

Diplomová práce Petry Finkové: *Školní psycholog očima učitelů základní školy* - posudek oponenta

Z hlediska psychologických disciplín si diplomandka vybrala téma, ve kterém se pedagogická a školní psychologie překrývá s psychologií práce (vs. dítěte) a které spadá pod obecnější, akademickou psychologii sociální (vs. vývojovou). Výzkum školního psychologa tedy pojala jako výzkum sociální role. Těžiště práce potom spočívá v analýze odpovědí 98 učitelů (s. 49) na 22 otázek diplomandkou zkonstruovaného dotazníku (s. 130-132) a rozhovorů se 4 učitelkami (s. 154-171). Role školního psychologa tudíž byla pro diplomandku definovaná očekáváními, která vyjádřili ve svých názorech učitelé (vs. její možná definice v názorech jiných spoluaktérů či v reflexi samotných školních psychologů; případně vs. její definování v praktické interakci školních psychologů s učiteli, žáky, rodiči,...). A jak sama diplomandka píše: "*Smyslem analýzy je sumarizovat očekávání většího počtu učitelů a nalézt eventuelní problematická místa spolupráce.*" (s. 47).

Lze konstatovat, že zmíněného *smyslu* práce se diplomandce podařilo dosáhnout. *Očekávání většího počtu učitelů sumarizuje, problematická místa spolupráce nachází* (s. 51-105). Za její vlastní teoretizační práci s daty pak lze označit to, že se snaží uvažovat o zmíněných *problematických místech ve spolupráci* z hlediska jejich kořenů v samotné definici role školního psychologa učitelé. Nejde jí tedy jen o to, aby obavy ze školního psychologa zjištěné u 64% tázaných učitelů (s. 51) konkretizovala do tří kategorií: *obavy z nezralosti školního psychologa; z reakcí veřejnosti na přítomnost psychologa ve škole; z ohrožení vlastní profese* (s. 57). Nýbrž se zamýšlí též nad tím, zda samotná přání, která učitelé vznášejí vůči školnímu psychologovi, nejsou problematická, rozporná.

Rozpory v definici role školního psychologa učitelé diplomandka formuluje v rámci kapitol prezentujících a interpretujících zmíněná data (kapitola 8, 9 a 10), v diskusi svých závěrů s odbornou literaturou (kapitola 11) i v *Závěru* celé práce. Rozpory v definici role školního psychologa učitelé pak diplomandka neshledává v tom, že by učitelé jeho roli definovali v rozporu s její definicí *zákonnými normami* (s. 105); a snad ani v rozporu s *Etickými normami práce školního psychologa*, které přijala *Asociace školní psychologie SR a ČR* (s. 122-124). Rozpory nachází v těch přáních učitelů, která jsou formálně logicky dilematická, protimluvná. Dovolím-li si parafrázi diplomandky, jde o to, když učitelé od školního psychologa chtějí, (a) aby pracoval s žáky individuálně a zároveň byl k dispozici všem žákům; (b) aby byl jejich asistentem i autoritou; (c) aby v případném sporu s žáky či jejich rodinou byl na straně školy a zároveň důvěryhodným partnerem protistrany. Diplomandka pak uvažuje též o možném způsobu řešení daných *problematických míst ve spolupráci* v praxi. A v souladu s dilematickou povahou daných rozporů navrhuje vyjednávání a vlastní *Dotazník pro učitele základní školy* (s. 172-173), který by měl sloužit školnímu psychologovi jako podklad k prvnímu vyjednávání pravidel hry při vstupu do školy. Jejími slovy: "*Školní psycholog bude muset projednávat s učiteli jejich očekávání, pomůckou mu může být i v této práci navržený dotazník.*" (s. 124).

To, co diplomandce vzdoruje, je, za prvé, pojmová práce při teoretizaci vlastních empirických dat. Synkretismus její teorie se projevuje jak v absenci výkladu vztahů mezi pojmy, tematizovanými jevy (např. v jakém vztahu jsou zmíněné tři dilematické oblasti práce školního psychologa; v jakém vztahu jsou k diplomandkou rovněž tematizovaným problematickým oblastem - *vztahy a komunikace*; a v jakém vztahu jsou *vztahy a komunikace*); tak v tematické redundanci výkladu vedeného spíše formou volných asociací než systematické konkretizace (např. v *Závěru* je termín "autorita školního psychologa" použit v odstavci 5 o ambivalentnosti hodnoty styku s psychologem, v odstavci 6 o jeho vztazích, v odstavci 8 o jeho komunikaci, v odstavci 9 o *rozporuplných přáních* (sic) a v odstavci 12 o promítání dilemat učitelé profese do definice role školního psychologa;

v souhrnu však daný termín není použit k označení pojmu, jehož obsahem by bylo zmíněné formálně logické dilema v přání učitelů a jež by tak sloužil jako společný jmenovatel pro vysvětlení teoretické konkretizace, srovnání, daného pojmu s pojmy, jimž jsou zmíněné odstavce věnované – souvislost problematičnosti “autority školního psychologa” s dalšími jevy je jen deklarovaná či implicitně naznačená).

Za druhé, diplomandce vzdoruje koherence analytického příběhu celého textu. Synkretismus analytického příběhu se projevuje zvláště zřetelně v poměru kapitol 2 - 5 ke zbývajícím částem textu (role školního psychologa je v použité odborné literatuře a vlastně i v *Etických normách* definovaná samotnými psychology; že by dále tázání učitelé, z nichž jen 37% má zkušenost se školním psychologem, mělo napravit situaci: “*Ani odborná literatura nevytváří přehledný, dobře srozumitelný obraz profese.*” (s. 6) - se jeví jako nevěrohodná motivace spojení analýzy odborné literatury a následujícího empirického výzkumu; nejasné je též jak vyplynuly z analýzy odborné literatury tzv. *vstupní hypotézy* empirického výzkumu (s. 48)). A dále v poměru kapitoly 8 a 9 (i když lze chápat, jak otázky na s. 71 vyplývají z analýzy odpovědí v dotazníku, není jasné, proč k jejich zodpovězení byly zvoleny rozhovory spíše neřízené, než řízené nastolenými otázkami).

V souhrnu tudíž soudím, že diplomandka splnila požadavky *Kritérií hodnocení diplomových prací* velmi dobře.

V Praze 2. 5. 2007

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.