolace, obava z osamělosti a nepřijetí. Může vést k regresi do konfliktu identity, v extrémním případě do „borderline“ patologie. V souvislosti s izolací Erikson hovoří také o vztazích „izolace ve dvou“, jejichž aktéři se tak vyhybají postupu do dalšího, generativního období.

Je-li však antiteze intimity vs. izolace zdárně vyřešena, rodí se ctnost láska, tedy „taková vzájemnost zralého odevzdání, která slibuje vyřešit antagonismus patřící k odděleným funkcím“ (Erikson, 1999).

## 2 Adaptace

Původ slova „adaptace“ můžeme nalézt v latině, kde neslo význam připravit se, duševně se nastavit na těžkou životní zkoušku, vyzbrojit se k boji. Adaptace vznikla pravděpodobně složeninou z „ad-aptare“. Adaptovaný člověk je tedy „dobře připravený na to, co ho čeká“ (Baumgartner, 2001). Schopnost adaptace označujeme jako adaptabilitu, adaptativní selhávání či nepřizpůsobivost pak jako maladaptaci. Nakonečný (1997) nabízí pojem regulace jako komplementární děj adaptaci.

Adaptací se rozumí „a) obecná vlastnost organizmů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují; b) biol.: základní vlastnost živé hmoty, schopnost organismu nebo jeho jednotlivých orgánů přizpůsobovat se vnějším, dříve neobvyklým podmínkám; c) psychol.: zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení, postoju; d) soc.: proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám; poruchy chování jsou pak chápány jako ztroskotání adaptace“ (Hartl, & Hartlová, 2000).

Z definice vyplývá, že adaptace je tématem zkoumaným napříč mnoha obory. Setkat se s ní můžeme nejčastěji na poli věd přírodních a společenských, tedy tam,

kde očekáváme vzájemnou interakci prostředí a živého organismu. Stejně tak, ačkoliv z jiného úhlu pohledu, se adaptací zabývají také odborníci z řad dramatiků, sportovců, architektů a dalších, i v jejich oborech má termín adaptace své místo. Pro účely této práce se budeme věnovat především adaptaci z pohledu společenských věd.

Palán (2003) klade důraz na to, že adaptace je výsledkem přizpůsobení člověka prostředí a zároveň i procesem, který k přizpůsobení vede. Zároveň při procesu adaptace dochází k restrukturalizaci osobnosti a k jejímu dotváření (Palán, 2003). Křivohlavý (2009) dává do souvislosti schopnost adaptace a zdraví, na jehož udržení a posilování se člověk podílí přizpůsobováním si okolního prostředí i zajištěním vyhovujících podmínek pro vlastní tělo (oblečení apod.) (Křivohlavý, 2009). To můžeme považovat za přirozený důsledek potřeby živého organismu udržovat stálost vnitřního prostředí (homeostázu). Ani homeostáza však podle Paulíka (2010) nemusí organismu zajistit žádoucí psychickou rovnováhu (ekvilibrium). Klíčem k prožitkům vnitřní pohody je bio-psycho-socio-spirituální entita osobnosti (Paulík, 2010).

Piaget (1970, in Paulík, 2010) sleduje v adaptaci dva komplementární děje – akomodaci a asimilaci. Akomodace pracuje s vlastním systémem tak, aby uspokojoval požadavky okolí, aby jim vyhovoval. Akomodace bývá označována jako pasivní forma adaptace. Naproti tomu při asimilaci, aktivním způsobu adaptace, usiluje jedinec o zachování či změnu prostředí tak, aby mu lépe vyhovovalo, plnilo jeho nároky. „*Projevem asimilace v mezilidských vztazích je aktivita v jednání s lidmi*“ (Piaget, 1970, in Paulík, 2010).

Z psychologického hlediska rozděluje Paulík (2010) proces adaptace do tří složek – tradičně vyděluje část afektivní, kognitivní a konativní. Z afektivních činitelů relevantních pro proces adaptace lze vytknout především stabilně pozitivní emoční nastavení jedince, optimistický náhled na život a pocit smysluplnosti a sebeuplatnění. Neméně podstatným je v procesu adaptace jedincem prožívaný soulad mezi sociální pozicí a očekávanými a reálnými schopnostmi. Dohromady lze tyto charakteristiky označit jako sociální zralost (Paulík, 2010). Poněkud rozporuplně vyznívá konstrukt alexitymie jako faktoru ke zvládnutí zátěže. Pojem alexitymie amerického psychiatra řeckého původu Sifneose značí neschopnost rozpoznat, verbalizovat a prožívat emoce. V určitých případech může být výhodné, je-li člověk schopen příliš nevnímat a tedy i nepřipouštět si nepříjemné emoce a tolerovat určitý afektivní diskomfort, hrozí však nebezpečí „prodlení“. To by

mohlo nastat, pokud by hranice stresu přesáhla „zdravou“ mez a jedinec by již nebyl schopen vypořádat se se zátěžovou situací vlastními silami.

Kognitivní složka zahrnuje pochopení a vyhodnocení dané situace. Její součástí je i vyhodnocení jevů a podnětů z okolí a hodnocení sebe sama (sebepojetí, sebeobraz). Přestože kognitivní hodnocení (cognitive appraisal) nám velice často nezprostředkovává skutečný obraz reality, řada autorů (Grinkel, & Spiegel, 1945; Selye, 1979, 1983; Folkman, & Lazarus, 1980 in Paulík, 2010) mu přičítá podstatný vliv na prožívání jedince v dané situaci. Při kognitivním hodnocení se dopouštíme řady omylů, zkreslení, zveličování, neadekvátních generalizací apod. Pro některé jedince to může znamenat, že vidí příležitost, naději a dobrá znamení na každém kroku (optimistický vysvětlovací styl), ale pro jiné je svět plný nástrah a nebezpečí (pesimistický vysvětlovací styl). Pro adaptaci se ukazuje jako významná také inteligence, zvláště některé její součásti (schopnost řešení problémů, abstraktní myšlení a porozumění recipročním vztahům). „*V souvislosti s adaptací na sociální vztahy a zvládáním sociálně podmíněné zátěže (adjustace) a se schopností orientovat se v prožívání vlastním i jiných osob se uplatňují pojmy sociální inteligence (viz např. J. Výrost, F. Baumgartner, 2006) a emoční inteligence (např. D. Goleman, 1997, 2000) a v podobném smyslu také například sociální inteligence*“ (Paulík, 2010).

Afektivní a kognitivní části vytvářejí v adaptačním procesu zázemí pro složku konativní (behaviorální). Optimistický náhled, přiměřená sebedůvěra spolu s reálným zhodnocením situace značnou měrou přispívají i usměrňují aktivitu jedince nutnou k vyrovnání se s požadavky prostředí. Pro konativní složku adaptace se ukazuje relevantním styl (typ) chování, jak je popsali Rosenman a Chesney (1980) (in Paulík, 2010). Tito američtí kardiologové měli původně za cíl „*identifikovat určité osobnostní rysy, které znamenají pro jedince zvýšenou vulnerabilitu*“ (Hladký, 1993). Z jejich výzkumů vyplynul typ chování A a k němu polární typ B. Původní koncept, který měl predikovat onemocnění oběhového systému, byl následnými výzkumy zpochybněn, dal však podnět k dalšímu bádání a propracování. Pro typ A je charakteristická netrpělivost a spěch, pohroužení se do pracovních povinností a nesmlouvavé usilování o dosažení vytyčených cílů (Jenkins, & Rosenman, 1974 in Petříková, 2000). Mezi dalšími projevy je zmiňováno úsilí o kontrolu, toužení po úspěchu, zlostné, průbojné až hostilní chování vůči okolí, materialismus, zrychlená a hlasitá mluva, výrazná gestikulace aj.. Kvůli těmto a dalším charakteristikám je typ A náchylný k řadě onemocnění. Naproti tomu typ B (či osobnost

typu B dle Kohoutka, 2007) má zdravý životní styl bez výrazných rizikových faktorů. Fyzicky je uvolněný a relaxovaný, nespěchá, k ostatním lidem i k sobě samému je ohleduplný a vstřícný a vytyčuje si realistické cíle (Kohoutek, 2007).

## 2.1 Profesionální adaptace

*„Pracovní adaptace je proces průběžné konfrontace mezi souborem specifických požadavků, vyplývajících z daného pracovního zařazení (jsou vyjádřeny požadavky na odbornou přípravu, na praktické zkušenosti a na vlastnosti osobnosti pracovníka) a souborem existujících předpokladů pracovníka, které je možno vyjádřit mírou jeho kapacity. Je to kontinuální proces, jenž začíná vstupem do zaměstnání a projevuje se v rozmanité podobě po celou dobu pracovní aktivity až do konce profesionální dráhy“* (Rymeš, 2003).

V souvislosti s profesní adaptací lze využívat i termínu *adjustace*, který je definován jako *„zvláštní případ adaptace; vpravování se do nových životních situací, jako je vstup do práce, do školy; rozhodující je aktivita člověka, kterou vynaloží, aby překonal předchozí formy chování“* (Hartl, & Hartlová, 2010).

Vždy se jedná o proces, který klade velké nároky především na aktivitu pracovníka. Žádoucím sladění zaměstnance s pracovními podmínkami může bránit nedostatečná odborná způsobilost, málo zkušeností, nízká identifikace s prací a další vlivy. Rymeš (2003) dělí faktory ovlivňující pracovní adaptaci na objektivní a subjektivní (viz Tabulka 1).

| <b>Faktory objektivní</b>    | <b>Faktory subjektivní</b> |
|------------------------------|----------------------------|
| Obsah a charakter práce      | Odborná připravenost       |
| Vnější pracovní podmínky     | Výkonová dispozice         |
| Způsob vedení pracovníků     | Osobní vyhraněnost         |
| Pracovní skupina             | Hodnotová orientace        |
| Hodnocení pracovníků         | Postojové zaměření         |
| Odměňování pracovníků        | Motivační vyladění         |
| Pracovní režim               | Zvládnutí pracovní role    |
| Organizace práce             |                            |
| Sociální vybavení pracoviště |                            |

**Tab. 1: Přehled faktorů ovlivňujících pracovní adaptaci (Rymeš, 2003)**

Vedle faktorů často rigidních a na jedinci nezávislých zohledňuje Ryměš (2003) i takové, které počítají s individualitou každého člověka. Ne vždy se musí profesní adaptační proces týkat nového pracovníka, v jeho středu může stát i pracovník povýšený či přebírající jinou pozici (horizontální i vertikální pracovní posun), případně celá pracovní skupina, dochází-li na pracovišti k inovacím a restrukturalizaci. V takových případech nebývají výjimkou i rekvalifikační kurzy a personální obměny, tedy významné změny i z hlediska kolektivu pracovníků. Velmi často je nutné dopřát dostatek času na adaptaci pracovníka, který se vrací na pracoviště po dlouhé absenci (u žen typicky po mateřské dovolené, u mužů např. po delší nemoci).

Profesní adaptace bývá v ideálním případě zpočátku řízena vedoucím pracovníkem nebo pověřenou osobou, která pomáhá novému zaměstnanci seznámit se s organizací, ostatními kolegy i konkrétní náplní práce. Zvláště výhodné je věnovat pozornost adaptaci čerstvého absolventa, aktivně mu pomáhat alespoň v raných fázích adaptačního procesu a nechat prostor i pro jeho individuální potřeby, které se mohou vynořovat.

Podle Schneidera, Stokese a Lyonse (2011) jsou lidé pro střety se situacemi vyžadujícími adaptaci vybaveni dispozičními adaptabilními tendencemi. Tyto tendence se podílejí na jejich vyhodnocení situace jako výzvy nebo hrozby. To zpětně ovlivňuje přesvědčení jedince o vlastní self-efficacy (vnímaná osobní účinnost) specificky pro jeho schopnost adaptovat se v nové nebo složité situaci. V konečném důsledku získává jedinec zprávu o své vynalézavosti a schopnosti objevovat nové zdroje zvládnání. Tento model je zvláště platný v kontextu profesní adaptace (Schneider, Stokes, & Lyons, 2011).

Protože profesní adaptace probíhá v naprosté většině případů nejen v kontextu nových pracovních nároků, ale především v kontextu sociálních kontaktů, dělíme pracovní adaptaci a sociální adaptaci. Sociální adaptace se dále může dělit na adaptování se na organizační kulturu a na pracovní tým. Během adaptování se na organizaci se jedinec seznamuje s normami a hodnotami organizace, poznává její cíle a organizační strukturu rolí. Během tohoto procesu také zjišťuje, zda došlo k naplnění jeho očekávání a zda jsou jeho cíle a hodnoty kongruentní s cíli a hodnotami organizace. Vnímá-li v tomto bodě významné rozpory, může být relevantním postupem zvážit setrvání v dané organizaci (Černík, 2010). *„Adaptace na pracovní tým je proces, v němž se pracovník zařezuje do struktury vztahů existujících v pracovní skupině. (...) Podstatu této adaptace tvoří osobní styk s ostatními členy skupiny, jehož prostřednictvím se pracovník seznamuje se*

*skupinovými regulativy, s žádoucími a nežádoucími projevy sociálního chování“ (Rymeš, 2003).*

Hlavní cíle profesní adaptace vymezuje Palán (2003) takto:

- A) Seznámení s prací*
- B) Vytváření vztahů ke spolupracovníkům, včetně nadřízených a podřízených a pochopení stylu práce*
- C) Formování pocitu sounáležitosti zaměstnanců s firmou.*

Zároveň slouží profesní adaptace čerstvých absolventů k tomu, aby prověřili, popř. doplnili a prohloubili své schopnosti, dovednosti a znalosti nabyté při vysokoškolském studiu a ustálili se v tom, čemu se chtějí profesně věnovat (Palán, 2003).

Shodně s Palánem (2003) ustavuje Rymeš (2003) za hlavní cíl adaptace pracovníka jeho identifikaci, resp. sounáležitost s prací a organizací. To, že profesní adaptace proběhla úspěšně, poznáme podle pracovní spokojenosti pracovníka, podle jeho výkonu (v měřítku kvalitativním i kvantitativním) a ochoty podílet se na práci i podle formulování pracovních cílů a ambicí. Nejde však pouze o práci jako takovou, neboť *„úroveň pracovní spokojenosti/nespokojenosti výrazně determinuje obecnou kvalitu života, projevuje se ve významném vztahu k fyzickému a duševnímu zdraví jedince“* (Rymeš, 2003).

Obvyklá doba, ve které by měla proběhnout profesní adaptace, se odhaduje nejčastěji na období prvních šesti měsíců po nástupu do zaměstnání.

### **3 Coping**

Od roku 1966, kdy Richard S. Lazarus poprvé komplexněji pojednal o fenoménu „coping“, vyšla od různých autorů celá řada studií i mnoho definic snažících se postihnout jeho podstatu. V naší práci pro srovnání uvádíme dvě definice, z nichž první akcentuje aktivitu jedince a vliv prostředí, zatímco druhá je vedle aktivity člověka zaměřena i na zdroje sil, které má k dispozici.

„Coping je termín, který označuje průběžně se odehrávající kognitivní, behaviorální a emoční snahy či úsilí člověka zvládnout vnější či vnitřní nároky, se kterými se střetává v rámci svého života v obklopujícím prostředí“ (Šolcová, I., & Lukavský, J., 2006).

„Zvládáním (koupinkem) se rozumí snaha – jak intrapsychická (vnitřní), tak zaměřená na určitou činnost – řídit, tolerovat, redukovat a minimalizovat vnitřní i vnější požadavky kladené na člověka, a střety mezi těmito požadavky. Jde přitom o požadavky mimořádně vysoké, které člověka značně namáhají a zatěžují nebo převyšují zdroje, které má daná osoba k dispozici“ (Cohen, & Lazarus, 1984, cit. dle Křivohlavý, 1994).

Rozdíl mezi adaptací a copingem popisuje Křivohlavý (1994). O adaptaci hovoříme tehdy, je-li zátěžová situace pro člověka relativně běžná, v obvyklých mezích a poměrně dobře zvládnutelná. Naproti tomu coping označuje stav, kdy je pro jedince zátěž nadlimitní, krizová, nepřiměřená, a to jak z hlediska intenzity, tak i doby trvání zátěžové situace. Zpravidla se jedná o takové případy, na které člověk není připraven, nedisponuje nezbytnými znalostmi a dovednostmi. V souvislosti s copingem Křivohlavý (1994) s nadsázkou mluví o „boji s drakem“ (Křivohlavý, 1994).

Lazarus a Folkmanová (1984) rozlišují dva typy copingu závislé na vyhodnocení situace. Coping zaměřený na problém (*problem-focused coping*) lidé využívají tehdy, pokud očekávají, že situace má řešení. V tom případě podnikají přímé aktivní kroky. Jedinci hodnotící situaci jako zvladatelnou bývají také zdravější a vykazují vyšší self-efficacy. Coping zaměřený na emoce (*emotion-focused coping*) je spojován s interpretací situace jako beznadějně, jedinec neví, co by se v dané chvíli dalo dělat a cítí malou nebo žádnou kontrolu nad jejím průběhem. Proto zpravidla usiluje o regulaci emocí spojených se zátěžovou situací či o kognitivní přerámování. Coping zaměřený na emoce je spojován s vyšší mírou stresu, depresí, úzkostí a obtížnějším léčením z onemocnění. Tyto dvě strategie však nelze v praxi striktně oddělovat, neboť jsou často využívány souběžně (Lazarus, & Folkmanová, 1984, cit. dle Farrell, & Gow, 2011). Další autoři (Carver, 1997; Endler a Parker, 1994) popsali ještě třetí typ copingu – vyhýbavý (*avoidance-oriented coping*), při kterém jedinec volí emocionální nebo i behaviorální únik ze stresové situace, snaží se vyhnout zátěži (Carver, 1997; Endler, & Parker, 1994, cit. dle Farrell, & Gow, 2011).

Thornton (1992) rozlišuje adaptivní a maladaptivní copingové metody, přičemž uvádí, že maladaptivní metody využívají lidé tehdy, pokud adaptivní metody nedostačují nebo

jsou v případě konkrétního stresoru neefektivní (Thornton, 1992, cit. dle Christie, A., & Gow, K., 2011).

### 3.1 Copingové styly a copingové strategie

Copingový styl je chápán jako relativně stabilní tendence jedince reagovat určitým konzistentním způsobem ve stresových situacích. Klíčový je zejména sklon posuzovat a hodnotit situaci relativně neměnným způsobem podle stejného vzorce a tak na ni i odpovídat.

*„Lazarusův model zvládnání životních těžkostí počítá se třemi kroky kognitivního ohodnocení situace (Lazarus, Folkmanová, 1984)*

- 1. Ohodnocení těžkostí, s nimiž se daná osoba setkává. Je to hroživé?*
- 2. Ohodnocení možností (zdrojů, sil), které má daná osoba k dispozici. Zvládnou to?*
- 3. Opětovné ohodnocení hroživosti podnětu, vlastních sil, zdrojů a účinnosti dané fáze boje s těžkostí.“*

(Lazarus, Folkmanová, 1984, cit. dle Křivohlavý, & Baštecká, 2009)

Z tohoto modelu tedy vyplývá, že zvládnání je dialogický a reciproční proces mezi jedincem v zátěži a konkrétní situací.

Naproti tomu copingová strategie je více situačně založená reakce, odpovídající momentálním podmínkám. *„Ve vztahu ke stylu tedy můžeme zvládací strategii chápat jako prostředek realizace přihlížející v jeho rámci k aktuálnímu psychosomatickému stavu jedince a k vnějším situačním podmínkám“* (Paulík, 2010).

Španělští vědci se zaměřili na využívání dvou copingových strategií (přímá akce a vyhledávání sociální opory) na klíčové projevy doprovázející syndrom vyhoření (cynismus, vyčerpání) v kontextu školství. Jejich cílem bylo predikovat vznik syndromu vyhoření. Dospěli k závěru, že zvládnání pomocí přímé akce je výhodné pouze pro muže. Ženám při zvládnání vyčerpání a cynismu nepomáhá vyhledávání sociální podpory, zatímco pro muže je tato copingová strategie vyloženě škodlivá (González-Morales, Rodríguez, & Peiró, 2010).

Hicks a Stoker-Biersteker (2011) rozdělili copingové strategie na ty, které jsou čistě pracovní a na takové, které jsou využívány především v domácím prostředí. Pracovní zátěž



se v jejich výzkumu lidé nejčastěji snažili řešit usilovnější prací, větším zapojením do sociálního prostředí a vyhledáním profesionální pomoci. Mimo práci lidé usilují o zkvalitňování svých vztahů, snaží se myslet pozitivně (wishful thinking), redukuje napětí (alkoholem, kouřením), ignorují problém, obviňují se, vyhledávají duchovní podporu, zaměřují se na pozitivní věci a vyhledávají odpočinkovou zábavu a sport. Napříč oběma prostředími se objevují maladaptivní strategie – velké obavy, sebeobviňování a vyhýbavé copingové strategie (redukce napětí). To dokládá důležitost tréninku a podpory v poznávání toho, co jsou efektivní copingové strategie (tedy například orientace na řešení problému, vyhledávání sociální podpory a další) (Hicks, & Stoker-Biersteker, 2011).

Sociální oporu označují jako významný copingový faktor na pomezí stylu a strategie i další autoři, především Křivohlavý (Křivohlavý, 1994, 2009; Paulík, 2010).

### 3.1.1 Dispoziční vs. situační, respektive interakční charakter copingu

Mezi psychology zůstává otevřená diskuze o tom, zda je zvládání spíše dispoziční nebo situační charakteristika. Dispoziční přístup předpokládá, že lidé jsou intraindividuálně stabilní v upřednostňování copingových strategií, přičemž mezi různými jedinci existuje variabilita v těchto dispozičních. Tyto strategie se v čase posilují a vznikají „sady“ postupů, které jsou nezávislé na čase i situačním kontextu.

Situační přístup naopak klade důraz na vliv situace a jejích prvků, které spoluurčují způsob zvládání. Autoři sympatizující s tímto přístupem předpokládají, že člověk reaguje na určité skupiny stresorů, podle nichž následně volí způsob zvládání. McCrae (1984, cit. dle Baumgartner, 2001) vyčlenil tři typy zátěžových situací. Podstatné přitom je, jak konkrétní případ jedinec vyhodnotí. Jsou to:

- *Situace jako výzva (challenge) – např. začátek studia, manželství apod.*
- *Situace ohrožení (threat) – např. nemoc, ztráta zaměstnání apod.*
- *Situace ztráty (loss) – smrt blízké osoby, rozvod apod.*

(McCrae, 1984, cit. dle Baumgartner, 2001)

Při vyhodnocování situace hrají významnou roli především dva faktory – jak jedinec vnímá situaci jako stresogenní a nakolik se domnívá, že má situaci pod kontrolou. „Čím víc má člověk pocit, že má situaci pod svojí kontrolou, tím méně ji hodnotí jako nebezpečnou a naopak“ (Baumgartner, F., 2001).

Mezi těmito více či méně radikálními modely stojí přístup třetí, interakční (nebo také transakční). Interakční model stojí na předpokladu, že coping probíhá díky neustálému mnohostrannému interakčnímu procesu mezi jedincem a situací. Člověk disponuje kognitivními, motivačními a emočními faktory, které se podstatným způsobem podílí na determinaci zvládnutí. Z hlediska situace determinuje zvládnutí psychologický význam, který jí jedinec připíše. Jinak řečeno, nejde až tak o objektivní danost, jako spíše o to, jak situaci jedinec subjektivně prožívá, jak ji vnímá (Baumgartner, 2001). *„Konkrétní forma copingové odpovědi závisí nejen na povaze situace, na kterou je zvládací úsilí nasměrované, ale i na environmentálních omezeních a zdrojích a taktéž na osobnosti, potřebách a schopnostech člověka. Avšak žádná z těchto nestačí na vysvětlení příčinnosti zvolené strategie“* (Baumgartner, 2001).

## **4 Formy profesionální podpory**

V následující kapitole představíme tři způsoby profesionální podpory, které se (nejen) začínajícím psychologům nabízejí. Neklademe si za cíl komplexní uchopení tématu, ale pouze seznámení s vybranými formami profesionální podpory. Mimo supervize, intervize a mentoringu mohou začínající psychologové čerpat například z konferencí, workshopů, psychoterapeutických výcviků a dalších.

### **4.1 Supervize**

Slovo supervize pochází z latinského *super* a *visus* a znamená nadhled či pohled shora (Kinkor, & Baštecká, 2009). Proces supervize se odehrává zpravidla mezi supervizorem a supervidovaným jedincem či skupinou. Nepřímo jsou často do supervize zapojeny i další osoby, například zadavatel supervize v pozici vedoucího organizace či manažera, který se ovšem přímé supervize neúčastní. Kinkor a Baštecká (2009) v takovém případě hovoří o supervizním trojúhelníku.

*„Supervize v pomáhajících profesích je z našeho pohledu jeden z nástrojů rozvoje pracovníka a zvyšování kvality služby, rozhovor a odborná činnosti, kdy prostřednictvím zaměřeného pozorování, cílených otázek a komentářů uvažuje supervizor se supervidovaným/i (jednotlivcem, týmem, organizací) nad kvalitou jejich práce, tzn. společně promýšlejí pracovní vztahy, cíle a procesy. Zvyšuje se tak především*

*pracovníkova schopnost sebeuvědomování – jeho reflexe a sebereflexe“ (Kinkor, & Baštecká, 2009).*

Charlotte Towleová (1959) označila supervizi za proces a rozlišila tři její funkce – řízení, výuku a podporu. Řídící funkce napomáhá přijímání hodnot profese skrze posuzování pracovníkova výkonu a jeho hodnocení. Naplňováním vzdělávací funkce zvyšuje pracovník svoji odbornost a účelem podpory je pomáhat pracovníkovi snášet pracovní zátěž, čerpat nové odhodlání a energii (Towleová, Ch., 1959, cit. dle Kinkor, & Baštecká, 2009).

Podobným způsobem pohlíží na supervizi i Reitmayerová a Broumová (2007): *„[Supervize] je nástrojem, který, s pomocí supervizora nebo supervizní skupiny, umožňuje pracovníkovi naplňovat a rozvíjet jeho odborné kompetence na pracovišti a v pracovních vztazích. Důležitou doplňkovou funkcí supervize je „očišťování“ od pracovních zaměřených myšlenek a emocí, které si pracovník často nechtěně odnáší z práce do svého volného času“ (Reitmayerová, & Broumová, 2007).*

Pro shrnutí cílů supervize uvádíme přehled podle Hawkinse s Shoheta (2004):

- *Zprostředkovat supervidovanému nadhled nad případy, které řeší a vidět je z jiného úhlu pohledu.*
- *Poznání nových přístupů a možností.*
- *Podpora v případě profesionální nejistoty při řešení případu.*
- *Povzbuzení k další činnosti.*
- *Posílení odolnosti vůči stresu a prevence syndromu vyhoření.*
- *Zlepšení možností využití osobních a odborných zdrojů pracovníka.*
- *Kontrola kvality, profesionality a etiky práce sociálního pracovníka.*

(Hawkins, & Shohet, 2004)

Supervizi může poskytovat interní supervizor, tedy člověk působící přímo v organizaci, nejčastěji přímý nadřízený supervidovaného. Často se můžeme setkávat se supervizorem externím, jehož hlavní předností je to, že není součástí organizace, má nezávislé postavení a proto i nezaujatý náhled na vztahy mezi pracovníky, skupinovou dynamiku a celkové fungování systému. Z těchto důvodů se doporučuje, aby externí supervizor pracoval s jedním týmem maximálně po dobu pěti let, neboť delší dobu je udržení nezávislé pozice téměř nemožné.

Z hlediska obsahu supervize se různí autoři rozcházejí v termínech. Kinkor a Baštecká (2009) hovoří o supervizi případové, týmové a řídicí (Kinkor, & Baštecká, 2009). Hawkins a Shohet (2004) nabízí rozdělení na supervizi výukovou, výcvikovou, řídicí (manažerskou) a poradenskou (Hawkins, & Shohet, 2004). Havrdová a Hajný (2008) rozlišují případovou, programovou a poradenskou (či zaměřenou na zaměstnance).

Ve shodě s posledně jmenovanými tedy uvádíme stručnou charakteristiku. Případová supervize má za cíl nalézt co nejlepší postup, metodiku či řešení konkrétních případů. Často je však práce zaměřena spíše na pracovníka, který se případem zabývá (či zabýval), než na případ samotný. V takové situaci se vychází z předpokladu, že každý vnáší do práce své specifické reakce, postoje, svůj vlastní způsob jednání. S tím vším se dá v supervizi pracovat, není-li intervence u klienta uspokojivá. Poradenská forma supervize je na místě tehdy, nejsou-li zaměstnanci spokojeni se saturací svých potřeb na pracovišti nebo pokud je třeba nastavit a podpořit lepší fungování pracovního týmu. Programová supervize může být součástí mnoha jiných supervizních forem, například individuální, týmové apod.. Programová supervize má za cíl „*určit meze, strukturu a fungování organizace a vyladit pravidla řízení tak, aby poskytla pracovníkům jistotu ohledně jejich pracovní role v rámci srozumitelného a průhledného pracovního kontextu*“ (Havrdová, & Hajný, 2008). Ať tak či tak, „*všechny tyto činnosti směřují k podpoře celkového fungování organizace*“ (Teplá, 2014).

Specificky supervizi školních psychologů se zabývaly Harvey a Pearrow (2010). Uvádějí, že při současných možnostech školní psychologové nečekají kvalitní supervizi, která by naplňovala jejich specifické profesní potřeby. Supervizoři poskytující služby na poli školní psychologie musí dokázat obsáhnout mnohem širší oblast témat a problémů než supervizoři kliničtí než poradenští. „Školní“ supervizor ovšem samozřejmě musí zvládat i prvky (dovednosti a znalosti) supervize klinické a poradenské. Autorky navrhují jako neoptimálnější model supervize ve školním prostředí kombinaci klinické, administrativní (manažerské) a systemické. Tato forma by měla dobře korespondovat s potřebami školních psychologů, kteří, chtějí-li dělat svou práci dobře, musí se vyrovnávat i s překážkami a výzvami školního systému (Harvey, & Pearrow, 2010).

Kopřiva (2011) považuje supervizi za ideální formu učení dospělých, neboť je zcela orientovaná na praxi, konkrétní a aktivní (Kopřiva, 2011).

## Balintovská skupina

Zvláštní formou supervize je tzv. balintovská skupina. Byla vyvinuta psychoanalyticky orientovaným terapeutem Michaelem Bálintem a původně měla sloužit lékařům, od kterých se posléze rozšířila i mezi další pomáhající profese. Účastníci balintovských skupin zde řeší zpravidla takové své interakce, konzultace či kontakty s klienty, v nichž dle svého mínění nejednali zcela správně nebo prožívali něco, co do takové situace nepatřilo. Účastníci předpokládají, že jejich prožitky či jednání měly skrytý motiv, který se snaží odhalit, pochopit a nalézt cestu, jak příště v podobné situaci postupovat jinak.

*„Trénink v balintovské skupině je dobře propracovanou metodou k pochopení vztahu lékaře a pacienta a k nácviku terapeutických možností jak dovedně komunikovat s pacienty“ (Ransom, & Dornfest, 1992, cit. dle Pačesová, 2001).*

Skupinová práce v balintovské skupině má jasnou strukturu vystavěnou z pěti částí (expozice případu; otázky; fantazie; praktické náměty na řešení; vyjádření protagonisty), které tvoří kostru celého procesu práce na případu (Kopřiva, 2011).

## 4.2 Intervize

Intervize je založena na sdílení profesních zkušeností, situací či případů v rámci organizace mezi kolegy v souřadném postavení. Do intervize počítáme i běžné konzultování dvou spolupracovníků (Matoušek, 2003, cit. dle Teplá, 2014). Nejedná se tedy o interní supervizi, rozdíl je právě ve vzájemném postavení pracovníků. *„Intervize bývá někdy zaměňována s kolegiálním konzultováním (peer consulting); tam však nejde o souřadné postavení. Služebně starší odborník z pomáhající profese promýšlí pracovní postupy a vztahy s kolegy, kteří nemají přímé vedení“ (Kinkor, & Baštecká, 2009).*

## 4.3 Mentoring

Mentoring je velmi starou metodou předávání zkušeností mezi osobami, které jsou vůči sobě v nerovném postavení. Oproti jiným formám učení je mentoring specifický důrazem na osobní vztah mezi mentorem a jeho chráněncem. *„Mentoring je blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, která má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (mentee). (...) Mentoring přináší osobnostní, vědomostní a sociální rozvoj chráněnce a je součástí procesu jeho*

*neformálního vzdělávání“* (Brumovská, & Seidlová-Málková, 2010). Další výhodou v učení dospělých je skutečnost, že dospělý jedinec má kapacitu se učit a současně proces svého učení reflektovat (Havrdová, & Hajný, 2008).

Johson (2008) navrhnul atributy, podle nichž lze posuzovat výsledky mentorského učení. Začínající profesionál by měl dosáhnout:

- Kompetence – výborné osvojení znalostí a dovedností daného oboru a jejich aplikace
- Sebedůvěry – důvěra ve vlastní odpovědnost, sebekontrolu a schopnost činit dobrá rozhodnutí
- Sebeřízení – schopnost stanovit si plány a cíle svého osobnostního i profesního růstu a plnit je
- Profesionalismu – osvojení si etických pravidel a pravidel profesní odpovědnosti.

(Johson, 2008, cit. dle Lazarová, 2011)

V kvalitním mentorském vztahu by měla být zastoupena pravidelnost, odolnost a dlouhodobost vzájemných kontaktů, ale i důvěra, empatie a pocit blízkosti (Brumovská, & Seidlová-Málková, 2010). Mentoring by měl směřovat k tomu, aby na konci byl začínající profesionál, který bude *„samostatnější, nabude více pracovní pohody a bude schopnější naučit se dovednostem, které potřebuje pro své povolání“* (Kožíková, 2013).

## **5 Role psychologa ve vybraných typech poradenských zařízení**

V této práci se věnujeme začínajícím psychologům působícím na školách, v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) a ve speciálně pedagogických centrech (SPC). Tyto instituce jsou ještě spolu se středisky výchovné péče (SVP) součástí systému poradenských pracovišť ve školství.

Hovoříme o třech liniích poradenských pracovišť, která jsou k dispozici dětem, žákům a studentům potýkajícím se s vývojovými, výukovými a výchovnými problémy (Bendl, & Kucharská, 2008).

- 1) Úkolem školního poradenského pracoviště je intervenovat u klientů bezprostředně a neodkladně tak, aby byl problém vyřešen pokud možno úsporně a bez rozvoje závažnějších potíží.
- 2) Na další úrovni a mimo školu jsou školská poradenská zařízení, kterými rozumíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Tato zařízení se specializují mezi jinými na odbornou diagnostiku, posouzení závažnosti obtíží a podobně.
- 3) Střediska výchovné péče (SVP) jsou součástí diagnostických ústavů, zaměřujících se na dlouhodobou terapeutickou práci s dětmi a mladistvými. Činnost SVP definuje zákon č. 109/2002 Sb. a navazující předpisy.

(Bendl, & Kucharská, 2008)

## 5.1 Škola

Školský zákon č. 561/2004 definuje mezi obecnými cíli vzdělávání „*rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 2). Tomu v posledních letech vedle pedagogických pracovníků napomáhají svým specifickým způsobem i školní psychologové. Různí autoři shodně datují vstup školních psychologů do českých škol od 90. let 20. století (srov. Bendl, & Kucharská, 2008; Bořkovcová, Bořkovec, Gajdošová, Habart, Kitanovská, Kliegerová, ... Vyšínová, 2013; Štech, & Zapletalová, 2013; Valentová, 2013).

Podle zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících, patří školní psycholog (ŠP) mezi pedagogické pracovníky přímo působící na vzdělávaného (zákon č. 563/2004 Sb., § 2). Školní psycholog nemá pedagogický úvazek a kombinování pedagogické a psychologické činnosti u žáků se nedoporučuje (Bořkovcová, Bořkovec, Gajdošová, Habart, Kitanovská, Kliegerová, ... Vyšínová, 2013). Není znám přesný počet školních psychologů působících na českých školách, odhadem se však hovoří o více než 350 psychologích (Štech, & Zapletalová, 2013). V posledních téměř deseti letech se o velký rozvoj školní psychologie zasloužil evropský projekt Vzdělávání – informace – poradenství (VIP), který mimo jiné usiloval o vytváření nových pozic školních psychologů a školních speciálních pedagogů (NÚV, 2014). Pro tuto práci je podstatná především třetí

fáze VIP III – RAMPS (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb) probíhající od roku 2012, neboť díky ní získali zaměstnání někteří z účastníků našeho výzkumu.

Samotnou školní psychologii Čáp a Mareš (2001) vymezují tak, že „zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům a učitelským sborům i vedení škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení“ (Čáp, & Mareš, 2001, s. 28). Vystihují tak komplexní záběr školních psychologů v celém širokém systému školy.

Činnost školních psychologů na školách upravuje od roku 2005 vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a související předpisy. Oblast působení školních psychologů je vymezena těmito klíčovými body:

- Diagnostika a depistáž
- Konzultační, poradenské a intervenční práce
- Metodická práce a vzdělávací činnost

(Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Školní psychologové se rovněž podílejí na prevenci výukového selhávání a poskytují krizovou intervenci. (Valentová, 2013)

Štech (1998, 2013) nabízí pohled na roli školního psychologa ve škole z druhé strany. Místo vymezení možných kompetencí a požadavků popisuje role, do kterých se školní psychologové reálně dostávají. Úloha intelektuálního kutila reflektuje nezbytnou schopnost školních psychologů umět flexibilně uvažovat a kreativně „sbírat“ a využívat vše, s čím se kdy, byť i náhodně a bez vztahu k oboru, setkali. Školní psychologové – intelektuální kutilové musí být připraveni rychle reagovat na nestandartní situace, neobvyklé požadavky, musí si vtipnými nápady dokázat obhájit své místo na škole.

Dalším požadavkem je, aby školní psycholog působil jako vyjednač a mediátor, tedy jako někdo, kdo zprostředkovává dohody a zahlazuje spory, účastní se jednání a komunikuje se zainteresovanými subjekty napříč školou, rodinou i poradenskými pracovišti. Třetí roli pojmenovávají Štech jako znalce školy. Vychází z toho, že školní psycholog po určité době působení na škole zná její prostředí i osoby, které se v ní vyskytují, orientuje se v základních problémech i ve vzájemných vztazích. Psycholog je pak de facto odborníkem na instituci, v níž působí (Štech, & Zapletalová, 2013).



Sami školní psychologové ve výzkumech provedených v České republice svou roli na školách označují pojmy jako mediátoři, outsideri, kouzelníci, zpovědníci (faráři, vrby, utěšitelé) a někteří i jako oběti povolání (Štech, & Zapletalová, 2013, srov. Štech, 2001; Machová, 2005; Bartošová, 2011). Mediátor je v tomto kontextu zprostředkovatelem, facilitátorem setkání a kontaktů, buduje síť a můstky a nastavuje tak podmínky pro vzájemné setkávání dalších osob. Outsiderem se naopak cítí ti, kteří do školního prostředí „nezapadli“, nebyli ostatními lidmi přijati. Stojí mimo systém i běžné dění, jsou na škole spíše trpěni. Role kouzelníka vyplývá nejčastěji z požadavků (zakázek) klientů, jejichž splnění školní psycholog posuzuje jako nereálné, mimo své kompetence i možnosti. Takové požadavky často nerespektují odborné zaměření psychologa, ani časové hledisko (např. „Do zítra ať se ten kluk začne chovat slušně a zlepší si známky!“). Úkolem zpovědníka (faráře, vrby) je především naslouchat, být tu pro druhé a věnovat jim plnou pozornost, když se chtějí svěřit. Role oběti povolání (bezmocného) je spojena se zásadním rysem povolání školního psychologa – bývá jediným odborníkem své kvalifikace na pracovišti a může se cítit „profesně osamělý“, nemá možnost bez prodlení konzultovat tehdy, když to potřebuje. „*Jindy je bezmocnost spjata s vědomím komplexnosti kontextu, s uvědoměním si nemožnosti ho viditelně a v krátkém čase ovlivnit*“ (Štech, & Zapletalová, 2013).

## 5.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra jsou poradenská zařízení, která se zaměřují na klienty se zdravotním postižením (APSPC, 2011). Klientům je poskytována odborná pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a jinými odborníky. Pracovníci SPC pracují ambulantně na půdě SPC, nebo navštěvují klienty v jejich přirozeném prostředí (rodina, škola), případně ve speciální škole či zařízení, je-li klient na diagnostickém pobytu (NÚV, 2014).

Podle statistiky Výzkumného centra integrace zdravotně postižených fungovalo v roce 2009 v ČR 104 speciálně pedagogických center (VCIZP, 2010). V roce 2013 odhadují Brychtová, Vondráková, Voženílek, Michalík (2013) celkový počet SPC v ČR přibližně na 120 zařízení (Brychtová, Vondráková, Voženílek, Michalík, 2013).

V týmu každého SPC by neměl chybět speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Další odborníci mohou působit ve specializovaných centrech (tyflopéd,

surdoped, logoped aj.). Zájmy pracovníků v SPC zastupuje Asociace Pracovníků Speciálně Pedagogických Center (AP SPC).

Standartní činnosti společné pro všechna SPC vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb.. V klíčových bodech lze činnost SPC shrnout do kategorií (se zvláštním akcentem na činnost psychologa):

- Depistáž a diagnostika žáků se zdravotním postižením
- Tvorba plánu péče o žáka a kariérové poradenství
- Konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení; krizová intervence
- Pomoc při integraci žáků do škol, instruktáž a úprava prostředí
- Všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáků se zdravotním postižením v duchu tzv. ucelené rehabilitace (využívání prostředků pedagogicko psychologických, léčebných, sociálních a pracovních), tj. zajištění komplexní péče zaměřené nejen na žáka s postižením, ale na celou jeho rodinu.

(Vyhláška 72/2005 Sb.)

Hanák a Michalík (2011) dále požadují, aby psycholog v SPC prováděl:

- přímou práci s dětmi, žáky a studenty formou psychoterapeutického působení (podle možností SPC a profesních kompetencí konkrétního psychologa)
- práce s rodinou na optimalizaci výchovných přístupů a klimatu rodiny
- dlouhodobý kontakt s vyučujícími a řediteli škol, osobní návštěvy ve školách
- skupinové činnosti s dětmi, žáky, studenty (podle zaměření a možností SPC)
- diagnostika disharmonického vývoje osobnosti.

(Hanák, & Michalík, 2011)

### **5.3 Pedagogicko-psychologická poradna**

*„Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.“* (Vyhláška 72/2005 Sb., § 5)

Pracovníci PPP působí ambulantně v rámci pracoviště a zároveň dochází do škol a školských zařízení. Stejně jako v SPC, i v PPP jsou nezbytnými členy týmu poradenského pracoviště psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník, ovšem početně převažují psychologové. K ochraně profesionálních zájmů pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, k zajištění standardů poskytované péče i k ochraně klientů před neodbornými zásahy je zřízena Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden (ApPPP). Členství v ní je dobrovolné, členové se řídí Etickým kodexem ApPPP (ApPPP, 2010).

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR<sup>1</sup> uvádí na svých webových stránkách<sup>2</sup>, že v roce 2008 bylo v ČR 59 PPP (právních subjektů) a 80 odloučených pracovišť PPP, v nichž pracovalo bezmála 450 psychologů (IPPPČR, 2012). Naproti tomu, podle statistiky Výzkumného centra integrace zdravotně postižených z roku 2009 bylo na území České republiky zřízeno 53 poraden, v nichž bylo mimo dalších odborníků zaměstnáno 512 psychologů (VCIZP, 2010).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. definuje standardní činnost pedagogicko-psychologických poraden ve třech klíčových oblastech:

- Komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika
- Psychologická a speciálně pedagogická intervence
- Informační a metodická činnost. Příprava podkladů pro vzdělávací opatření, dokumentace apod.

(Vyhláška 72/2005 Sb.)

---

<sup>1</sup> V červenci 2011 zanikl samostatný Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) a spolu s Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV) a Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (VÚP) byly sloučeny pod Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

<sup>2</sup> Internetové stránky IPPP jsou aktivní s poznámkou, že poslední aktualizace proběhla v roce 2012. To neovlivňuje výpovědní hodnotu citované informace.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

**Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak psychologové pracující ve školství prožívají přechod ze školy do pracovního procesu, jak se adaptují na své povolání a na změny, které to do jejich života přináší.** Pro potřeby této práce jsou psychologové ve školství míněni školní psychologové, psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) a psychologové ve speciálně pedagogických centrech (SPC).

Dílčí cíle byly vytyčeny tyto:

- Pojmenovat a vyznačit hlavní obtíže či specifické těžkosti/problémy, s nimiž se začínající psychologové ve školství setkávají.
- Porovnat zkušenosti začínajících psychologů ve školství s již popsáním obecným adaptačním procesem při vstupu do zaměstnání. Popsat copingové strategie psychologů ve školství vstupujících do zaměstnání.
- Navrhnout opatření, vhodný postup, případně poukázat na to, co může začínajícím psychologům ve školství usnadnit hladký proces vstupu do zaměstnání.

K dosažení cíle výzkumu byly formulovány následující otázky:

- Jak se začínající psychologové ve školství adaptují na svou novou roli, jaké změny to přináší do jejich života, co jim v adaptaci pomáhá?
- Jak začínající psycholog ve školství reflektuje sám sebe ve své nové roli?
- Jak začínající psycholog ve školství vnímá přístup blízkých osob ke své nové roli a ke změnám v jeho životě a jak hodnotí poskytovanou pomoc a podporu blízkých osob v období procesu adaptace?
  - Jak vypadá a probíhá samotný výkon profese (tj. práce s klienty, další pracovní úkoly a povinnosti)?
  - Jak začínající psycholog ve školství hodnotí zázemí na pracovišti, přístup spolupracovníků a klientů, míru jimi poskytované pomoci a podpory, případně jaké další potřeby v této oblasti pociťuje?

## 7 Použitá metoda

Téma, kterým se v této práci zabýváme, je ze své podstaty unikátní, neboť téměř každý dospělý člověk byl někde zaměstnán, a ačkoli podmínky byly různé, prošel si procesem profesní adaptace. Současně je každá tato zkušenost z velké části niterná, jedinečná a neopakovatelná. Kombinaci všeobecně lidské a zároveň niterné zkušenosti vyhovuje interpretativní fenomenologická analýza, metoda analýzy dat vyvinutá Smithem a Osbornem (2003).

Interpretativní fenomenologická analýza (*interpretative phenomenological analysis* – IPA) vychází především z fenomenologie a symbolického interakcionismu. Výzkumník se v rámci této metody snaží se zjistit, jak respondent interpretuje události svého života, jaký význam jim přikládá. Snaží se tedy nahlédnout na svět respondentovou perspektivou. Následně tyto interpretace sám interpretuje, můžeme tedy hovořit o dvouúrovňovém interpretačním procesu. Výzkumník není pouze pasivním posluchačem, v celém procesu zaujímá aktivní roli. Tato úloha od něj však vyžaduje reflexi jeho osobních apriorních představ (včetně zaujatosti, předsudků a subjektivních teorií) o objektu zkoumání a jejich vyloučení (Hendl, 2005).

Základním kritériem při sestavování výzkumného vzorku je co nejhomogennější skupina, pro niž je výzkumná otázka signifikantní. Specifické požadavky pro výběr respondentů pak závisí na konkrétním výzkumu (Smith, & Osborn, 2003). Vzorek tedy nemusí splňovat stejné nároky na reprezentativnost jako v kvantitativním výzkumu.

Autoři (Smith, & Osborn, 2003) nabízejí stručný návod, jak s metodou pracovat. Na začátku stojí stanovení výzkumné otázky, která bývá zpravidla formulována volně a široce. V prvním kroku bývá také definován výzkumný vzorek. Ten může být v rámci IPA relativně malý, čítající pouze jednu osobu; pro studentskou práci autoři doporučují skupinu pěti až šesti osob. V dalším kroku výzkumník stanoví, v jaké formě bude probíhat sběr dat. Autoři (Smith, & Osborn, 2003) doporučují jako nejvhodnější metodu polostrukturovaný rozhovor, který vychází z připravených otázek a umožňuje podle respondentových odpovědí sledovat zajímavá a důležitá témata, která vyvstanou. Je-li to možné, začíná rozhovor nejobecnější možnou otázkou a v jeho průběhu se střídají otázky formulované v obecnější i konkrétnější rovině. Po dokončení je každý rozhovor doslovně přepsán do tzv. transkriptů a analyzován.

Proces analýzy lze rozdělit do tří na sebe navazujících kroků. Nejprve výzkumník rozhovor opakovaně čte a wpisuje do textu poznámky, komentáře, asociace, které ho napadají. Může si všímat podobností a rozdílů, rozporných i souhlasných tvrzení k téže věci, které se v rozhovoru objevují.

Následně výzkumník v textu detekuje vynořující se větší témata, která se těsně váží na řečené, ale dovolují už předběžné propojování napříč textem.

Ve třetí fázi následuje vyhledávání stejných témat, vytváření tzv. shluků témat (*clusters of themes*) a kategorizace. V metodě IPA jsou zohledňovány konvergentní i divergentní výpovědi respondentů, tedy takové, které vyjadřují podobný názor, i takové, které se od většinového pohledu liší. Již během vytváření shluků se jedná ze strany výzkumníka o interpretační proces, neboť je ovlivněn vlastní zkušeností a odbornou literaturou.

Podle charakteru výzkumu může analýza stejným způsobem dále pokračovat s ostatními rozhovory. Další transkripty jsou analyzovány každý zvlášť, zároveň jsou propojovány s předchozími rozhovory skrze společná témata a kategorie, případně vyplývající rozdíly. Při analytickém procesu se výzkumník průběžně vrací k již okódovaným rozhovorům a je-li to třeba, kategorie a témata přepracovává a integruje.

Autoři metody (Smith & Osborn, 2003) apelují, aby IPA byla využívána pružně a pro každý výzkum vždy individuálně přizpůsobena tématu výzkumu i stylu práce výzkumníka. Metodou IPA bylo zpracováno všech jedenáct rozhovorů zahrnutých do tohoto výzkumu.

## 7.1 Etika výzkumu

Při výzkumu byla dodržována etická pravidla.

Výzkum byl potenciálním respondentům poměrně podrobně představen již v první emailové zprávě, kterou od autorky výzkumu neadresně obdrželi. Někteří oslovení začínající psychologové využili navázaného kontaktu k získání bližších informací o výzkumu ještě před udělením souhlasu s účastí. Účastníci se do výzkumu zapojovali dobrovolně. Místa pro konání rozhovoru byla vybírána ve spolupráci s respondenty a vždy tak, aby respektovala především jejich potřeby a byla pro ně dostatečně bezpečná a komfortní. Před zahájením samotného interview autorka výzkumu znovu zopakovala cíle výzkumu, způsob práce s audio záznamem i nakládání s daty získanými ve výzkumu. Následně byl účastníkům výzkumu dán k podpisu informovaný souhlas (vzor viz

Příloha č. 1). K jeho podobě měli možnost se vyjádřit a vždy byli dotázáni, zda s takto formulovanými podmínkami výzkumu souhlasí.

Ve výzkumu je kladen velký důraz na ochranu osobních údajů a anonymitu účastníků tak, aby nebyli účastí ve výzkumu žádným způsobem poškozeni. Současně s respondenty jsou takto chráněny i ostatní osoby, které byly v rozhovorech přímo či nepřímo jmenovány. Každý text byl anonymizován a respondenti měli možnost vyjádřit se ke konečné podobě transkriptů a navrhnout případně změny v pasážích, které považovali za příliš odhalující.

Za účast ve výzkumu nebyla respondentům vyplácena finanční odměna a nebyla poskytována ani v žádné jiné podobě.

Do výzkumu byly zahrnuty tři osoby, se kterými se autorka výzkumu znala již z dřívější doby, ve většině případů však pouze povrchně. S těmito osobami, stejně jako s několika dalšími, si autorka v průběhu rozhovoru tykala. Nabídka tykání vycházela vždy od respondentů, a to při seznamování nebo nejpozději v průběhu rozhovoru.

## **7.2 Výběr respondentů do výzkumného souboru**

Pro zařazení respondenta do výzkumného souboru bylo stanoveno několik kritérií. Respondent musel pracovat v předem definovaném školském či školském poradenském zařízení (viz níže) na pozici psychologa, přičemž celková doba jeho zaměstnání nepřesáhla půl roku až rok (dolní hranice nebyla stanovena). V zásadě se tedy jednalo o čerstvé absolventy magisterských programů oboru psychologie, ačkoli dokončené vzdělání nebylo podmínkou. Při výběru respondentů do výzkumného souboru nebyla zohledňována doba mezi dokončením školy a nástupem do zaměstnání, tedy doba, po kterou z různých důvodů nemohli nalézt vhodné místo. Podstatným kritériem však bylo, aby šlo skutečně o „začínající psychology“.

Školským zařízením je v tomto výzkumu míněna škola (dle charakteru konkrétního výzkumného vzorku pouze základní škola; ZŠ), školským poradenským zařízením pak pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC).

Začínající psychology jsem oslovovala různými způsoby, klíčový byl typ zařízení. Ve shodě s Miovským (2006) rozlišujeme několik metod výběru respondentů do výzkumného souboru. V případě začínajících psychologů zaměstnaných v SPC šlo o metodu samovýběru (Miovský, 2006), v rámci níž jsem pomocí jednotné emailové

zprávy plošně oslovila všechna speciálně pedagogická centra na území České republiky. Na mou žádost o spolupráci odpověděly kladně právě tři psychologičky, které splňovaly podmínky pro zařazení do výzkumu.

Pro získání respondentů ze škol a PPP jsem oslovila nejprve osoby ze svého okolí, o nichž jsem předpokládala, že splňují stanovená kritéria. S těmito osobami jsem zpravidla nebyla v blízkém kontaktu a před uskutečněním rozhovoru jsem nebyla nijak blíže seznámena s konkrétními detaily z jejich profesního života, o nichž tato práce pojednává. Z takto oslovených osob se na výzkumu nakonec podílely čtyři. Další dva respondenti mi přislíbili účast na výzkumu na základě obdobné emailové zprávy, která byla rozeslána do SPC. V těchto případech však byla zpráva zaslána cíleně do základních škol zapojených do projektu Národního ústavu pro vzdělávání a Evropského sociálního fondu RAMPS VIP-III<sup>3</sup>. V těchto případech by se tedy dalo hovořit o metodě záměrného (účelového) výběru (Mioviský, 2006) podle konkrétního souboru požadovaných charakteristik.

Od některých do výzkumu zapojených respondentů jsem také získala doporučení na další osoby, které jsem následně oslovila. S využitím tzv. metody sněhové koule (Hendl, 2008) se podařilo získat pro výzkum poslední dvě osoby.

### **7.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Do výzkumu se zapojilo celkem jedenáct osob, z toho devět žen a dva muži. Tito respondenti působí v sedmi krajích ČR, z důvodů zachování jejich anonymity není možné uvádět bližší podrobnosti.

Výzkumu se zúčastnily vždy tři psychologičky z každého typu zařízení (ZŠ, PPP, SPC). Navíc se do výzkumu zapojili také dva muži, kteří pracují na pozici školních psychologů. Očekávali jsme, že jejich pohled na zkoumanou problematiku se od pohledu jejich kolegyně v některých oblastech bude lišit, respektive jej významně doplňoval a rozšiřoval o nová témata, což se také potvrdilo. Považovala bych tudíž za velkou ztrátu tento specificky mužský přínos nezohlednit. Více psychologů-mužů splňujících požadovaná kritéria pro zařazení do výzkumu se mi nepodařilo kontaktovat.

---

<sup>3</sup> Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb – VIP III



Všichni účastníci se v době konání rozhovoru nacházeli v podobném věkovém rozmezí od 24 do 27 let. Odlišná byla doba, po kterou zastávali pozici psychologa ve školství; pohybovala se od čtyř měsíců do jednoho roku.

Medailonky jednotlivých respondentů jsou uvedeny v Příloze č. 2.

## **8 Sběr dat a jejich zpracování**

### **8.1 Sběr výzkumného materiálu**

Pro získání výzkumného materiálu byl s respondenty veden polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda umožňuje udržení stejné tematické linie napříč všemi rozhovory a současně je v ní obsažena i možnost pružně reagovat na aktuální průběh rozhovoru.

Výzkumný materiál byl se souhlasem respondentů elektronicky zaznamenán na diktafon. S výjimkou posledního, srpnového rozhovoru, byly všechny ostatní nahrávky pořízeny v dubnu 2013. Setkání s respondenty probíhala na různých místech; na pracovištích respondentů, v domácnosti respondentů i na veřejných místech, nejčastěji v parcích. Konkrétní místo bylo ve většině případů navrženo a vybráno samotnými respondenty, zvláště z důvodů jejich lepší znalosti dané lokality. Měl-li být rozhovor veden na veřejném prostranství, dbala jsem vždy na to, abychom využili místa poskytujícího nejvíce soukromí. V těchto případech byl účastník výzkumu před započítím rozhovoru vždy znovu upozorněn, že některé otázky se mohou týkat osobních a citlivých témat a byla mu nabídnuta možnost zvolit alternativní místo, a to i v průběhu rozhovoru. Žádný z respondentů této možnosti nevyužil.

### **8.2 Přepis rozhovorů a práce se záznamem**

Všechny rozhovory byly z audionahrávky převedeny do písemné podoby. Pro lepší práci s audio záznamem byl použit program Audacity, který umožňuje přesnou manipulaci se zvukovou stopou během přepisu. Poté proběhla kontrola, při níž byl každý transkript zkontrolován paralelně se zvukovou stopou, aby se minimalizovalo zkreslení informací. Současně s druhou kontrolou probíhala prvotní anonymizace textu. Následně bylo provedeno třetí, konečné čtení, během kterého byly opraveny poslední gramatické a jiné chyby. Pokud to bylo nutné, byly části rozhovorů upraveny tak, aby zajišťovaly

respondentům anonymitu. Zároveň byly tyto úpravy provedeny tak, aby nebyla narušena výpovědní hodnota transkriptů pro zkoumané téma. Nejčastěji byla nahrazena či smazána konkrétní jména osob či měst, název pracoviště či jiné zcela jedinečné informace, které respondent v rozhovoru uvedl.

Takto zpracovaný přepis rozhovoru jsem poskytla respondentovi, který měl možnost vyjádřit se k jeho podobě, uvést na pravou míru nepřesné informace, případně označit pasáže, které, jak se domnívá, by mohli vést k jeho identifikaci a přeje si je upravit. Pokud se takové požadavky objevily, danou část jsem znovu prošla a podle požadavků upravila tak, aby nebyla v žádném případě narušena výpovědní hodnota transkriptu. Poté byl respondent znovu požádán o schválení konkrétní podoby změn. Ve chvíli schválení konečné podoby byly transkripty zakonzervovány, tj. už v nich nebyly prováděny žádné změny.

Následovala přímá práce s přepisy pro potřeby této práce, tzv. kódování. Kódováním je míněna klasifikace témat napříč rozhovory, jejich kategorizace a členění. Jedná se o ústřední bod analýzy. (Hendl, 2008) K tomuto účelu byl využit internetový program Dedoose, který umožňuje velmi přehledné členění textů i práci s kategoriemi.

Po celou dobu práce se záznamy byly původní audio nahrávky uchovávané v několika kopiích – na zabezpečeném, heslem chráněném notebooku, flash disku používaném výhradně s tímto notebookem a na paměťové kartě diktafonu, kterým byly rozhovory nahrávány. Tyto záznamy byly smazány po kompletním dokončení a odevzdání bakalářské práce, zachovány zůstávají pouze finální anonymizované transkripty.

## **9 Analýzy přepisů rozhovorů**

V této části bude detailně přestavena analytická práce s transkripty. Podle témat, která se v rozhovoru objevila, jsme vyčlenili jednotlivé kategorie, rozšířené v případě potřeby o podkategorie. Hlavní kategorie jsou:

- Příprava na výkon práce
- Práce psychologa ve školství
- Potřeby
- Vnitřní zdroje zvládnání
- Vnější zdroje zvládnání

V hlavní části práce demonstrujeme analytický proces pouze na jedné z kategorií, zbytek je součástí Přílohy č. 3.

## 9.1 Potřeby

Dvě respondentky nejsou schopny vyjádřit své potřeby před svým nadřízeným, ačkoli vědí zcela přesně, čeho se jim nedostává. Jedna respondentka postrádá zkušenějšího kolegu, s nímž by mohla konzultovat bez omezení svou práci; tento nedostatek má výrazný vliv na její celkovou spokojenost v práci. Více respondentů by uvítalo větší finanční ohodnocení. Jeden začínající psycholog uvedl, že k větší pohodě při výkonu práce by mu pomohla flexibilnější pracovní doba nebo více volného času.

*„(...)Když bych třeba jeden den v týdnu byl pryč, tak to by pro mě bylo (...) mnohem pohodovější. Že jsem si toho všiml, když byly svátky na začátku května dva po sobě ve středu, že když vlastně ten týden byl rozdělený tou středou, tak jsem měl mnohem víc energie a nakonec jsem toho vlastně ve výsledku udělal jakoby víc, (...) s těmi lidmi pracoval jako líp v tu chvíli. Takže myslím si, že právě trochu víc volna na nějaké zklidnění a regeneraci psychickou, tak to by bylo hodně dobré asi.“ (F.3.11-17)*

### 9.1.1 Plány, změny

Tato kategorie byla na základě rozhovorů rozšířena o tři podkategorie:

- do budoucna
- probíhající
- uskutečněné

Většina respondentů provedla po svém nástupu do práce pouze minimální úpravy ve svém bezprostředním okolí (výzdoba pracovny), nejčastěji ale žádné.

*„Asi jsem fakt nic moc neměnila. Protože já mám pocit, že jsem furt v takové té fázi, kdy ještě nasávám ty věci, tak jak jsou a jako neměla jsem nějakou potřebu nějak extrémně něco měnit.“ (G.14.24-25)*

Více než polovina školních psychologů na dané škole neměla žádného předchůdce a tuto pozici de facto vytvářeli. Proto bylo změnou cokoli, co udělali.

## **Ad. Do budoucna**

Tři psychologové popsali konkrétní plány do budoucna. Ve dvou případech se jedná o skupinové aktivity pro dětské klienty, v dalším o vytvoření schránky důvěry, prostřednictvím které by žáci mohli se začínajícím psychologem snáze komunikovat.

*„Máme plány třeba i s kolegyní udělat nějaké kroužky pro děti, ve formě skupinové terapie nebo nácvik sociálních dovedností a podobně.“ (J.17.9-10)*

## **Ad. Probíhající**

Probíhající změny se týkají více materiální stránky. Jedná se například o úpravy prostor (zvuková izolace dveří) nebo o rozšiřování spektra diagnostických nástrojů. Dvě respondentky se snaží o nastavení systematické práce s klienty a o úpravu klimatu v zaměstnání.

*„Měním furt ještě, snažím se, jsou nějaká pravidla, která tady jsou, která v těch třídách třeba jedou. Já nevím, třeba výkonové nástěnky. Tak jako to třeba se snažím osvětou měnit. Nebo třeba aby děti nedostávaly kule, když zapomenou úkol. Jo, prostě takovéhle věci spíš jednotlivé, no. Ale to je takové o komunikaci a skrze někoho a tak.“ (B.13.18-21)*

## **Ad. Uskutečněné**

Uskutečněné změny korespondují se specifickými podmínkami respondenta, nelze je paušalizovat. Jednalo se o iniciování odstranění zavádějícího nápisu ze školní chodby, o úpravu prostředí pracovny, aby lépe vyhovovala potřebám respondentky i o zavedení nového systému komunikace s klienty. Jedna respondentka se zasadila o vytvoření interního dokumentu upravujícího vzájemnou spolupráci její a její kolegyně, speciální pedagožky.

*„Co jsem jakoby nějak iniciovala, bylo, že jsme si vytvořily interní dokument o poskytování poradenských služeb na naší škole, kdy jsme si vymezily vzájemné kompetence a mělo to jakoby různé nějaké body.“ (A.12.26-28)*

### **9.1.2 Překážky**

#### **Nejistota zaměstnání**

Tři školní psychologové získali práci díky financování z Evropské unie, doba trvání tohoto projektu ale nebyla jasně stanovena. Zmínění respondenti neměli žádnou jistotu,

zda bude grant v dalším období obnoven a jak dlouho mohou se svým zaměstnáním počítat.

*„A vy to tady máte na dva roky, je to ten grant? Nebo je to na rok, jak to je?*

*No teď nikdy nevíme. My jsme vlastně začali v září do ledna, v lednu nám to prodloužili do ledna znovu. Takže teď to máme jisté do ledna a pak se znovu bude rozhodovat, jestli dál. Takže jakoby rok a půl skoro, tak nějak oficiálně. Uvidíme v lednu.“ (B.6.3-6)*

Minimálně další tři začínající psychologové získali zaměstnání na dobu určitou, pouze po dobu mateřské dovolené.

*„Negativa. Co já hodně vnímám, tak já jsem tam po dobu zástupu na mateřskou dovolenou. Takže ve chvíli, kdy se kolegyně rozhodně vrátí do práce, tak já tu práci ztratím. Samozřejmě bych byla ráda, kdyby tam ta možnost byla, že by se tam uvolnilo něco jiného.“ (E.14.29-30;15.1)*

### **9.1.3 Zázemí**

Zázemí dále rozdělujeme na dvě podkategorie:

- materiální
- pracovní

Část respondentů hodnotila zázemí na pracovišti jako velmi uspokojivé; k dispozici měli vše, co potřebovali k pohodlnému plnění pracovních povinností. Jiní respondenti měli ovšem k zázemí výhrady, které se týkaly především nevyhovujících prostor. Někteří měli prostory přislíbené, většina ale neměla výhled na zlepšení podmínek, protože všechny myslitelné prostory již byly využívány.

#### **Materiální**

Tři začínající psycholožky byly zcela spokojené s materiálním vybavením, které měly k dispozici. Hovořily především o diagnostických nástrojích, technickém vybavení a studijním materiálu.

*„Mám úplně výborné vybavení diagnostické. Fakt si myslím, že hodně, hodně dobré.“ (D.12.5-6)*

Mezi požadavky, které jmenovali ostatní respondenti, se objevilo vybavení na hry, nakoupení odborné literatury, vlastní telefon a počítač.

## Pracovna

Šest respondentů uvedlo, že má vyhovující nebo téměř vyhovující pracovnu. Výhrady se týkaly nedostatečné hlukové izolace, nutnosti sdílet část týdne kancelář s jinou kolegyní a ne zcela vyhovujícího vybavení.

*„Mám svoji pracovnu, velkou.“ (A.13.4)*

Ostatních pět respondentů nemá vlastní pracovnu vůbec k dispozici nebo mají významné výhrady. Největší nespokojenosti pramení z nutnosti sdílet pracovnu s kolegou, stěhovat se na vyšetření do cizích prostor, jsou-li vyšetřovny obsazené, případně konzultovat na chodbě. V některých případech se zdá být téměř nemožné vykonávat psychologickou práci.

*„Ono se to změní, takže zázemí snad mít budu. Jo, zatím prostě – tohle je hrozné místo. Protože jsem tu s výchovnou poradkyní, se kterou se tedy střídáme, když já tu jsem, tak ona tu není. Pořád mi sem chodí někdo pít kafe, protože mám jediná tady sedačky, dali mi sem kávovar, takže mi sem chodí vařit kafe, tohle je hrozné.“ (B.14.1-4)*

## 10 Výsledky

### 10.1 1. Výzkumná otázka

#### **Jak se začínající psychologové ve školství adaptují na svou novou roli, jaké změny to přináší do jejich života, co jim v adaptaci pomáhá?**

Na proces profesní adaptace začínajících psychologů ve školství nelze pohlížet bez přihlédnutí ke kontextu jejich nedávno ukončeného vlastního vysokoškolského vzdělání.

Přínos školy je respondenty hodnocen různě a jen velmi vzácně jednoznačně. Při hodnocení došlo ke spontánnímu rozdělení na vysokoškolskou přípravu teoretickou a praktickou. V oblasti obecných teoretických vědomostí respondenti většinou hodnotí své studium jako přínosné. Zároveň se shodují, že příprava na konkrétní profesi psychologa ve školství nebyla ideální (pouze jedna školní psycholožka je s ní skutečně spokojena). Významně nespokojeni jsou začínající psychologové s tím, že vysoké školy se ve výuce nevěnují oblastem psychologické praxe rovnoměrně, ale čerství absolventi jsou do jisté míry připraveni především pro určitou oblast. Více respondentů oceňuje, že prostřednictvím vysoké školy mohli navázat kontakty s psychology z praxe i s jinými odborníky a současně u sebe vnímají díky studiu rozvoj „psychologického myšlení“.

Mezi začínajícími psychology panuje shoda, že při nástupu do zaměstnání postrádali větší ukotvení v praktických dovednostech. Shodují se rovněž, že více praxe chtěli získat během studia.

Při nástupu do zaměstnání se respondenti snažili dále vzdělávat, zvyšovat svoji odbornost a kompetence. Využívali k tomu především literaturu a zkušenosti jiných lidí, snažili se ve své aktuální situaci inspirovat jejich příkladem či doporučením. Začínající psychologové rovněž referují o významné podpoře dalšího vzdělávání ze strany jejich nadřízeného (o jednoznačné podpoře hovoří osm respondentů). Vedoucí pracovníci distribuují nabídky, uvolňují pracovníka po dobu vzdělávací akce, v některých případech se podílejí na uhrazení kurzového. Respondenti, kteří tuto podporu na svém pracovišti nemají, uvádějí jako hlavní příčiny nedostatek finančních prostředků na vzdělávání a velké pracovní vytížení a pravděpodobný nezájem vedoucího o další vzdělávání pracovníků.

Více než polovina respondentů je frekventanty psychoterapeutických výcviků. Ať už začínající psychologové spatřují vazbu mezi konkrétní psychoterapeutickou školou a prací ve školství jakkoli volnou (např. v logoterapii) či pevnou (např. v systemické

psychoterapii), všichni oceňují mimořádný přínos výcviku v možnosti konzultovat pracovní případy, zvyšovat obecně své profesní kompetence a v některých případech i osvojovat si zásady psychohygieny.

Zkušenosti nabyté během studia, ať už v rámci školy nebo z vlastní iniciativy, pocházely především z praxí, kurzů a menších výcviků. Někteří respondenti pracovali s dětmi na dětských táborech, v primární prevenci, v dobrovolnických programech a podobně.

Při hledání práce využívali respondenti v zásadě dvě hlavní strategie: a) reagovali na vypsaná výběrová řízení a na nabídky, které se k nim různými cestami dostaly, b) aktivně rozesílali životopisy do institucí a k potenciálním zaměstnavatelům. Někteří respondenti hovoří o tom, že hledání práce v oboru pro ně bylo velmi obtížné. Z rozhovorů vyplývá, že získání zaměstnání velmi často záviselo na štěstí a na kombinaci více faktorů, které se sešly ve prospěch respondenta.

Téma zaučení se objevuje ve dvou rozhovorech. V jednom případě vyjadřuje respondentka velkou spokojenost s celým procesem, který začal ještě před nástupem do zaměstnání a probíhat by měl celý školní rok s tím, jak se budou hromadně objevovat očekávané zakázky související s průběhem školního roku (např. testy školní zralosti). Ve druhém případě je začínající psychologka se zaučením velmi nespokojená, neboť předchozí psychologka ani zástupci školy jí při nástupu neposkytli dostatečné informace a metodické vedení získala s velkou časovou prodlevou.

Profesní začátky hodnotí začínající psychologové většinou jako velmi náročné období. V kontextu tří typů zkoumaných pracovišť měli v začátcích velmi specifickou výchozí pozici začínající školní psychologové, neboť škola, do níž nastupovali, neměla často pozici školního psychologa nijak strukturovanou, vymezenou ve vztahu k ostatním zaměstnancům. Školní psychologové uvádí, že často ani vedení školy ani pedagogové vlastně nevěděli, co mají od školního psychologa očekávat či požadovat. Proto při nástupu do zaměstnání dostali de facto „volnou ruku“. Pouze jedna respondentka si musela s ředitelkou svou pozici obtížně vyjednávat. V případě začínajících psychologů na poradenských pracovištích (SPC, PPP) panuje shoda v tom, že byli od začátku postaveni před velké množství povinností a úkolů. Z toho zároveň vyplývá nutnost rychle si osvojit spektrum nových znalostí a dovedností. Respondenti zvláště zmiňují povinnost psát závěrečné zprávy z vyšetření, což je pro většinu z nich poměrně náročný úkol.



Představy, které si respondenti vytvářeli o svém zaměstnání ještě před nástupem, se v sedmi případech zcela či převážně shodovaly s realitou. U čtyř začínajících psychologů se původní představy s reálnou situací značně či částečně rozcházely. Obsahem představ byla náplň práce, struktura pracovního dne, přístup kolegů a vedoucího pracovníka a specificky u školních psychologů ještě způsob navazování kontaktu s dětskými klienty.

Copingové strategie jsme v souladu s výpověďmi respondentů rozdělili na strategie obecné a pracovní. V osobním životě respondentů patří mezi nejčastěji využívané zvládací strategie sport a sdílení úspěchů i starostí v rámci bližších sociálních vztahů. Pro některé začínající psychology je vhodnou formou odreagování vyrazit ven s přáteli, pro jiné zase stažení se ze sociálních kontaktů a samota. Jako zvláštní podobu copingové strategie jsme vyčlenili víru, kterou takto označili tři respondenti. Mezi copingovými strategiemi využívanými v práci dominují konzultace s kolegy a důkladná příprava před novým úkolem. Dalšími způsoby zvládnání stresových situací jsou racionalizace a nadhled, oddělení osobního a pracovního života (pro některé respondenty je naopak podstatné, že o obtížných případech přemýšlí i mimo pracovní dobu). Jeden začínající psycholog dbá na to, aby měl vždy dostatek energie a mohl věnovat klientům plnou pozornost, v opačném případě se snaží krátce si odpočinout.

Zdroje zvládnání jsme také mapovali otázkami na konkrétní obtížné situace, se kterými se začínající psychologové ve školství setkávají. Nejobtížnější je pro respondenty plnit úkol, na který se necítí být připraveni a prezentovat vlastní stanovisko k určité věci před větší skupinou lidí. Třem začínajícím psychologům pomohlo takovou situaci zvládnout především to, že neměli jinou možnost. Mezi dalšími úspěšnými strategiemi bylo konzultovat s kolegou situaci předem a využít možnosti oddálit rozhodnutí, bylo-li to možné.

Během svého působení v práci začínající psychologové pouze nepřijímají návody a informace ze svého okolí, ale sami si vytvářejí strategie, které jim umožňují se na pozici lépe „usadit“. Část těchto strategií vychází z potřeby upravit si pracovní prostředí nebo diagnostické nástroje tak, aby více odpovídaly jejich potřebám. Někteří začínající psychologové mírně upravují časový plán vyšetření, aby měli mezi jednotlivými klienty čas jít na toaletu nebo se rychle najíst; jedna respondentka nedodržuje přesně časový rozpis proto, aby mohla s klienty vést aspoň krátký individuální rozhovor po vyšetření, na který by jinak neměla prostor.

Očekáváme, že na profesní adaptaci respondentů může mít velký vliv i nová podoba jejich volného času a další životní změny, které se odehrály v podobné době jako nástup do zaměstnání a o kterých referují. Mezi respondenty panuje naprostá shoda v tom, že v jejich volném času došlo k zásadním změnám, především v kvantitě. Volného času tedy mají méně než v porovnání s dobou vysokoškolských studií, na druhou stranu se ale začínající psychologové poměrně jednotně shodují i v tom, že jej nyní lépe využívají, pečlivě rozvažují, jakou činností jej stráví. Tuto změnu tedy hodnotí převážně pozitivně, pro některé představuje i přirozený vývoj, který jim značí, že jdou v životě správným směrem. Polovina respondentů, kteří si v předchozích letech vybudovali nějaké koníčky, se jim ve většině případů věnuje i nyní, i když třeba méně. Tři začínající psychologové museli své volnočasové aktivity téměř zcela omezit. Část respondentů zaznamenala i menší frekvenci setkávání s přáteli, často proto, že se různě stěhovali za prací.

Další životní změny pro dvě respondentky znamenaly přestěhování se do jiného města, tedy významnou změnu prostředí i sociálního zázemí a osobních kontaktů. Další začínající psychologka se s nástupem do zaměstnání výrazněji osamostatnila od rodiny a zasnoubila se. Zároveň ji práce s dětmi s poruchou autistického spektra konfrontovala s otázkou, co by ona dělala, kdyby se jí narodilo dítě s postižením.

V rozhovorech respondenti zformulovali i několik návrhů na zlepšení či udržení současného stavu ve školství. Mezi těmito návrhy se objevil požadavek na úpravu vysokoškolského vzdělávání psychologů tak, aby byli po absolvování studia více připraveni na praxi, požadavek na zajištění větší provázanosti školních psychologů umožňující sdílení zkušeností a další. K novým začínajícím psychologům směřuje doporučení, aby nejprve získávali zkušenosti v jiných oblastech školské psychologie, než půjdou pracovat na pozici školních psychologů.

## **10.2 2. Výzkumná otázka**

### **Jak začínající psycholog ve školství reflektuje sám sebe ve své nové roli?**

Z hlediska prožívání v období profesní adaptace čtyři respondentky hovoří o větší spokojenosti pramenící z nastavení stabilního řádu, získání vyššího společenského statutu, z vděčnosti za práci a podobně. Většina ostatních začínajících psychologů však zmiňuje

spíše stres, vyčerpání, bezmoc, nejistotu a pocity nedostatečnosti, v jednom případě i strach. Domníváme se, že profesní začátky psychologů z našeho výzkumného souboru mohou být emočně o to náročnější, že většina z nich pracuje převážně s dětmi se speciálními potřebami.

Mezi nejčastěji zažívanými emocemi v souvislosti s prací je uváděna radost, dobrý pocit, pohoda, uspokojení. Někteří začínající psychologové popisovali pocit, že dosáhli na určitou životní metu, když se stali psychology, pro mnohé je velkým zdrojem radosti práce s dětmi. Nelze ale pominout ani pocity únavy, nejistoty, úzkosti nebo frustrace.

Ve své práci se začínající psychologové obávají toho, aby byli schopni kvalitně vést rozhovor a pracovat s klienty a aby někomu neublížili, a to i vlastní nejistotou. Respondenti označují jako hlavní příčinu obav nedostatek zkušeností. Dva respondenti se obávají stereotypní práce a nudy. Jedna začínající psycholožka říká, že náročné situace, se kterými se dosud setkala, vždy dokázala vidět spíše jako výzvu než důvod k obavám.

V rozhovorech jsme identifikovali silný pocit užitku a smysluplnosti, který práce začínajícím psychologům přináší. Je pro ně velmi podstatné, že dělají něco, čemu mohou věřit, co jim dává smysl. Někteří respondenti získání práce spojují i s vyššími „lidskými“ hodnotami, s určitým sebezpřesahem, neboť nyní mohou začít společností splácet to, co do nich v průběhu let vkládala. Mezi další přínosy, o kterých respondenti hovoří, patří navázání nových kontaktů, rozvoj dovedností a neustálé získávání dalších zkušeností, stabilní finanční příjem a další. Práce jim dále umožňuje smysluplně trávit čas a mít dobrý pocit ze své činnosti. Pro šest začínajících psychologů je období profesní adaptace spojeno i s hlubším sebepoznáním, konfrontací se svými slabými místy a s uvědoměním si priorit.

Mnozí začínající psychologové se zabývají množstvím různých pochybností o svých schopnostech, o kvalitě své práce a podobně. Jejich nejistota se zvyšuje především tehdy, pokud stojí před novým úkolem.

Pro převážnou většinu začínajících psychologů nebyl nástup do práce spojen s pocitem kompetence. Postupně však pocit kompetence narůstal s tím, jak psychologové získávali nové zkušenosti, zažívali úspěchy a dále se vzdělávali. Později, v době konání rozhovorů se již respondenti cítili být z větší části kompetentní pro práci, kterou vykonávají, přestože stále zůstávají i takové oblasti, ve kterých jsou si méně jistí. Začínající psychologové ze školských poradenských pracovišť se obecně cítí jistější, pracují-li například s diagnostickými testy, tedy v přesně popsanych a strukturovaných mezích, s manuály,

podle kterých se mohou řídit. Obecně u sebe respondenti pozorují, že jsou nyní schopni pracovat rychleji, promyšleněji, efektivněji než v době těsně po nástupu do zaměstnání.

I přesto zůstává pro značnou část respondentů vlastní kompetence charakteristikou velmi proměnlivou a snadno ovlivnitelnou vnějšími událostmi. Někteří hovoří o tom, že v určitých oblastech jsou pro ně odborníky spíše lidé, kteří za nimi chodí pro radu, než oni sami. V otázkách výchovy jsou pro ně těmito odborníky velmi často rodiče, přiměřených rozměškách mezi žáky zase učitelé.

Z rozhovorů vyplývá, že pocit identity „já jsem psycholog“ vychází mimo jiné i z vymezení se vůči příslušníkům ostatních profesí, a to zvláště u školních psychologů. Začínající psychologové poukazují na to, že na některé věci pohlížejí odlišnou optikou než jejich kolegové, svou roli ve vztahu ke klientům vnímají spíše jako nehodnotící a více pečující a obecně i jinak pracují – vnímají rozdíly mezi sebou a učiteli a i na základě nich budují svoji profesní identitu.

Pro některé začínající psychology je významným tématem profesního působení jejich genderová role. Platí to především pro muže zapojené do výzkumu, ale potvrzuje to i několik žen. Oba mladí psychologové zřetelně vnímají, že česká společnost je v současnosti velmi citlivá na otázky sexuálního obtěžování a pedofilie a stačí jedno obvinění, aby bez ohledu na výsledek šetření ztratili profesní reputaci. Snaží se tedy vytvářet si s dětmi dobré vztahy a vystupovat tak, aby nezavdali žádný podnět k obvinění (obvinění může vzniknout i jako dětská pomsta nebo z legrace). Zároveň aby mohli pracovat v souladu s etickými pravidly, nemají téměř žádnou možnost, jak se chránit (pořizovat audio či video nahrávky ze sezení, konzultovat v přítomnosti svědka a podobně).

Jedna psycholožka uvádí, že někteří otcové dětských klientů se v kontaktu s ní chovají neadekvátně; příčinou může být, že ji jako mladou ženu nepovažují za kompetentní, nebo že reagují spíše na její fyzický vzhled. Další začínající psycholožky připouštějí, že u určitého typu klientů by muž mohl mít přirozeně větší autoritu, případně by mohl působit jako mužský vzor, který mnoha dětem v rodině chybí. Jak ale podotýká jedna respondentka, v některých rodinách chybí matka, a ona nemůže být ženský i mužský vzor současně. Obecně ženy psycholožky v našem výzkumu přikládají genderové roli menší vliv než muži.

Běžné i náročnější pracovní situace mnozí začínající psychologové zvládají s pomocí svých postojů. Někteří se řídí tím, že aby ze sebe mohli dávat, musí také odněkud čerpat. Pro jiné je podstatné z chyb se poučit, ale nezabývat se jimi přespříliš, případně si omyl umět odpustit. Dvě respondentky se naučily, že jejich úkol spočívá v pomoci hledat řešení problémů, případně působit jako zprostředkovatel mezi více stranami, ale ony samy nic za klienty vyřešit nemohou.

Jako specificky mužské téma vyvstává pociťovaná omezená moc v práci psychologa ve školství. Oba školní psychologové-muži uvádí, že v některých případech mají jen omezenou moc k tomu, aby dokázali vyřešit mimořádně obtížné problémy klientů. V těchto situacích by chtěli mít moc nadpřirozenou (veškerou moc, kouzelný proutek). Předpokládáme, že přání větší moci je reakcí na frustraci, kterou muži-psychologové v práci zažívají.

### **10.3 3. Výzkumná otázka**

**Jak začínající psycholog ve školství vnímá přístup blízkých osob ke své nové roli a ke změnám v jeho životě a jak hodnotí poskytovanou pomoc a podporu blízkých osob v období procesu adaptace?**

Začínající psychologové většinou vnímají ze strany své nejbližší rodiny podporu, zájem o jejich práci, uznání a v některých případech i větší respekt. Rodiče respondentů jsou převážně hrdí, že jejich dítě vykonává takto náročnou práci; pro některé je podstatné, že je jejich dítě šťastné, vlastním úsilím si našlo práci v oboru nebo že se profesně věnuje opravdu záslužné a užitečné věci. Matky dvou respondentek samy pracují ve školství a je-li třeba, jsou ochotné pracovní záležitosti konzultovat, své dcery vyslechnout a podpořit. Jiní rodiče nemají ke škole příliš dobrý vztah a i svým dětem dávali alespoň zpočátku najevo, že jejich rozhodnutí přijmout práci ve školství nepovažují za příliš šťastnou volbu. Dvě respondentky uvádí, že jeden nebo oba jejich rodiče některými výroky či názory devalvují profesní roli nebo i celou profesi svých dcer, což vnímají jako nepodpůrné až zraňující. Ze žádného rozhovoru ovšem nevyplývalo, že by respondenti měli se svou rodinou spory či jinak narušené vztahy kvůli svému zaměstnání.

Pro partnery respondentů platí převážně totéž, co pro rodinné příslušníky. Začínající psychologové cítí z jejich strany velkou podporu, zaujetí, snahu co nejvíce pomoci

v náročných začátcích. Prakticky to znamená, že respondenti mohou se svými partnery/partnerkami o práci hovořit, když potřebují, mohou si postěžovat a pokud potřebují, dostane se jim útěchy. Pokud nestojí o utěšování, mohou tímto způsobem alespoň ventilovat nahromaděné emoce. Partneři také tráví se začínajícími psychology volný čas a společně se věnují svým koníčkům, nejčastěji sportu. Většina respondentů uvádí, že s přístupem svého protějšku jsou velmi spokojeni.

Ti z přátel a známých, s nimiž respondenti udržují bližší kontakty, jsou z velké části podrobněji seznámeni s charakterem práce psychologa ve školství a vyjadřují zájem, zaujetí. V některých případech, jsou-li také psychology, sdílí s respondenty zkušenosti z práce, konzultují s nimi obtížnější případy nebo alespoň jako přátelé vyslechnou, s čím se začínající psycholog musí ve svých profesních začátcích potýkat.

Známí, kteří se s respondenty setkávají pouze příležitostně, reagují často na informaci o profesi respondenta zvědavostí, nebo možná ještě častěji v určitém smyslu negativně, s despektem a odmítáním. Z rozhovorů vyplývá, že takové reakce mohou vycházet z předsudků o psychologích a z obav, že psycholog dokáže během chvíle odhalit všechny nedostatky dotyčného.

Začínající psychologové by od svých blízkých potřebovali, aby je podporovali a důvěřovali jim, že jsou schopni tuto práci vykonávat. Potřebují, aby s nimi mohli sdílet své zážitky a prožívání, aby se mohli svěřit, když zažívají neúspěchy, a dostalo se jim plné pozornosti, případně i útěchy. Jiní nemají příliš velkou potřebu se svými blízkými o své práci hovořit a zvláště potřebují, aby se jich na ni nevyptávali na veřejných místech. Pro některé začínající psychology je důležité trávit se svými blízkými volný čas, věnovat se společně sportovním aktivitám nebo odpočívat. Zároveň respondenti od svých blízkých vyžadují, aby respektovali jejich přání být sami.

#### **10.4 4. Výzkumná otázka**

**Jak vypadá a probíhá samotný výkon profese (tj. práce s klienty, další pracovní úkoly a povinnosti)?**

Náplň práce psychologů působících ve školství vychází z vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Mimo povinnosti plynoucí z tohoto dokumentu mají někteří z respondentů souběh zaměstnání, a to v rámci pracoviště i mimo něj.

Běžný den v poradensko-psychologickém zařízení zahrnuje zpravidla ranní krátkou přípravu, poté dopoledne jedno či více vyšetření a odpoledne psaní zpráv z vyšetření. Běžný denní režim je samozřejmě závislý na konkrétním typu pracoviště. Školní psychologové uvádějí, že nemají typicky běžný den, neboť jejich hlavním úkolem je reagovat na aktuální situace. Mimo to dělají programy ve třídách a konzultují s klienty a učiteli.

Čtyři respondenti mají na pracovišti kolegu, se kterým úzce spolupracují, nejčastěji z důvodů překrývajících se kompetencí.

Práce s dětskými klienty je pro začínající psychology převážně radostná, někteří z nich mají možnost sledovat pokroky dětí a vidět výsledky své práce. Pro psychologa v systému školství je často podstatné zůstat objektivní a nezávislý před setkáním s dětským klientem, ačkoliv již předem získává informace o dítěti z mnoha různých zdrojů. Začínající psychologové se setkávají s tím, že dítě, které bylo pro své nepřizpůsobivé chování okolím hodnoceno velmi negativně, tak pouze nevhodně reaguje na svou obtížnou životní situaci. Respondenti se shodují, že z těchto případů čerpají cenné zkušenosti.

Práce s rodiči je přirozenou součástí náplně práce psychologa ve školství, neboť rodiče mají na život svých dětí větší vliv než kdokoli jiný. Během svého působení na pozici psychologa se někteří z respondentů dostali s rodiči dětských klientů do konfliktu. Vzniklé spory se většinou dařilo úspěšně vyřešit opakovaným vysvětlením či omluvou, někdy pomohlo umožnit rodiči ventilovat emoce (možnost ventilovat emoce potřebovali především rodiče, kteří se nově vyrovnávali s diagnostikovaným postižením u svého dítěte). Školní psychologové musí zvýšeně dbát na to, aby při intervencích ve třídách nebyla jejich slova či úmysly žákem či žáky chybně interpretovány a v nesprávné formě šířeny dál, neboť i z toho mohou vznikat neshody s rodiči. Jedna začínající psychologička se setkala s počátečním odmítnutím ze strany rodiny, kterou přebírala po jiném kolegovi, dvě jiné hovoří o vstřícném přístupu klientů.

Spolupráce s učiteli je důležitým tématem školních psychologů, neboť jsou s nimi v těsném kontaktu a zvláště v začátcích profesního působení školního psychologa je přístup pedagogů klíčový pro ustavení pozice psychologa na škole. Respondenti na všech školách se setkávají s tím, že někteří pedagogové s nimi navazují kontakt

i spolupráci okamžitě a jiní se jim i celé měsíce pokud možno vyhýbají. Dobře nastavená spolupráce s učiteli přitom umožňuje školnímu psychologovi brát si z hodin konkrétní žáky, v rámci hospitací se účastnit výuky a především konzultovat s pedagogem situaci žáků a tak ji i efektivněji řešit. Učitelé se obrací na psychologa, pokud sami chtějí konzultovat, případně potřebují jinou pomoc odborného charakteru.

V práci se začínající psychologové setkávají se situacemi, které jsou pro ně nějakým způsobem významné. Tyto situace mohou podstatným způsobem ovlivnit pocit kompetence, sebedůvěru i prožívání respondenta ve vztahu k zaměstnání. Přestože každý začínající psycholog považuje za významné něco jiného, podobné zkušenosti se týkají navazování vztahu s klienty, procesu změny u klienta, přerámování pohledu na problém a podobně. Na konkrétních případech jsou začínající psychologové schopni volně reflektovat své kroky při práci, nahlížet na jednání klienta a vyzdvíhat postupy, které považují v daném případě za rozhodující a správné. Stejně tak uvádějí, co si z takového případu odnášejí pro sebe, čím je ovlivnil a obohatil, což přijímáme v profesní adaptaci za významný pozitivní faktor.

Začínající školní psychologové v první fázi směřují své aktivity k seznámení se a navázání kontaktů s potenciálními klienty. Vytváří si proto různé strategie, jak se co nejlépe a nejviditelněji na škole prezentovat. Někteří psychologové zmiňují, že při první vhodné příležitosti navštívili všechny třídy a představili se žákům, vymýšlejí aktivity, které by mohly žáky přilákat, snaží se s nimi trávit čas. Tímto vším se zároveň snaží získat důvěru potenciálních klientů (žáků, učitelů a nepřímo i rodičů). Značnou překážkou může být nevhodná pracovna nebo jiné prostory, které dostal začínající psycholog k dispozici pro kontakt s žáky. Není výjimkou, že tyto prostory slouží i jiným pracovníkům školy a mají do nich tedy volný přístup. Pro začínajícího psychologa bývá pak téměř nemožné zajistit diskrétnost a soukromí i během konzultace, což samozřejmě negativně ovlivňuje průběh konzultací i ochotu klientů psychologa vůbec vyhledávat.

Pro většinu začínajících psychologů je práce příjemná, pestrá a jsou v ní spokojeni. Významným tématem školních psychologů byla ovšem neukotvenost pozice v systému školství a nejasné požadavky, které by měl školní psycholog vlastně splňovat. Zvláště pro začínající psychology z poradensko-psychologických zařízení je náročné zvládat hned od začátku velký objem práce. Tento nárok na ně se zakládá především na tom, že psychologické služby jsou ve školství v současné době velmi poptávány. Pro některé začínající psychologičky z PPP a SPC je velkým tématem jejich pracovního života i rutina.



Ne však jako přímá reflexe jejich profesní zkušenosti, ale jako dominantní zážitek z praxí z poradensko-psychologických zařízení během profesní přípravy a jako obava do budoucna.

Spokojenost v práci respondenti hodnotili na číselné škále 0 (vůbec nejsem spokojen) až 10 (jsem naprosto spokojen). Nejvyšší spokojenost byla numericky vyjádřena 10, nejnižší 6-7 (respektive 6,5). Průměrnou spokojenost v práci všech respondentů lze vyjádřit číslem 7,9.

Ke spokojenosti začínajících psychologů výraznou měrou přispívá dobrý kolektiv na pracovišti, možnost pracovat s celým systémem kolem klienta a flexibilní plánování pracovního dne. Dobrý kolektiv je v rozhovorech definován jako přátelský, otevřený a vstřícný a kolegové jsou ochotni se začínajícím psychologem konzultovat, pokud potřebuje. Dobrý vedoucí pracovník podporuje další vzdělávání a vstřícně reaguje na individuální potřeby respondenta. Práce s celým systémem kolem klienta umožňuje vidět konkrétní situaci v širším kontextu a účinněji na ni působit. Do systému ve školství patří téměř vždy dítě, rodina a škola, někdy také další odborníci z řad sociálních pracovníků, speciálních pedagogů, lékařů a dalších. Začínající psychologové hodnotí kladně, pokud vědí předem o plánovaných vyšetřeních, případně mohou sami určovat, kdy kterého klienta pozvou. To jim dává možnost se na konzultaci předem připravit.

Začínající školní psychologové vyzdvihují, že nejsou v průběhu pracovního dne vázáni na jednu místnost, ale pohybují se po celé škole a jsou neustále v kontaktu s jinými lidmi. Dalším ceněným aspektem jejich profese je výrazně méně administrativy než v poradensko-psychologických zařízeních a minimální diagnostická práce. Naproti tomu začínající psychologové ze školských poradensko-psychologických pracovišť jsou rádi za převážně diagnostickou náplň práce, neboť jim poskytuje jasnou strukturu práce a definuje postupy i podobu výsledků. Jedna psycholožka z SPC oceňuje možnost navštěvovat žáky během výuky a sledovat je delší dobu v přirozeném prostředí třídy, další psycholožka z PPP si cení specifické formy supervize, která funguje na jejich pracovišti a umožňuje jí sdílet odpovědnost za závěry ve zprávách z vyšetření. Několika respondentům jejich zaměstnavatel umožňuje za určitých podmínek provádět v rámci zařízení i terapeutickou práci.

Mezi nejčastěji uváděnými nedostatky práce psychologa ve školství figuruje velký objem práce při současném nedostatku času, se kterým u psychologů v poradensko-

psychologických zařízeních souvisely i obtíže nalézt zpočátku během dne čas na saturaci základních fyziologických potřeb (jídlo, toaleta). To se samozřejmě negativně odráželo na podávaném výkonu i na respondentem prožívané spokojenosti v práci. Nedostatek času pro některé začínající psychology znamená také to, že během pracovní doby zvládají pouze nezbytné úkony a nemají prostor věnovat se s klienty takovým aktivitám, kterým by se za jiných podmínek rádi věnovali (dětské a rodičovské skupiny, dílničky pro děti aj.).

Dvě respondentky tráví nemalou část svého volného času dojížděním do zaměstnání, což ovlivňuje jejich spokojenost s prací. Jeden začínající psycholog považuje za velký nedostatek, že se musí řídit pevnou pracovní dobu, to znamená, že musí být v zaměstnání i v době, kdy nemá zrovna žádnou práci.

Pro řadu začínajících psychologů hlavně z SPC a PPP je nemilým překvapením i nepříjemnou povinností obsáhlá administrativa, které je s výkonem jejich práce spojena. Ve dvou případech je administrativa spojena i s přenášením či převážením dokumentace mezi zařízeními, neboť respondenti sídlí na detašovaných pracovištích.

Mezi více než polovinou začínajících psychologů ze speciálně pedagogických center a základních škol panuje shoda v tom, že postrádají na svém pracovišti supervizi nebo někoho z oboru, s kým by mohli konzultovat a od koho by rovněž mohli dostávat zpětnou vazbu. Pro tato dvě zařízení je typické, že zde pracuje většinou pouze jeden psycholog mezi profesionály jiného odborného zaměření. Začínajícím školním psychologům brání v konzultacích s pedagogy nutnost dodržovat mlčenlivost vůči svým klientům.

Nevýhodou, na kterou upozorňují školní psychologové, je, že část z nich byla vůbec prvními školními psychology na jejich škole a tuto pozici tam zakládali takřkajíc „na zelené louce“. Přitom se museli často vyrovnávat s nedůvěrou až odmítáním ze strany některých pedagogů, museli se hájit, že i oni mají své místo v systému školní výchovy.

Začínající psychologové se po nástupu do zaměstnání setkali s i věcmi, které původně neočekávali. Pro dva respondenty to je výborný přístup kolegů a vedení, díky kterému se cítí v práci velmi příjemně. Další psycholožka je mile překvapena příjemnými kontakty s dětmi se znevýhodněním, se kterými před přijetím místa v SPC neměla žádnou zkušenost a jiná začínající psycholožka sdílí radost z toho, že se jí nad očekávání dobře podařilo na škole navázat spolupráci s dětskými klienty.

Dvěma začínajícím psychologům v práci chybí jasnější etické ukotvení, větší jistota v tom, co je a co už není v souladu s etickými pravidly a normami. Nacházeli se v situaci, kdy dodržování etických pravidel může představovat zvýšené riziko vzniku konfliktů s dalšími osobami, se kterými pracují.

## 10.5 5. Výzkumná otázka

**Jak začínající psycholog ve školství hodnotí zázemí na pracovišti, přístup spolupracovníků a klientů, míru jimi poskytované pomoci a podpory, případně jaké další potřeby v této oblasti pocítuje?**

Začínající psychologové uvádějí, že svými kolegy a vedoucím pracovníkem byli přijati v převážné většině případů velmi vstřícně. Každý z nich dokáže jmenovat alespoň jednu osobu, s níž má vynikající pracovní vztah, může s ní konzultovat nebo je od ní jiným způsobem podporován. Nežádka je takto nakloněnou osobou vedoucí či ředitel daného zařízení. Tři respondenti měli hned od začátku „kontaktní“ osobu, tedy někoho, kdo jim pomáhal zorientovat se v systému pracoviště i v povinnostech, seznamoval je s ostatními kolegy a i jinak aktivně napomáhal jejich hladké adaptaci.

Pro dvě začínající psycholožky zorganizoval vedoucí jejich pracoviště seznamovací akci s ostatními kolegy, což se pozitivně podepsalo na vzájemných vztazích. Naopak tři školní psychologové hovoří o tom, že někteří učitelé k nim z počátku přistupovali zdrženlivě a s nedůvěrou (nežádka i po dobu několika měsíců), zatímco jiní je bez problémů okamžitě přijali a navázali s nimi spolupráci. Tento rozdílný přístup pedagogů může vycházet z nejasně definované pozice školního psychologa v systému školy, přičemž někteří učitelé se domnívají, že školní psycholog má za úkol především hodnotit je a jejich práci a brání se tomu.

Respondenti se od začátku snaží využívat svých starých kontaktů s odborníky z jiných zařízení nebo vytvářet kontakty nové, rozhodně se ale snaží komunikaci s kolegy mimo pracoviště udržovat. Pro školní psychology a psychology ze speciálně pedagogických center je to často jediná možnost, jak hovořit s kolegy stejné profese, neboť na svém pracovišti bývají zpravidla jedinými psychology. Školní psychologové nejčastěji konzultují s místní pedagogicko-psychologickou poradnou nebo jiným školním psychologem.

Dobré zkušenosti mají začínající psychologové zpravidla s ostatními odbornými centry, poradnami a dalšími. Pokud je to v konkrétních případech možné a výhodné, sdílí informace a volí společný postup. Pouze jedna respondentka referuje o neúspěšné spolupráci s OSPODem, který na její žádost o intervenci ve škole vůbec nereagoval. Rovněž nejednoznačně vychází hodnocení spolupráce školských poradenských zařízení a pedagogů. Někteří učitelé se snaží usnadnit správnou diagnostiku žáka dopodrobna vyplněným dotazníkem, pro jiné je to formalita a do dotazníku doplní jen nezbytné informace.

Většina začínajících psychologů považuje supervize za významný copingový nástroj umožňující lépe se vyrovnat s pracovními nároky. Přesto pouze tři respondenti mají v rámci svého pracoviště pravidelná supervizní setkání. Dva další si supervizora zajistili z vlastní iniciativy a ostatní začínající psychologové využívají určité formy supervize v rámci psychoterapeutického výcviku, případně možnost supervize vůbec nemají. Alespoň dva začínající psychologové hovoří o plánu, že si supervizora zajistí soukromě, na vlastní náklady.

Začínající psychologové formulují tři požadavky, jejichž splnění by jim výrazně usnadnilo adaptační proces a zvýšilo spokojenost v práci. V první řadě se jedná o zajištění pravidelné supervize. Druhou významnou potřebou začínajících psychologů je mít na pracovišti kolegu, se kterým by mohli být v úzkém kontaktu, radit se o případech, který by je svým způsobem i dále prakticky vzdělával; stačilo by jim však mít alespoň někoho „svého“, aby se necítili sami. Třetím požadavkem je mít na pracovišti kolegu, se kterým by mohli pravidelně konzultovat pracovní záležitosti.

Zároveň by dva školní psychologové potřebovali dostávat komplexní zpětnou vazbu od všech lidí, se kterými se profesně stýkají, neboť nemají žádné informace o tom, zda vůbec vykonávají svou práci správně. Další dva psychologové uvádějí, že příležitostně dostávají zpětnou vazbu formou zpráv o dětech, se kterými dříve pracovali.

Přestože začínající psychologové postrádají vhodné konzultanty na pracovišti, jsou schopni uvést jiné osoby, s nimiž mohou pracovní záležitosti rovněž prodiskutovat. Nejčastěji se jedná o spolužáky z vysoké školy nebo psychoterapeutického výcviku, případně o lektory či jiné odborníky z praxe, s nimiž se respondenti seznámili během povinných stáží. Někteří začínající psychologové mohou konzultovat pracovní problémy i s rodinnými příslušníky, kteří sami působí ve školství.

Mezi další potřeby začínajících psychologů ve školství patří větší finanční ohodnocení, případně flexibilnější pracovní doba. Dvě respondentky uvádějí, že mají problémy sdělovat svým nadřízeným, co by potřebovaly, ačkoli to velmi dobře vědí.

Po nástupu do zaměstnání většina respondentů nic neměnila, případné změny byly pouze minimální a lokální (úprava zařízení pracovny). Pokud nějaké významnější změny na pracovišti respondenti iniciovali, týkaly se často úpravy vnějšího prostředí (například odstranění zavádějícího nápisu ze školní chodby aj.), případně v různých podobách nastavení lepší komunikace (například jedna začínající školní psychologka se zasadila o vytvoření interního dokumentu upravujícího vzájemnou spolupráci její a její kolegyně, speciální pedagožky aj.). V současné době a do budoucna začínající psychologové plánují pokračovat v úpravách vnějších prostor (například účinnější odhlučnění pracovny), rozšiřovat spektrum diagnostických nástrojů, případně nadále hledat cesty, jak klientům usnadnit navázání kontaktu s psychologem. Školní psychologové často neměli žádného předchůdce na své škole, a proto uvádějí, že cokoli udělali, bylo významnou změnou.

K hladké profesní adaptaci může velkou měrou přispívat i pracovní prostředí, ve kterém se začínající psycholog pohybuje. To je tvořeno v první řadě pracovnou, ve které více než polovina respondentů tráví značnou část pracovního dne. Šest začínajících psychologů hodnotí poskytnutou pracovnu jako zcela či převážně vyhovující, splňující všechny jejich podstatné nároky. Pět dalších respondentů je se svou pracovnou významně nespokojeno, případně ji vůbec nemá k dispozici. Výhrady se týkají nutnosti sdílet pracovnu s jedním či více kolegy nebo se stěhovat na vyšetření do cizích prostor nebo na chodbu, pokud je pracovna obsazena. Zvláště školní psychologové bývají v přidělených prostorách často rušeni, a to i během konzultací. Výhled na změnu těchto podmínek má jen málo respondentů, ve většině zařízení nejsou jiné dosud nevyužívané prostory, které by bylo možné vybavit jako pracovnu. Další materiální zázemí se týkalo především vybavenosti diagnostickými nástroji a literaturou. Pokud respondenti mají nějaké neuspokojené materiální potřeby, jedná se o další hry a materiály pro práci s dětmi, vybavení knihovny odbornou literaturou nebo o zajištění technického vybavení.

Profesní adaptaci tří začínajících psychologů významně ovlivňuje skutečnost, že jsou zaměstnání pouze na dobu určitou, a to po dobu mateřské dovolené. V případě dalších tří školních psychologů není navíc zcela jasné, jak dlouhou dobu bude trvat projekt Národního ústavu pro vzdělávání RAMPS VIP-III podporující vytvoření pracovních míst školních psychologů ve školách, ze kterého jsou placeni. Projekt bývá prodloužen vždy

na určitou dobu v řádu měsíců a poté probíhá nové schvalování. Tento proces je pro začínající psychology velmi stresující.

Během studia i ve své práci jsou začínající psychologové obklopeni zkušenými profesionály, od nichž přímou i nepřímou cestou získávají cenné zkušenosti. Některé z nich byli respondenti schopni verbalizovat. Rady či podněty se týkaly dodržování odpočinkových přestávek během práce, dodržování mlčenlivosti a ustavení pozice školního psychologa jako prostředníka a zprostředkovatele, v jehož silách není podílet se ve většině případů na přímém řešení problému.

Během rozhovorů respondenti hovořili o věcech typických právě pro typ školského zařízení, ve kterém pracují, respektive pro jejich konkrétní profesi. V některých případech považujeme tato fakta za relevantní pro profesní adaptaci začínajících psychologů, proto je v následujících odstavcích uvádíme.

Ačkoliv školní psychologové mohou pracovat s diagnostickými metodami, většina z nich je nevyužívá nebo pouze minimálně a s jasným účelem. Začínající psychologové se shodují, že jim vyhovuje věnovat se převážně poradenství a diagnostiku přenechávat kolegům ze školských poradenských zařízení.

Velkým kladem, kterého si cení začínající psychologové z pedagogicko-psychologických poraden, je kolektiv dalších psychologů na pracovišti, s nimiž jsou v častém kontaktu. Spokojeni jsou rovněž s tím, že mají zákonem daných dvanáct dní studijního volna.

Pro začínající psychology ve speciálně pedagogických centrech je velmi zatěžující povinností psaní zpráv z vyšetření. Převážně kladně je ale přijímána skutečnost, že práce v SPC je jasně ohraničena a specifikována, přičemž zároveň umožňuje individuální přizpůsobování.

## 11 Diskuze

Náš výzkum se opírá o kvalitativní metodologii, data byla sebrána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Tento způsob jsme zvolili především s ohledem na charakter práce, která zkoumá subjektivní zkušenost začínajících psychologů vstupujících do zaměstnání, jejich proces adaptace i prožívání během neceleho roku jejich života, který byl pro mnohé velmi náročný. Abychom mohli tento obsáhlý fenomén nahlédnout a uchopit co nejkompexněji a pokud možno plasticky, snažili jsme se obsáhnout co nejširší oblast života respondentů, která jak předpokládáme, má souvislost s naším tématem. Domníváme se, že kvantitativní metody nemají potenciál postihnout takto subjektivní téma do dostatečné hloubky a s nutnou citlivostí. Tyto důvody stály za rozhodnutím vypracovat výzkum kvalitativní. Tomu odpovídá i zpracování získaných dat pomocí interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která staví na respondentově interpretaci jeho zkušeností a na výzkumníkově interpretaci těchto interpretací.

Původním záměrem bylo navázat spolupráci s devíti začínajícími psychology ve školství, a to tak, aby každý typ zařízení zastupovali vždy tři respondenti. Tento plán příliš neoperoval s genderovým rozložením výzkumného souboru, očekávalo se však více méně rovnoměrné zastoupení žen a mužů. Realita ovšem ukázala, že v daném období začínající psychologové-muži kariéru ve školství příliš nevyhledávali. Autorce výzkumu se podařilo kontaktovat pouze dva začínající školní psychology splňující zadaná kritéria výzkumu, oba dva s účastí ve výzkumu souhlasili. V konečném souboru tedy začínající psychology ve školství reprezentuje devět žen (vždy tři z každého typu zařízení) a dva muži. Přestože soubor není početně vyvážený, považujeme zařazení mužů za jednoznačně dobrý krok, neboť svým pohledem muži získaná data v mnoha ohledech velmi obohatili. Zároveň si neklademe za cíl sestavit reprezentativní vzorek vzhledem k populaci, ale spíše co nejkompexněji obsáhnout zkušenost respondentů se zkoumaným fenoménem. A tento cíl, jak doufáme, byl naplněn.

Dvě témata jsme identifikovali jako specificky mužská. V první řadě jde o otázku sexuálního obtěžování dětí a způsoby, jak se bránit vzniku podezření či dokonce obvinění. Oba muži si uvědomují citlivost společnosti v této oblasti a vědí, že zatímco nad mladou ženou mezi dětmi ve škole se nikdo nepozastaví, mladý muž je podvědomě a priori „podezřelý“. Druhým tématem je přání disponovat v některých situacích nadlimitní mocí, což považujeme za specifickou reakci mužů na frustraci, kterou v práci zažívají. Ačkoliv

se tato témata vplynula z obou rozhovorů, doporučujeme jejich ověření v dalších výzkumech.

S šesti respondenty si autorka výzkumu během rozhovoru tykala. Nabídka tykání přicházela vždy od respondentů, zpravidla před začátkem samotného rozhovoru. Domníváme se, že respondenti iniciovali tykání především kvůli malému věkovému odstupu mezi nimi a autorkou výzkumu a vliv mohlo mít i neformální prostředí, ve kterém se některé rozhovory odehrávaly. Přejít od vykání k tykání nepovažujeme za faktor, který by negativním způsobem ovlivnil konečnou podobu rozhovorů ve srovnání s dalšími rozhovory. Jsme přesvědčeni, že každý respondent si „nastavil“ podmínky tak, aby mu co nejvíce vyhovovaly. Jinými slovy, s většinou respondentů si autorka na začátku vykala a případná změna v tomto směru byla volbou respondentů.

V některých rozhovorech lze najít stopy toho, že si autorka výzkumu tento způsob sběru dat do té doby v praxi dostatečně nevyzkoušela. Zároveň to byla velká příležitost rychle se učit a získávat zkušenosti, což se snad v transkriptech také odráží. Během tvorby této bakalářské práce autorka zjišťovala, co by se příště dalo udělat jinak a snad lépe. Konkrétním příkladem je struktura rozhovoru, resp. množství otázek, které se v průběhu sběru dat ukázalo být nadbytečné. V další práci bych raději šla „do terénu“ s kratším seznamem otázek, který by mi poskytl potřebnou strukturu, oporu i vodítko, ale zároveň by mě neomezoval v následování přirozené linky rozhovoru. S některými začínajícími psychology (zdaleka ne se všemi) jsem se tak dostávala do situace, kdy kvůli nedostatku času i vyčerpání tázaného nebylo možné doptávat se na všechny zajímavé „narážky“. Na druhou stranu, pro některé respondenty by bylo velmi obtížné volně hovořit bez podpůrných otázek. Věříme, že značnou část takto nabytých zkušeností bude možné uplatnit při tvorbě diplomové práce.

Z výzkumu vplynul zcela zřetelně požadavek respondentů na změnu vysokoškolského programu výuky ve prospěch silnější orientace na osvojování praktických dovedností. Přestože hodnocení přínosu školy na další profesní uplatnění nebylo jednoznačné, potřeba větší praxe v průběhu studia je patrná napříč všemi rozhovory. Dalším požadavkem společným pro všechny respondenty je mít na pracovišti možnost supervize, protože většina tuto podporu postrádá.

Výhodou vedení rozhovoru s psychology je jejich značná schopnost sebereflexe, díky které byli schopni popisovat své zkušenosti přesně, výstižně a detailně. Z výsledků našeho



výzkumu je patrné, že adaptace začínajících psychologů byla procesem velmi bohatým na dílčí události a zkušenosti, které teprve posléze skládaly dohromady výslednou „mozaiku“. To koresponduje s modelem Paulíka (2010), který adaptační proces dělí na afektivní, kognitivní a konativní (behaviorální). Paulík uvádí, že z hlediska afektivity je v adaptaci podstatné pozitivní emoční nastavení a optimismus jedince, pocit smysluplnosti, užitku a prožívaný soulad mezi sociální pozicí a očekávanými a reálnými schopnostmi jedince. V našem výzkumu se pozitivní emoční nastavení příliš zřetelně neprojevovalo, ačkoliv respondenti hovořili o tom, že při práci s dětmi zažívají často radost. Soudíme ovšem, že popisovaná radost je spíše situační a v tomto kontextu s emočním nastavením a optimismem příliš nesouvisí. Jako významný adaptační faktor se nám potvrdil pocit smysluplnosti a užitku, který respondenti spontánně uváděli. V jejich podání měl tento faktor nezřídka nádech určitého lidského přesahu, neboť to, že mohli být někomu užiteční, jim dávalo pocit skutečné dospělosti. Získání smysluplné a užitečné práce pro některé z nich také znamenalo to, že mohou společnosti začít splácet to, co do nich v průběhu let investovala. Na prožívaný soulad mezi sociální pozicí a očekávanými a reálnými schopnostmi jedince jsme se doptávali otázkami na pocíťovanou kompetenci začínajícího psychologa. Nutno podotknout, že z tohoto hlediska by respondenti alespoň v začátcích na úspěšnou adaptaci příliš dobré vyhlídky neměli. Jejich pocit kompetence kolísal v závislosti na událostech a ustaloval se jen velmi pomalu, zpravidla s nabývanými zkušenostmi.

Kognitivní hledisko adaptačního procesu operuje především s vysvětlovacími styly (optimistickým a pesimistickým) a kognitivním hodnocením situace. Naše výsledky naznačují, že respondentům spíše než optimistický náhled pomohl čas na přípravu před obtížnou situací (a s tím často související možnost oddálení konečného rozhodnutí) a zhodnocení možných kroků. Optimistický vysvětlovací styl lze u některých respondentů vysledovat retrospektivně, tj. minulé zkušenosti hodnotí jako pozitivní, ačkoliv zpočátku na ně měli náhled pravděpodobně odlišný. V našem výzkumu jsme se na toto hledisko adaptace cíleně nezaměřovali, ale očekáváme, že další výzkumy by mohly určitou souvislost odhalit.

Převážná většina začínajících psychologů uvedla, že po nástupu do práce si upravili prostředí či podmínky výkonu práce tak, aby jim lépe vyhovovaly. Tím potvrdili konativní (behaviorální) část adaptační teorie, neboť jimi provedené změny jim měly zajistit především větší spokojenost v práci.

V oblasti profesní adaptace definoval Palán (2003) tři cíle, k nimž by měl celý proces směřovat. Naš výzkum mezi začínajícími psychology ve školství potvrdil, že během této doby se jedinci seznamovali s pracovními úkoly, s fungováním organizace či zařízení a pokud to bylo zahrnuto v jejich náplni práce, učili se pracovat s diagnostickými nástroji. Začínající školní psychologové se během „adaptačních“ měsíců zpravidla snažili nalézt své místo na škole, snažili se zjišťovat od svých kolegů-pedagogů či samostatně, co se od nich vlastně žádá. Snažili se vymezit svou pozici vůči ostatním profesionálům působícím na škole. A právě vztahy s ostatními kolegy na pracovišti se ukázaly v našem výzkumu jako zcela klíčové. Převážná většina respondentů byla přijata svými spolupracovníky velmi dobře, někdy se zvědavostí a očekáváním. Situace byla v některých případech odlišná u školních psychologů, pro které nebylo vždy lehké vztahy s pedagogy navázat a vytvořit prostředí otevřené pro vzájemnou spolupráci. Přesto je bez pochyb, že pro všechny respondenty bylo seznamování a navazování bližší spolupráce s kolegy klíčovou otázkou prvních měsíců v zaměstnání. Jako poslední bod adaptačního procesu jmenuje Palán (2003) formování pocitu sounáležitosti zaměstnanců s firmou. Odkazy na tento cíl adaptace se v našem výzkumu neobjevují.

Shodně s Rymešem (2003) jsme zjistili, že úspěšně adaptovaný pracovník vyjadřuje svoji spokojenost v práci, reflektuje větší výkonnost, rychlost i výrazně lepší kvalitu odvedené práce. Změny, které nastaly v životě začínajících psychologů ve školství po nástupu do práce, jsou hodnoceny převážně kladně či jako přirozený vývojový krok, což opět odkazuje na úspěšně adaptované jedince. Rymeš (2003) uvádí obvyklou dobu pracovní adaptace prvních šest měsíců v zaměstnání. My jsme do výzkumu zahrnuli respondenty, kteří jsou zaměstnaní maximálně půl roku až rok, abychom ověřili závěry Rymeše (2003). Očekávali jsme také, že adaptační proces začínajících psychologů se může lišit od obecného modelu profesní adaptace (Rymeš, 2003). Tento předpoklad se nám potvrdil napříč všemi typy zařízení. Respondenti spontánně uváděli, že svůj adaptační proces nepovažují za ukončený ani po více jak šesti měsících v zaměstnání. Například jedna respondentka v době konání rozhovoru nebyla ještě seznámena se všemi službami, které by měla na své pozici klientům poskytovat.

Během našeho výzkumu jsme potvrdili, že začínající psychologové ve školství využívají na situaci závislý coping (zaměřený na problém či na emoce) podle modelu Lazaruse a Folkmanové (1984). Tuto shodu je možné pozorovat již na úrovni typu zařízení, přestože významnou roli hraje kognitivní zhodnocení každého jednotlivce a jeho

individuální nastavení. Přesto jsme častěji zaznamenávali na emoce zaměřený coping v případě začínajících psychologů v SPC a částečně i u školních psychologů potýkajících se se zvláště závažným problémem v životě nějakého dítěte. Není v silách psychologů v SPC napravit zdravotní deficit jejich klienta či změnit nevhodné chování plynoucí z mentálního postižení a zpravidla není v silách školních psychologů vyřešit problémovou situaci dítěte bez navázané spolupráce s jeho rodiči, neboť jsou to oni, kdo mají největší vliv na jeho život. U všech respondentů pozorujeme coping zaměřený na emoce využívaný v souvislosti s pracovními nároky a především při konzultacích s klienty (častěji s rodiči dětí), neboť právě tyto úkoly byly pro mnohé začínající psychology zpočátku brány za velmi těžko zvladatelné. Coping zaměřený na problém častěji popisovali začínající psychologové v PPP obecně a většina školních psychologů v souvislosti s běžnými, každodenními situacemi. Vyhýbavý coping se v našem výzkumu neprokázal.

Shodně s Hicksem a Stoker-Bierstekerem, (2011) jsme zjistili, že využívané copingové strategie lze rozlišit na pracovní a mimopracovní, „domácí“. Z jimi vyčleněných pracovních strategií jsme potvrdili využívání všech způsobů (usilovnější pracovní nasazení, větší zapojení do sociálního prostředí i vyhledání profesionální pomoci). V případě mimopracovních copingových strategií, které Hicks a Stoker-Biersteker (2011) uváděli jako nejčtenější, v našem výzkumu figurovala snaha zkvalitňovat své vztahy a myslet pozitivně, ignorovat problém, vyhledávat duchovní podporu a odpočinkovou zábavu. Významně mezi strategiemi dominoval sport. Nepotvrdili jsme tendenci redukovat napětí alkoholem či tabákem.

Oproti výzkumu Hicksa a Stoker-Bierstekera, (2011) v naší práci zjišťujeme silný akcent na čerpání pomoci a podpory ze sociálního prostředí, dokonce jej považujeme za nejvyužívanější copingovou strategii začínajících psychologů v našem vzorku. Tato strategie sociální opory jde napříč mezi pracovním i soukromým (domácím) prostředím. Téměř všichni respondenti uváděli jako významný prvek napomáhající jejich úspěšné profesní adaptaci právě výborný kolektiv spolupracovníků a jejich vstřícný přístup vůči začínajícímu psychologovi. Výjimkou byli v některých případech školní psychologové, kteří zpravidla nebyli všemi pedagogy od počátku přijati, ovšem i oni měli vždy alespoň jednu osobu, která je na pracovišti podporovala. Naš výzkum zjistil pozitivní vliv podporujícího rodinného zázemí na adaptaci začínajícího psychologa, nejednalo se však vždy o primární rodinu. Ve shodě s Eriksonem (1999) potvrzujeme, že u značné části respondentů zaujímá ústřední postavení v jejich životě partner/ka, resp. manžel na úkor

původní rodiny. V mnoha případech jsou tato partnerství již dlouhodobá a stabilní, což opět koresponduje s výstupy Eriksona (1999).

S našimi závěry značně koresponduje výzkum Zímové (2012), která se zabývá reflexí vztahové sítě školního psychologa. Ve svém výzkumu uvádí mnoho poznatků, které v naší práci potvrzujeme. Zímová (2012) píše, že materiální zázemí (pracovna) školních psychologů je v mnoha případech nedostatečné a nevyhovující, což v konečném důsledku může ohrožovat anonymitu klientů. Dále dochází k závěru, že pro školní psychology je klíčové vyjednat a vybudovat si na škole pevnou pozici mezi všemi aktéry zapojenými do vzdělávacího systému. Zímová (2012) vyvozuje, že školní psychologové mají na škole zvláštní postavení a jsou vyřazeni z hierarchické struktury ostatních pracovníků na škole. Z toho se podle ní buduje autonomie psychologů coby zcela specifických odborníků na škole. Závěry Zímové (2012) potvrzujeme, všechna tato témata se s větší či menší naléhavostí objevila i v našem výzkumu. Musíme však mít na zřeteli, že se Zímová (2012) na rozdíl od našeho výzkumu zabývá pouze školními psychology a ve své práci sleduje jiné aspekty jejich profesního uplatnění než my.

Při srovnání všech tří typů zařízení a podmínek, které začínajícím psychologům poskytují, docházíme k zajímavým zjištěním. Nepřekvapivě nacházíme nejvíce společných rysů mezi pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem. Obě tato zařízení patří podle Bendla a Kucharské (2008) mezi školská poradenská pracoviště, jsou tedy na druhé úrovni školského poradenského systému. Jejich hlavní náplní práce je diagnostika, ačkoliv cílová skupina klientů poraden a center se liší. Začínající psychologové z obou typů zařízení shodně uváděli jako jeden z nejnáročnějších pracovních úkolů psaní zpráv z vyšetření. Respondentům z SPC a PPP vyhovuje jasná struktura práce a určitá „předvídatelnost“ (postup práce s klientem spočívá nejčastěji v úvodním seznamovacím rozhovoru, vyšetření, rozhovoru o výsledcích a psaní závěrečné zprávy), ačkoliv někteří se obávají možné rutiny. Hlavní rozdíl mezi PPP a SPC shledáváme v tom, že v PPP pracuje více psychologů, se kterými může začínající psycholog bezprostředně konzultovat takřka bez omezení jakékoli pracovní záležitosti. Naproti tomu začínající psychologové v SPC mají zřídka kdy v zařízení kolegu psychologa, takže pracovní otázky konzultují se speciálními pedagogy. Ačkoliv uvádějí, že zkušení speciální pedagogové se v problematice spolehlivě orientují, psychologa zcela nahradit nemohou. Tento aspekt práce mají začínající psychologové z SPC společný se školními psychology.

Začínající školní psychologové také na svém pracovišti postrádají kolegu psychologa – mentora, se kterým by mohli bez omezení konzultovat a nebyli by omezeni mlčenlivostí, kterou před pedagogy musí přísně dodržovat. Tento psycholog by jim v začátcích také pomohl vytvořit strukturu práce. Začínající školní psychologů zastávají stanovisko, že jejich profese je neukotvená, nejasná a postrádá jasnější strukturu. Tento jejich postoj vychází nejvíce asi z přímé zkušenosti s jejich kolegy i nadřízeným, kteří často nevěděli, co mají od psychologa čekat a požadovat, jaká je jeho role na škole a respondenti si často sami vytvářeli náplň práce. Na druhé straně je ovšem vyhláška č. 72/2005 Sb., která velmi pregnantně vymezuje povinnosti i kompetence školního psychologa, včetně jeho postavení v systému školy a vymezení vůči ostatním poradenským pracovníkům. Otázkou tedy zůstává, kde je hlavní příčina těchto rozdílných pohledů. Jako jedno z vysvětlení se nabízí nedostatečná informovat mezi psychology i mezi pedagogy. Ačkoli vyhláška č.72/2005 vyšla téměř před deseti lety, na českém trhu chyběla kvalitní literatura, která by komplexně seznamovala s činností školních psychologů.<sup>4</sup> Dalším možným důvodem je ten, že školní psychologie nemá v českém školství dosud stabilní postavení a pociťovaná neukotvenost nespočívá ani tak nejasné struktuře práce, jako spíš v nevyhraněném přístupu pedagogů a v tom, že psycholog v začátcích často musí svou pozici na škole obhajovat, vybojovat si své „místo pod sluncem“. Tato domněnka koresponduje i se závěry Štecha a Zapletalové (2013). Naznačené téma považujeme za velmi důležité a doporučujeme jeho další zkoumání, neboť podstatným způsobem ovlivňuje celkovou pracovní spokojenost začínajících školních psychologů.

---

<sup>4</sup> Kniha Štecha a Zapletalové (2013): *Úvod do školní psychologie* vyšla až po pořízení všech rozhovorů.

## 12 Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala profesním začátkům začínajících psychologů ve školství, konkrétně ve školách, pedagogicko-psychologických poradnách a ve speciálně pedagogických centrech. V teoretické části jsme se zaměřili na pět témat, která považujeme v profesních začátcích za nejpodstatnější. V první kapitole jsme představili vývojové stadium podle Eriksona, které se k tomuto životnímu období váže. Věnovali jsme se vývojové krizi i perspektivám, které Erikson předpovídá po jejich úspěšném překonání. Ve druhé kapitole jsme popsali teorii adaptace jako schopnost člověka vyrovnávat se s nároky okolního prostředí, a to jak aktivně (asimilace), tak i pasivně (akomodace). Referovali jsme také o modelech a nových poznatcích na poli profesní adaptace. V další části jsme se zabývali copingem a copingovými strategiemi a představili jsme nové výzkumy z této oblasti. Čtvrtá část pojednává o formách profesionální podpory, které mají začínající psychologové k dispozici. Z těch nejvýznamnějších jsme popsali supervizi, intervizi a mentoring. A konečně poslední kapitola se věnuje roli psychologa ve vybraných školských poradenských zařízeních (škola, PPP, SPC).

V empirické části jsme se věnovali vlastnímu výzkumu. Zaměřili jsme se především na to, s čím se začínající psychologové setkávají, co jim pomáhá zvládat adaptační nároky a s čím se potýkají. Zajímalo nás také, jaké copingové strategie využívají, do jaké míry v současné době práce ovlivňuje jejich další život a především co by potřebovali, aby jejich profesní začátky probíhaly co nejsnadněji.

Více než polovina začínajících psychologů měla poměrně přesnou představu o práci, do které byli přijati. Značná část z nich také cítila, že má dobré teoretické znalosti z předchozího studia. Všichni začínající psychologové v našem výzkumu by ovšem chtěli, aby jim studijní program na vysoké škole zprostředkoval nebo umožnil získat více praktických zkušeností (například vedení rozhovoru, techniky pro práci s dětmi, jak si vymezit svůj prostor na škole apod.). Neodmyslitelnou součástí profesní přípravy bylo další studium literatury, navštěvování odborných kurzů a stáží. V dalším vzdělávání jsou začínající psychologové velmi často podporováni i svými nadřízenými. Není výjimkou, když vedoucí pracovník aktivně vyhledává vhodné kurzy, uvolňuje psychologa z práce nebo přispívá na kurzovné.

Z hlediska samotné práce byly začínající psychologové ze školských poradenských zařízení (poraden a center) až zaskočení množstvím úkolů, které musí nově zvládnout.

Podobně překvapeni byli i z pracovního tempa, kterému zpočátku někteří z nich nestačili a neměli čas během dne saturovat ani základní potřeby (jídlo, toaleta). Začínající školní psychologové obecně mají pracovní den volnější a do určité míry si mohou sami určovat, čemu se budou věnovat. Jejich „tématem“ je ale nejednoznačné přijetí ze strany kolegů – pedagogů. Školní psychologové si musejí svoji pozici na škole obhájit.

Pocit kompetence se u začínajících psychologů vyvíjel postupně s rostoucími zkušenostmi, u nikoho nebyl stabilní již při nástupu do práce. Práce psychologa je pro mnoho z nich spojena s pocitem smysluplnosti a užitku, jsou rádi, že mohou někomu skutečně pomoci a že smysluplně tráví svůj čas. Pro školní psychology – muže je práce s dětmi do určité míry spojena i s rizikem obvinění ze sexuálního obtěžování, proti kterému nemají příliš šanci se bránit.

Během výzkumu se potvrdilo, že začínající psychologové využívají různé copingové strategie ve svém soukromém a pracovním životě. Většinu těchto strategií si však vybudovali během předchozího života a v současné době je jen úspěšně aplikují. Jako nejvýznamnější copingová strategie se ukázala sociální opora, a to napříč celým životem respondentů. V práci využívají především podporu svých kolegů, aby se úspěšně vyrovnávali s nároky práce, zatímco v osobním životě čerpají oporu od svých blízkých a přátel.

Začínajícím psychologům by v procesu adaptace významně pomohla větší orientace na praxi při vysokoškolském vzdělávání a především možnost účastnit se v rámci svého pracoviště supervize. Dále by respondenti chtěli mít na pracovišti možnost bez omezení konzultovat pracovní záležitosti alespoň s jedním kolegou. S tímto přáním souvisí i další, a to aby měli nějakého kolegu takřkajíc „k sobě“ a necítili se na pracovišti sami – tento požadavek vychází hlavně od školních psychologů a psychologů pracujících v SPC. Polovina respondentů nemá v zaměstnání svoji kancelář, nebo jsou prostory, které mají pro svou práci k dispozici, silně nevyhovující. Vlastní pracovna je tedy dalším aspektem, který se významně pozitivně podepisuje na úspěšné adaptaci začínajícího psychologa ve školství.

## Seznam literatury

- Asociace pracovníků PPP (2010). Dostupné na <http://www.apppp.cz/?id=3>
- Asociace pracovníků SPC (2011). Dostupné na <http://www.apspc.cz>
- Baumgartner, F. (2001). Zvládání stresu – coping. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II* (1. vyd., pp. 191-208). Praha: Grada.
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi. (237 s.) Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Bořkovicová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Kliegerová, P., ... Vyšínová, P. (2013). *Mají na to: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Dostupné na <http://www.majinato.cz/28-skolni-psycholog.php>
- Brumovská, T., & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. (Vyd. 1., 150 s.) Praha: Portál.
- Brychtová, A., Vondráková, A., Voženílek, V., Michalík, J. (2013). Atlas speciálně pedagogických center České republiky. Dostupné na [kartografickyden.upol.cz/.../7.../04\\_Brychtova\\_Vondrakova\\_Vozenilek.pdf](http://kartografickyden.upol.cz/.../7.../04_Brychtova_Vondrakova_Vozenilek.pdf)
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. (1. vyd., 655 s.) Praha: Portál.
- Černík, D. (2010). *Uvádění začínajících učitelů do praxe* (bakalářská práce). Dostupné na <http://theses.cz/id/wpvssx/>
- Erikson, E. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. (127 s.) Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Farrell, D., & Gow, K. (2011). Employee Perceived Workplace Stress: Examining Core Self-Evaluations, Political Skill, Coping Strategies and Support. In K. M. Gow & M. J. Celinski (Eds.), *Wayfinding through Life's Challenges* (1. vyd, pp. 349-367). New York: Nova Science Publishers, Inc..
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I., & Peiró, J. M. (2010). A Longitudinal Study of Coping and Gender in a Femalo-Dominated Occupation: Predicting Teacher's Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 15(1)*, 29-44. DOI: 10.1037/a0018232
- Hanák, P., & Michalík, J. (2011). *Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center*. (31 s.) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.



- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. (1. vyd., 774 s.) Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. (Vyd. 4., V Portálu 1., 797 s.) Praha: Portál.
- Harvey, V. S., & Pearrow, M. (2010). Identifying Challenges in Supervising School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(6), pp. 567-581. DOI: 10.1002/pits.20491
- Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. (213 s.) Praha: Galén.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. (Vyd. 1., 202 s.) Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (2., aktualiz. vyd., 407 s.) Praha: Portál.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. (Vyd. 1., 769 s.) Praha: Portál.
- Hicks, R. E., & Stoker-Biersteker, V. (2011). Coping Strategies among Call Centre Operators. In K. M. Gow & M. J. Celinski (Eds.), *Wayfinding through Life's Challenges* (1. vyd, pp. 331-347). New York: Nova Science Publishers, Inc..
- Hladký, A. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. (1. vyd., 173 s.) Praha.
- Christie, A., & Gow, K. (2011). Coping, Stress and Anxiety in Elite Athletes. In K. M. Gow & M. J. Celinski (Eds.), *Wayfinding through Life's Challenges* (1. vyd, pp. 181-200). New York: Nova Science Publishers, Inc..
- Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (2012). *Služby*. Dostupné na [http://www.ippp.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2](http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2)
- Kinkor, M., & Baštecká, B. (2009) Supervize v pomáhajících profesích. In B. Baštecká (Ed.) *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie* (1. Vyd, pp. 388-391). Praha: Portál.
- Kohoutek, R. (2007). *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. (1. vyd., 260 s.) Brno: Masarykova univerzita.
- Kopřiva, K. (2011). *Lidský vztah jako součást profese*. (Vyd. 6., 152 s.) Praha: Portál.

Kožíková, A. (2013). *Mentoring v mateřské škole* (bakalářská práce). Dostupné na <http://dspace.k.utb.cz/handle/10563/20852>

Kratochvíl, J., Sejk, P., Eliášová, V., Stehlík, M. (2011). *Metodika tvorby bibliografických citací*. (2nd rev. ed.). Brno: Knihovna univerzitního kampusu MU a Ústřední knihovna PřF MU. Dostupné na ISSN 1802-128-X.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. (1. vyd., 190 s.) Praha: Grada.

Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. (Vyd. 3., 279 s.) Praha: Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (Vyd. 4. přeprac a dopl., V Grada Publ. 2., aktualizované vyd., 368 s.) Praha: Grada Publishing.

Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. (1. vyd., 158 s.) Brno: Paido.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. (Vyd. 1., 332 s.) Praha: Grada.

Nakonečný, M., & Zátka, P. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. (2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1., 437 s.) Praha: Academia.

Národní ústav pro vzdělávání (2014). *Školská poradenská zařízení*. Dostupné na <http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Pačesová, M. (2001). *Balintovské skupiny jako forma supervize* (diplomová práce). Dostupné na <http://invenio.nysl.cz/record/68386?ln=cs>

Palán, Z. (2003). *Základy andragogiky*. (199 s.) Praha: Vysoká škola J.A. Komenského.

Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. (Vyd. 1., 240 s.) Praha: Grada.

Petříková, J. (2000). *Psychosomatika a koncept chování typu v souvislosti s vážnými somatickými chorobami*. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity* (4, pp. 113-124) Brno: Vydavatelství MU.

*RAMPS VIP III* (2014). Dostupné na <http://www.nuv.cz/ramps/o-projektu-ramps>

Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. (Vyd. 1., 173 s.) Praha: Portál.

Rymeš, M. (2003). *Osobnost a práce*. In J. Štikar, M. Rymeš, K. Riegel, & J. Hoskovec, *Psychologie ve světě práce*. (1. vyd., pp. 89-136). Praha: Karolinum.

Schneider, T. R., Stokes, Ch. K., & Lyons, J. B. (2011). Predicting Adaptability in Mixed-Culture Teams in an Airport Simulation. In K. M. Gow & M. J. Celinski (Eds.), *Wayfinding through Life's Challenges* (1. vyd, pp. 315-330). New York: Nova Science Publishers, Inc..

Smith, J.A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. (1 st ed., pp. 51-80). London, Britain: SAGE Publications.

Šolcová, I., & Lukavský, J. (2006). Dotazník proaktivního zvládnání životních nároků. *Československá psychologie*, 50(2), 148-162.

Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). Úvod do školní psychologie. (Vyd. 1., 230 s.) Praha: Portál.

Teplá, Z. (2014). *Supervize jako forma profesního rozvoje sociálních pracovníků* (diplomová práce). Dostupné na [http://is.muni.cz/th/261947/ff\\_m/](http://is.muni.cz/th/261947/ff_m/)

Valentová, L. (2013). Školní poradenství I. (Vyd. 1., 289 s.) Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

VCIZP (2010). *Přehled statistických údajů ukazujících vývoj jednotlivých institutů státní podpory zdravotně postižených a zdravotního postižení*. Dostupné na [www.vcizp.cz/doc/2010/STAT\\_ZP\\_2010\\_VCIZP.pdf](http://www.vcizp.cz/doc/2010/STAT_ZP_2010_VCIZP.pdf)

Zimová, E. (2012). *Reflexe vztahové sítě školního psychologa* (diplomová práce). Dostupné na [https://is.muni.cz/th/237880/.../Diplomova\\_prace\\_Eva\\_Zimova\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/237880/.../Diplomova_prace_Eva_Zimova_final.pdf)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících