

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**KDO JE TO ŠKOLNÍ PSYCHOLOG?**

**WHO IS THE SCHOOL PSYCHOLOGIST?**

Autor práce: Bc. Milan Durchánek

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Lucká, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

**PROHLÁŠENÍ:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „*Kdo je to školní psycholog*“, vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3. 12. 2019

.....

podpis

*Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí této diplomové práce PhDr. Barboře Lucké, Ph.D., která k jejímu vzniku výrazně přispěla svou reflexí a postřehy. Neméně také její korekturou již hotových částí a také svým časem, který věnovala konzultacím nad tématem. Neměli by být také opomenuti respondenti a respondentky ze základních škol, kteří se podíleli na sbírání dat v rámci výzkumu. Velice si jejich ochoty vážím.*

# Abstrakt

**Název:** Kdo je to školní psycholog?

Diplomová práce se věnuje fungování školního psychologa ve vztahové síti školy. Důraz je především kladen na vztahovost v rámci Školního poradenského pracoviště, kde psycholog vystupuje. Cílem této diplomové práce je popis **role a pozice školního psychologa v rámci poradenského pracoviště**.

Teoretická část se dělí na dvě kapitoly: Školní poradenské pracoviště a Školní psycholog. První kapitola se věnuje historii poradenství a popisuje obecný rámec Školního poradenského pracoviště. Jsou zde také popsány jednotlivé poradenské funkce, se kterými se psycholog ve škole setkává. Druhá kapitola je zaměřena konkrétněji na historii školní psychologie a popis role a funkce psychologa ve škole. Další část kapitoly je věnována vztahovosti školního psychologa vůči jiným osobám v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. V závěru se teoretická část soustřeďuje na legislativní ukotvení pozice školního psychologa. Nezbytný byl také popis některých výzkumů na téma role a profesní identita školního psychologa.

Praktická část předkládá popis výzkumu uskutečněného na čtyřech základních školách s poradenskými pracovníky. Data byla sesbírána na základě rozhovorů, následně pak vyhodnocena za použití metody otevřeného kódování. Představení výsledků výzkumu proběhlo metodou vyložených karet.

**Klíčová slova:** školní psychologie, školní psycholog, profesní identita, role, Školní poradenské pracoviště.

# Abstract

**Name:** Who is the school psychologist?

The theses deal with relations of school psychologist at school. It is emphasized on the relation web in The School Counselling Department where is psychologist also included. The aim of this theses is concentrated on the description of role and position of school psychologist in The Counselling Department.

The theoretical part is divided into 2 chapters which are named The School Counselling Department and A School Psychologist. The First chapter devotes history of counselling and describes The School Counselling Department in general. There are also described the other counselling specialists whose psychologist meets in daily routine. The Second chapter is concentrated on history of school psychology concretely. It describes the role and position of school psychologist at school. The next part of this chapter is devoted the relationships of school psychologist with the others in the education process. Finally, the theoretical part deals with legislative anchoring of school psychologist's position. In the end, there was also description of some contemporary researches on topic of the role and the professional identity of school psychologist.

The practical part of this theses shows the proceed research at 4 elementary schools. The data were collected from interviews with counselling specialists. Then they were analysed and provided. "The Open Coding" was used as an analysis method. The results of research were presented by "The Laid Down Cards" method.

**The Key words:** school psychology, school psychologist, professional identity, role, School Counselling Department

## Obsah

1. Úvod.....	8
2. Teoretická část.....	10
2.1. Cíle teoretické části .....	10
2.2. Školní poradenské pracoviště .....	10
2.2.1. Organizace školního poradenského pracoviště .....	10
2.2.2. Spolupráce mezi členy týmu .....	12
2.2.3. Pracovníci školního poradenského pracoviště .....	14
2.3. Školní psychologie .....	18
2.3.1. Vymezení školní psychologie jako vědy.....	18
2.3.2. Legislativní vymezení .....	22
2.3.3. Školní psycholog a důvěrné informace .....	23
2.3.4. Projekty .....	24
2.3.5. Profesionální identita školního psychologa.....	25
2.3.6. Pozice školního psychologa ve vztahové síti školy .....	28
2.3.7. Vztah s vedením školy .....	30
2.3.8. Vztahy s pedagogy .....	31
2.3.9. Navázání spolupráce s učiteli.....	32
2.3.10. Školní psycholog a žáci.....	33
2.3.11. Školní psycholog a rodiče .....	34
2.3.12. Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR.....	35
2.3.14. Výzkumy ze zahraničí.....	42
3. Praktická část.....	45
3.1. Definice problému .....	45
3.2. Formulace cíle výzkumu .....	45

3.3	Formulace výzkumných otázek: .....	46
3.4	Typ výzkumu a postup při sběru dat .....	46
3.4.1	Postup při získávání dat.....	46
3.5	Popis místa výzkumu.....	49
3.6	Výzkumný soubor.....	50
3.7	Proces analýzy dat .....	53
3.8	Výsledky analýzy dat.....	54
3.8.1	Školní psycholog.....	55
3.8.2	Školní poradenské pracoviště.....	74
3.9	Odpovědi na výzkumné otázky .....	99
4	Diskuse .....	104
4.8	Limity a doporučení pro další výzkum.....	111
5.	Závěr.....	113
•	Reference.....	115
6.1	Citované zákony a vyhlášky:.....	120
6.2	Seznam příloh .....	121

# 1. Úvod

Radikálně se mění sociální, ekonomické i politické podmínky, které kladou větší nároky na vzdělání, odbornost, kvalifikaci, ale i osobnostní nároky mladých lidí vstupujících do pracovního procesu. Mladý člověk dnes si již nevystačí jen s nabitými vědomostmi a poznatky, ani s tím, jak je využít v praktickém životě. Mění se prostředí si žádá spíše, aby se děti a mladí lidé dozvěděli více o sobě, jak je vnímá okolí, jak řešit problémy, vyrovnávat se zátěžovými situacemi, jaké mají potřeby a očekávání, cíle a jaké mají možnosti jich dosáhnout. Tyto nové a velmi náročné úkoly výchovy a vzdělávání mladé generace si žádá každodenní, intenzivní a systematickou spolupráci odborníků, kteří se podílí na výchově žáků a studentů ve škole. Zde je zapotřebí, aby se podílel celý tým učitelů, speciálních pedagogů, výchovných poradců, poradenských psychologů a dalších odborníků<sup>1</sup> věnujících se této oblasti. Mezi nimi už má školní psycholog také své místo a snaží se etablovat svou pozici a roli při zvyšování kvality výchovy a vzdělávání ve škole či řádného a komplexního vývoje jejich osobnosti. Školní psycholog, svou činností, podporuje humanizaci školství (Gajdošová, 1998).

V dnešní době narůstají možnosti pro aktualizaci potenciálu a vývoje osobnosti žáků ve školách. Psycholog může tvořivými programy ničit bariéry a rozvíjet samostatnost pohybu žáků v rozmanitém informačním prostředí, rozvíjet sociabilitu a podporovat vzájemnou toleranci různých osobnostních charakteristik. Lze tedy konstatovat, že je stále více kladen požadavek na propojení vyučování s osobnostním vývojem. Tuto komplexitu lze podporovat intervencemi, což je pádný důvod pro vstup pedagogicko-psychologického poradenství do školních institucí (Helus, 1996).

Přestože je patrná potřeba poradenských specialistů ve škole, současná legislativa však bohužel není zcela dostačující, aby zajistila vždy a všem školám tyto specialisty. Pro školy tak není vytvořena optimální stabilita pro vybudování kvalitních poradenských služeb. V praxi povinnosti psychologa spadají na výchovného poradce, nebo na metodika prevence, kterým jejich pracovní úvazky příliš nedovolují investovat čas a úsilí do samostatné poradenské činnosti. Reálně se ukazuje, že externí poradenská zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogická centra

---

<sup>1</sup> V celém textu budou převážně označovaná jednotlivá povolání v *mužském rodě*, i když je míněn samozřejmě také rod ženský-žen, kterých podle studií je ve školství více než mužů.



nemohou tyto povinnosti zcela přebrat. Pokud by na všech školách byly pozice školních psychologů a speciálních pedagogů povinnou součástí, mohla by tak být posílena preventivní opatření vznikajících problémů. A do školských poradenských zařízení by se dostávaly pouze závažnější případy (Kosinová, 2014).

## 2. Teoretická část

### 2.1. Cíle teoretické části

Na začátku je potřeba stanovit si cíle diplomové práce, jelikož název samotný o našem směřování tolik neřekne. Účelem teoretické části by měla být podpora a teoretická východiska pro část praktickou, kde je popsán výzkum, který byl realizován na podzim roku 2018. Při hledání cíle práce byla snaha si vymezit hlavní postavy, na které bude tato práce soustředěna. Všechny otázky směřovaly k **pozici** školního psychologa (ŠPS) jako ústředního bodu ve školním poradenském pracovišti (dále také jako ŠPP). Avšak nesmí být opomenuti ani ostatní aktéři, které se právě ke školnímu psychologovi nějakým způsobem vztahují a tvoří tak jeden poradenský celek ve škole.

**Teoretická část** bude tedy rozdělena do dvou kapitol. První bude popisovat poradenské služby a popis jednotlivých postav v rámci ŠPP, jejich kompetencí podle legislativy. Druhá se bude zaměřovat na školní psychology jako takové a další aspekty, na kterých je stavěna jejich pozice (legislativní vymezení, kompetence a popis profesní identity). Určitě by nemělo být opomenuto shrnutí empirických výzkumů z ČR i ze zahraničí.

### 2.2. Školní poradenské pracoviště

V následující kapitole bude představena struktura Školního poradenského pracoviště. Nejprve budou podány některé základní informace o fungování pracoviště a jeho poskytovaných službách. Dále zde budou popsány některé významné faktory spolupráce a v závěru kapitoly bude výčet jednotlivých poradenských pozic a jejich práce.

#### 2.2.1. Organizace školního poradenského pracoviště

Poradenské služby ve školách jsou obvykle zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence (Věstník, MŠMT, 2005). Dále pak mohou přispívat i třídní učitelé tzv. výchov (občanské, rodinné, ...) v závislosti na konkrétních podmínkách školy. Pro zkvalitnění a zajištění úplných služeb může být tento tým doplněn o ŠPS a školního speciálního pedagoga (ŠSPPG). Pro úspěšné fungování poradenské skupiny ve školách je nutná také dobrá **komunikace** s dalšími odborníky: lékaři,

sociální pracovníky, logopedy, ale samozřejmě i s pedagogickými pracovníky a vůbec všemi, kteří se podílejí na vytváření podpůrných opatření pro žáky a studenty.

Ve škole se tak utváří nový tým spolupracujících odborných pracovníků nazývaný **Školní poradenské pracoviště**. Za poskytování poradenských služeb odpovídá **ředitel**<sup>2</sup> té dané školy, konkrétně za splnění kvalifikačních požadavků na pracovníky vymezené zákonem O pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. (Zapletalová, Metodika pro práci školního psychologa, 2014). Je hierarchicky nejvyšším článkem v daném ŠPP (Opekarová, 2010).

Ředitel školy je prakticky také zodpovědný za materiální zajištění školy diagnostickými prostředky. Morálně i materiálně by měl podporovat poradenské pracovníky k dalšímu vzdělávání. Měl by zabezpečovat aktuální vybavení, vhodné pro diagnostickou činnost. Svými projevy zájmu o ŠPP, by si měl zabezpečit nadhled a objektivní informace o fungování celého poradenského systému ve škole (Opekarová, 2010).

Nezbytné je také jasně definovat poskytování poradenských služeb a o jejich poskytování je nutno se předem domluvit s vedením školy. S pravidly by měli být seznámeni učitelé, psycholog i žáci. Vše by mělo být ukotveno písemně ve školním řádu nebo v **programu školních poradenských služeb** (Neuwirthová, Šrahůlková, 2015). Aby tento program mohl spolehlivě fungovat, je potřeba zajištění vnitřního systému komunikace ve škole (písemně či ústně), na kterém se podílí nejenom pracovníci ŠPP, ale i ředitel, třídní učitelé a další pedagogové, kteří vzdělávají žáky se SVP (Knotová a kol, 2014). Tento kontakt upevňuje vzájemnost a transparentní činnosti poradenských pracovníků a ochoty slyšet zpětnou vazbu na svou odvedenou práci (Neuwirthová, Šrahůlková, 2015).

Služby pracoviště jsou poskytovány **bezplatně**. Poskytované služby vymezuje přesně **§ 7 vyhlášky č. 116/20011 Sb.**, která je novelou již zmiňované vyhlášky č. 72/2005 Sb. Mezi tyto služby může, podle vyhlášky 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů například patřit: „*Primární prevence sociálně rizikového chování; prevence*

---

<sup>2</sup> Viz vyhláška č.72/2005., o poskytování poradenských služeb ve školách a ŠPZ ve znění pozdějších předpisů.

*školní neúspěšnosti; informační a poradenská podpora při volbě povolání<sup>3</sup> (kariérové poradenství, poradenství pro podporu profesní orientace); podpora při integraci a inkluzi žáků se SVP; péče o žáky nadané, ale i neprospívající; metodická podpora kolegům pedagogům; harmonizaci rodiny a školy; naplňování Ústavního práva na vzdělávání u všech občanů, kterým nebylo umožněno dřívějšího studia.“*

Základní škola je prvním místem, kde dochází k **identifikaci problému** žáka a z toho plyne nutnost vytvoření potřebných podpůrných opatření pro dítě. Role jednotlivých pracovníků ŠPP tak musí být důkladně rozděleny a měl by být zajištěn také systém jejich dalšího vzdělávání (Zapletalová, Metodika pro práci školního psychologa, 2014). Služby jsou realizovány na žádost žáků, pedagogů, zákonných zástupců nebo dalších poradenských institucí (Opekarová, 2010).

Poslání a funkce ŠPP jsou pro učitele srozumitelné za těchto podmínek:

*„Je-li jasně určené vedení ŠPP.*

*Je-li vymezený způsob oslovování a komunikace.*

*Jsou-li rozděleny role a odpovědnost jednotlivých pracovníků a pracovníc.*

*Jsou-li uveřejněny plány práce a nabídky spolupráce.*

*Jsou-li učitelé průběžně seznamováni s výsledky práce poradenských pracovníků.“*

(Ondráčková In Knotová a kol, 2014, s. 80)

## **2.2.2 Spolupráce mezi členy týmu**

ŠPS není „osamělým pěšákem“, ale může tak kooperovat v týmu, kde se členové vzájemně podporují, přestože se jejich odbornost může lišit (Neuwirthová, Šrahůlková, 2015). Jednou z charakteristik efektivního týmu je, že se role a dovednosti členů vzájemně **doplňují** (Tureckinová, 2009).

Z praxe je již známo, že spolupráce<sup>4</sup> s ostatními členy ŠPP se velmi vyplácí. Jedná se zejména o společné plánování, konzultace nebo dohoda dalších kroků při řešení určitého případu (Neuwirthová, Šrahůlková, 2015). ŠPP funguje jako organizace, kde jednotlivec může přispívat jen tehdy, pokud je jeho úsilí v souladu s prací ostatních

---

<sup>3</sup> Pojem kariérové poradenství vymezuje (Freibergová, 2005 In Knotová, 2014, s. 28) jako „systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům jakéhokoliv věku při rozhodování v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a při rozvoji kariéry v kterékoli fázi života.“

<sup>4</sup> Pro doplnění – spolupráce má pak také vliv na zefektivnění péče o žáky (Neuwirthová, Šrahůlková, 2015).

účastníků. Tým je velice vhodný nástroj na řešení náročných úkolů, problémů, hledání nových cest, kde se nelze vyhnout spolupráci s kolegy, nadřízenými či klienty (Zahrádková, 2005).

O týmové spolupráci rozhodují zejména srozumitelně definované cíle, zřetelná vnitřní struktura týmu, jasné rozlišení rolí jednotlivých účastníků, dobré klima pro spolupráci, vnější podporu a uznání a také kompetentní vedení. Mezi členy pracoviště je nezbytná vzájemná **důvěra**, která zvyšuje míru soustředění se na společný úkol a snižuje konfliktní prostředí v rámci týmu. K tomuto přispívá včasná a otevřená **komunikace** odlišných názorů uvnitř pracoviště a podávání zpětné vazby na rozhodnutí jednotlivých členů s respektem (Hermonchová, 2006).

Zveřejňování činnosti ŠPP lze prostřednictvím dvou komunikačních kanálů: Za pomoci **medií** a dalších nástrojů (nástěnka, schránka důvěry, webové stránky), dále prostřednictvím **aktivní komunikace** s příjemci poradenských služeb (obcházení tříd a představování se učitelům i žákům, nabídka možnosti emailové či telefonické komunikace) (Neuwirthová, Šrahůlková, 2015).

Ředitel školy, nebo vedoucí pracoviště by měl jasně předem definovat cíle a očekávání, které od týmu má a měl by se přizpůsobovat měnícím se okolnostem. Měl by svému poradenskému týmu vyjadřovat zájem o činnost a stát za jeho členy. Úspěšní vedoucí podřizují své osobní potřeby potřebám skupinových cílů. I přes zodpovědnost ředitele nad řízením školy by měla být část autonomie rozhodování přenechána pracovníkům ŠPP. Tato svoboda ukazuje vzájemný respekt mezi ředitelem a pracovníky ŠPP, posiluje míru participace na fungování pracoviště a také kompetence a dovednosti jednotlivých členů týmu. Za těchto podmínek se vytváří pozitivní klima uvnitř školního poradenského pracoviště a vzniká tak vzájemná koheze mezi jeho pracovníky (Hermonchová, 2006).

Dalším podporujícím týmovým faktorem mohou být pravidelně svolávané společné **schůzky**. Ty se jeví jako nejúčinnější způsob ke správnému porozumění problému, sdílení informací<sup>5</sup> či ke hledání alternativních cest. Hromadný náhled a znalosti tak mohou přispět k efektivnějšímu vyřešení problému, než kdyby každý člen týmu pracoval samostatně. Závěrečná rozhodnutí jsou hierarchicky rozložena mezi skupinu lidí, kde ale poslední slovo má vždy ředitel školy, jako odpovědný vedoucí. Vhodné se

---

<sup>5</sup> Nepodléhající samozřejmě mlčenlivosti.

zdá být, aby každý nesl částečnou zodpovědnost za úspěchy či neúspěchy skupiny. Pokud jsou zavedené pravidelné schůze, může dojít ke zlepšení morálky týmu, produktivity i komunikace uvnitř pracoviště. Cílem schůzí by měla také být aktivizace členů ŠPP a zvýšení jejich identifikace se školou, kde pracují (Hermonchová, 2006).

Schůze pracoviště by měla mít určitý řád a někdo by měl řídit její organizaci. Facilitátorem schůze by neměl být nikdo, kdo má rozhodovací funkci, protože by pak byla snížena jeho nestrannost. Všem účastníkům by měl být předem znám obsah schůze a její funkce. Zda-li je svolána kvůli **řešení** nějakého problému, potřebě **vypracovat** konkrétní **plán**, či zda má mít **rozhodovací** účel nebo ryze **informativní** charakter. Podle druhu schůzky se tak určují zaměstnanci ŠPP, kteří na ní musí být přítomni. Mohou být svolávány také **hodnotící** schůzky celé skupiny, jednotlivců nebo vedení. Ze schůze by měl být proveden patřičný zápis jednotlivých usnesení (Hermonchová, 2006).

### 2.2.3 Pracovníci školního poradenského pracoviště

Vzrůstající poptávka po poradenských službách ve školách vede k nutnosti rozšiřování poradenských služeb a jejich ukotvení v legislativě. Vysoká variabilita problémů, s nimiž se ve školách nyní setkáváme, již nemůže zvládat pouze výchovný poradce sám, který byl ještě v 90. letech jedinou osobou pro řešení těchto záležitostí. Z těchto patřičných důvodů bylo potřeba rozšířit personální obsazení ŠPP (Ondrušková, 2011).

Následující podkapitoly se věnují jednotlivým **funkcím** a **náplni práce** zaměstnanců ŠPP. Pracovní náplň jednotlivých pracovníků může být variabilní. Odvíjí se od typu, místa a dalších specifík konkrétní školy. A závisí také na tom, jací pracovníci v ŠPP působí (Knotová a kol, 2014). Každý z nich má v týmu svou roli a odpovědnost (Zahrádková, 2005). Náplň práce ŠPS, stejně jako ostatních poradenských služeb a pracovníků, vymezuje vyhláška 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (uvedená ve Věstníku MŠMT) uvádí dvě možné varianty pro vznik ŠPP. **Základní varianta** počítá pouze s pozicemi VP, MP s podporou dalších pedagogů. Osoba ŠPS a ŠSPPG je pouze doplňkem pro **rozšířenou variantu** ŠPP a záleží na rozhodnutí ředitele, zda tyto funkce bude vyhledávat. Ministerstvo však předpokládá, že poptávka po dalších specialistech se

bude s postupem času zvyšovat, a to zejména u škol s přesahem přes 500 žáků<sup>6</sup>. Důležitou podmínkou je, že úvazek těchto pozic nesmí klesnout pod 0,5, jinak by nemohla být zajištěna kvalita a funkčnost dané pozice. Charakter poradenských služeb by tak postrádal svůj smysl (Věstník MŠMT, 2005).

### 2.2.3.1 Výchovní poradce

Výchovní poradce (VP) je tradičním poskytovatelem poradenských služeb na základních a středních školách. Zpravidla to bývá **učitel**. Tomuto učiteli se snižuje týdenní rozsah přímé vyučovací činnosti od 1-5 hodin týdně, podle toho, kolik má běžná základní škola počet žáků. VP může být jmenován jakýkoliv učitel, nehledě na aprobaci. Nutné je splnění studia na VŠ o délce 250 hodin<sup>7</sup> (Ondráčková In Knotová a kol, 2014).

Standardní činnosti jsou ve vyhlášce obecně popsány. Je však nutné, aby VP vycházel z potřeb konkrétní školy, protože některým oblastem by mohl takřka věnovat celý pracovní úvazek. Po dohodě s vedením je třeba si vyjasnit kompetence v případě řešení problémů, přímou odpovědnost a určit si místo VP v organizační struktuře školy. Samozřejmě je vhodné se orientovat podle očekávané poptávky od rodičů, kolegů, nebo aktuální řešené situace (Ondráčková In Knotová a kol, 2014).

Mezi výhradní činnosti VP patří kariérové poradenství, které je spojeno s administrativním vyřizováním přihlášek na SŠ a výukou o pracovním trhu pro žáky 8. a 9. tříd. Do povinností patří také individuálně či skupinově informovat žáky v posledním ročníku ZŠ o důležitých termínech a podmínkách přijímacího řízení na SŠ. Dále se VP věnuje zpracovávání administrativní a metodické oblasti pro žáky se SVP. Měl by si vést kartotéku se spisy pro jednotlivé žáky, nebo studenty ve školní matrice. Mezi jeho činnosti patří zejména **zprostředkování** diagnostiky ve školském poradenském zařízení, důvěrná evidence zpráv a naplnění doporučení pro školu, které ŠPZ vydá. Je nutné, aby bylo zajištěno co nejrychlejší vypracování IVP a distribuováno všem zúčastněným osobám ve vzdělávacím procesu okolo tohoto žáka. Lze říci, že je jakýmsi **spojovacím článkem** mezi mimoškolními zařízeními a konkrétní školou (Ondráčková In Knotová a kol, 2014).

---

<sup>6</sup> Tuto hranici však nelze striktně brát doslova zejména u škol s vyšším výskytem žáků s poruchami chování, ze znevýhodněného SES nebo s nespolupracujícími rodiči (Švancar, 2014).

<sup>7</sup> Toto stanovuje § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

VP si je velice poradensky blízký s osobou ŠPS. Pro jejich kolegy a klienty je nutné vymezit jejich profesní pole a objasnit jejich nabídku služeb pro školu (Pechová, 2013). Měli by také komunikovat s učiteli a shromažďovat objektivní informace o žákovi. Tento přístup naznačuje nutnost týmové spolupráce ve škole. (Opekarová, 2010). Oba mohou pracovat s žáky s neprospěchem, který se často pak projevuje na jejich chování. Mohou identifikovat žáka s mimořádným nadáním a poslat ho na vyšetření do PPP. Řeší kázeňské přestupky dětí v rámci prevence rizikového chování. Poskytuje konzultace týkající se neplnění školních povinností (Ondráčková In Knotová a kol, 2014).

### 2.2.3.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence (MP) se v českém školství objevil ve druhé polovině 90. let 20. st. a jeho povinnosti prošly značnou proměnou. V současné době je preferováno, aby se ŠMP věnoval hlavně prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů. Aby bylo možné tuto pozici vykonávat, je nutné absolvovat specializované vzdělání o délce 250 hodin (Knotová a kol, 2014), upraveno podle § 9 vyhlášky č. 317/2005 o DVPP.

Mezi hlavní náplň práce ŠMP patří tvorba **Minimálního preventivního programu** školy a koordinace jeho plnění. Tento program je platný vždy jeden školní rok a měl by vycházet z oblastí, které se školy nějakým způsobem dotýkají nebo jež je potřeba nějakým způsobem aktuálně řešit. Tento program by měl být aktivně naplňován formou **primární prevence**. Ta je prováděna ve třídách v oblastech rizikového chování<sup>8</sup>, které stanovuje MŠMT (Vacková, Ondráčková In Knotová a kol, 2014). ŠMP si vede si databázi o státních orgánech i nestátních zařízeních, poskytovatelích preventivních služeb, s případnými kontakty na externí zařízení (SVP, neziskové organizace, krizová centra, Policie ČR apod.).

V dalších oblastech své činnosti se setkává s náplní práce školního psychologa. Dostí určitě probíhá spolupráce v **metodickém vedení a informativní činnosti** pedagogických pracovníků (rodičů) v oblastech rizikového chování. Společně mohou zajišťovat také preventivní programy (primární i sekundární prevence) pro třídní kolektivy (Opekarová, 2010). Podle vyhlášky 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů,

---

<sup>8</sup> Jedná se o 7+2 oblastí rizikového chování: adiktologická problematika, agrese (šikana a kyberšikana), záškoláctví, sexuálně rizikové chování, doprava a sport, xenofobie a rasismus, sekty, syndrom CAN, poruchy příjmu potravy (Knotová a kol, 2014), (Metodické doporučení rizikového chování dětí a mládeže MŠMT, č.j.: 21291/2010-28).



společně zachycují a sledují varovné signály rizikového chování (záškoláctví, vandalismus, rozvoj závislosti na návykových látkách atd.) u jednotlivců i tříd a snaží se společnými silami zabránit jejich rozvoji.

### 2.2.3.3 Školní speciální pedagog

Postupně se změnilo postavení speciálního pedagoga. Už se tento post začíná rozšiřovat ze speciálních škol a zdravotnických zařízení a do ŠPP v běžných ZŠ a SŠ. Musí dosahovat odborných znalostí, které nabyl studiem speciální pedagogiky, nebo předškolní, ZŠ, SŠ pedagogiky o rozšířenou specializaci zastřešující VŠ. Působení ŠSPPG je ovlivňováno také platnými zákony a vyhláškami (Šafrová In Knotová a kol, 2014)<sup>9</sup>.

ŠSPPG poskytuje služby pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a někdy také žákům nadaným s dvojitou výjimečností<sup>10</sup>. Hlavním úkolem ŠSPPG je **zmírnění** důsledků zdravotního postižení či znevýhodnění a prevence jeho vzniku. Vhodné je, aby spolupracoval se ŠPZ v rámci jejich metodického vedení a informační činnosti, které školám poskytují (Šafrová In Knotová a kol, 2014). Po návratu žáka z ŠPZ často následuje **reedukace**<sup>11</sup> (kompenzační, stimulační) oslabených funkcí a stanovení **intervencí** (rozsah, frekvenci a druh), které obsahuje **IVP**<sup>12</sup> (příp. PLPP<sup>13</sup>) pro vzdělávání žáků se SVP. Aby mohly být některé intervence spolehlivě naplněny, musí také ŠSPPG konzultovat nákup kompenzačních pomůcek s VP a vedením školy. Dále se také ŠSPPG může podílet na kariérovém poradenství pro žáky se SVP. Potřeba je zohlednit celou řadu okolností, jako je například zdravotní stav a budoucí prognóza jeho obtíží ve spolupráci s rodiči. Při těchto povinnostech probíhá standardně spolupráce s VP a případně ŠPS.

Jedna z výhradních činností náplně práce ŠSPPG zahrnuje soustavnou **depistážní** činnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně-pedagogické péče. Vyžaduje to vedení si soukromé dokumentace o žácích se SVP

---

<sup>9</sup> V první řadě zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání; vyhláškami č. 72/2005 Sb., 73/2005 Sb., 116/2011 Sb., 147/2011 Sb., 27/2016 Sb., ale také zákonem o pdg. pracovních 563/2004 Sb. a jeho novelou 198/2012 Sb.

<sup>10</sup> Zde se může objevit nějaké přidružené oslabení ve čtení, psaní nebo pozornosti.

<sup>11</sup> Předmět speciálněpedagogické péče

<sup>12</sup> Individuální vzdělávací plán pro podpůrná opatření 2. – 5. stupně. Tento plán má ŠPP vyhodnocovat 2x ročně a předat informace žákovi, příslušnému zákonnému zástupci, dalším pracovníkům školy (§ 3 vyhláška 27/2016 Sb. a § 6 73/2005 Sb.).

<sup>13</sup> Plán pedagogické podpory pro podpůrná opatření 1. stupně § 10 vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

a neustálou komunikaci s rodiči a učiteli o těchto dětech. Také se ŠSPPG může věnovat doprovodné **diagnostice** žáků se SVP (Šafrová In Knotová a kol, 2014). Tyto užitečné podklady o žákovi pak mohou sloužit pro ŠPZ.

Depistáž je také vhodné provádět u zápisu do 1. tříd, kdy je možná selekce budoucích rizikových žáků. Při zápisu lze zachytit motorické problémy nebo narušenou komunikační schopnost a doporučit vhodnou literaturu nebo návštěvu příslušného ŠPZ. Při této činnosti je vhodné navázat spolupráci také se ŠPS, kdy oba mohou konzultovat společně přítomnost vznikajícího problému. V některých případech působí ŠSPPG, společně se školním psychologem, jako koordinátor asistentů pedagoga (AP). Měli by podporovat tyto pedagogické pracovníky a řešit jejich funkční spolupráci s učiteli ve třídách (Šafrová In Knotová a kol, 2014).

## **2.3 Školní psychologie**

Tato kapitola by měla nejprve ilustrovat dnešní vymezení a etablování školní psychologie v systému aplikovaných psychologických disciplín. Dále by bylo dobré popsat „Kdo je to školní psycholog“, jeho úlohu ve škole, profesní identitu, spolupráci s dalšími subjekty a zákonnou legislativu. Na konci kapitoly budou také představeny výzkumy z oblasti školní psychologie u nás i ze zahraničí.

### **2.3.1 Vymezení školní psychologie jako vědy**

Jako první je vhodné uvést přirovnání, které užil J. Mareš (1998), který školní psychologii srovnává se zdravotnickými službami. Toto přirovnání dobře vystihuje myšlenka ŠPS stojícího v první linii kontaktů s klienty v terénu stejně jako praktický lékař.

*„Každá z těchto kategorií má své kompetence, svůj okruh pacientů, své místo v celém zdravotnickém systému, svůj okruh případů, jimiž se zabývá, i své metodické a přístrojové vybavení. Navzájem spolupracují, "předávají si" pacienta podle fáze a závažnosti onemocnění“ (Mareš, 1998, s. 7).*

Avšak toto přirovnání stále nepřináší jasnou definici, kompetence, okruh klientů, typ případů a specifické metodické vybavení, kterým se má zabývat ŠPS, a jakým naopak poradenský, nebo klinický psycholog (Asociace školskej psychológie ČR a SR, 2018).

Autoři Kavenská, Šmahaj a Smékalová (2011, s. 59) chápou „*školní psychologii jako mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.*“

Hartlův Stručný psychologický slovník (2004) operacionálně definuje školní psychologii tak, že zkoumá a ovlivňuje z psychologického hlediska průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání.

Podle Jimersona, Oukland a Farel (2007) je brána školní psychologie jako jedna z **odborných specializací** v rámci celé psychologie. Školní psychologie prochází neustálým vývojem a působí jako **mezioborová** věda. ŠPS si tak nevystačí pouze s teoretickými poznatky ze svého oboru, ale je nutno si osvojit i poznatky z oborů příbuzných. Svým rozvojem navazuje pak na potřeby školy, a tak nejbližší má k pedagogice. Pedagogika zkoumá výchovné jevy, jejich složky, prostředky a podmínky (Hvozdík, 1986). Školní psychologie využívá poznatků všech psychologických i příbuzných věd, které nějakým způsobem zkoumají školní prostředí. Spolupracuje s poradenskou<sup>14</sup> a pedagogickou psychologií<sup>15</sup>, psychologii práce, klinickou a sociální psychologií i patopsychologií, psychologii osobnosti a vývojovou psychologií.

Školní psychologie jako věda má tendence zasahovat také do výzkumu a při hledání teoretických základů pro různé psychologické jevy vyskytující se ve škole, jako jsou například: interakce a komunikace, procesy učení, školní a třídní klima, vzájemné vztahy jednotlivých subjektů školy atd. Cílem výzkumu je tedy odhalit charakteristiky školního prostředí, procesů probíhajících v tomto prostředí, vztahů, které jsou nezbytně spojené s fungováním ve škole a výchovně-vzdělávacím procesem (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). Školní psychologie se zabývá působením **školního prostředí** na žáka a tyto integrované poznatky se pak snaží aplikovat na podobné školní situace.

Tyto poznatky by měla aplikovat pro praxi ŠPS. Měly by sloužit také jako nosný teoretický základ pro jeho působení. Tato aplikační část se projevuje přímo v samotné

---

<sup>14</sup> Poradenští psychologové více akcentují „*medicínský model*“ pomoci, kdy se k nim dostávají klienti již s propuknutím některých příznaků onemocnění. Autorka Zapletalová (2001, s. 45) říká, že obě profese by se měly vzájemně obohacovat a sdílet své potřeby.

<sup>15</sup> PP má širší pole ve svých předmětech a zkoumá širší okruh jevů, které pak může ŠPS aplikovat v konkrétní praxi výchovně-vzdělávacího procesu. Obě vědy se liší i ve svém metodologickém zkoumání. PP přikládá důraz experimentálním metodám s vysokou reprezentativní složkou, naopak ŠPS těží zejména z nahodilého výzkumu, klinických metod a kazuistik (Hvozdík, 1986).

profesi ŠPS, například ve vymezení jeho práce na různých typech škol, pracovní náplni, ve vztazích s ostatními zaměstnanci, metodách a přístupech<sup>16</sup>, které používá při práci s ostatními subjekty (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Z toho lze pak vyvodit dvojistou koncepci školní psychologie v užším a širším slova smyslu podle Gajdošové a Valihorové (2019):

*„V užším slova smyslu je školní psychologie psychologickou specializací, profesionální psychologii školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako edukačního systému, výchovně vzdělávací instituce a studuje metodologické otázky, možnosti profesionálního uplatňování integrovaných psychologických poznatků, psychologických technik, metod a postupů ve škole“ (Valihorová, Gajdošová, 2019, s. 2).*

*„V širším slova smyslu se školní psychologie (označovaná za tzv. malou pedagogickou psychologii), je chápána jako teoreticko-aplikovaná psychologická disciplína, která zkoumá psychologické aspekty školy jako výchovně-vzdělávací instituce a z hlediska pedagogické praxe učitele studuje, jaké integrované psychologické poznatky v podmínkách školy je možné uplatnit a jaké metody přitom využít.“ (Valihorová, Gajdošová, 2019, s. 2).*

Pro zjednodušení lze říct, **obsahem** školní psychologie v **širším** slova smyslu budou školně-psychologické poznatky, systém metod, prostředků a aktivit využívaných ve škole učiteli. Naopak v tom **užším** se jedná o psychologickou specializaci, která je realizována psychologem přímo ve škole (Hvozdík, 1986). Prostřednictvím svých aktivit (prevence, intervence, diagnostika), tak naplňuje humanizaci a demokratizaci školy (Valihorová, Gajdošová, 2019).

Podle Ha a Oukland (1991) patří ŠPS, podle průzkumů, k jedné z nejdynamičtější se rozvíjející psychologické disciplíně. Protože vývoj žáka ve školních podmínkách není přímočarý, ale je velice proměnlivý a mají na něj vliv vnitřní i vnější činitelé a také vlastní aktivita žáka. Vnitřními činiteli mohou být například: nálada žáka, schopnosti, fyziologická oslabení apod. Těmi vnějšími mohou být třeba: klima školy (třídy), vybavení školy, ŠVP a jiné (Valihorová, Gajdošová, 2019).

---

<sup>16</sup> Diagnostika a intervence, krizová intervence ve škole, etika v práci školního psychologa, pozice a spolupráce školního psychologa s dalšími poradenskými psychology a další (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Hartl (2004, s. 271) školního psychologa charakterizuje jako: „(...) odborně vzdělaného psychologa<sup>17</sup>, zaměstnaného školou, který je trvale v kontaktu se žáky, i učiteli, podporuje individuální rozvoj dětí a pomáhá řešit studijní a výchovné problémy. Obvykle nevyučuje, aby nedocházelo ke konfliktu rolí.“ Pro doplnění od Puškinové (2004): „vykonává přímou pedagogickou činnost v rámci plnění vzdělávacího programu školy nebo školského zařízení.“

ŠPS je v první linii při kontaktu s klienty a má odlišené kompetence od pedagogů, Nejsou tak zatíženi přímo výukou, a proto mají tak jiné možnosti a jsou povinni plnit odlišné úkoly (Zapletalová, 2007). Podle náplně své práce ŠPS vykonává zejména činnost ve třech základních oblastech:

*„**Diagnostickou a depistážní** (např. zápis do 1. tříd, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, diagnostika při poruchách učení, klinické nástroje, nutné je pracovat v kontextu se všemi informacemi, které o žákovi víme)*

***Informační, poradenské a intervenční práce** (např. krizová intervence, kariérní poradenství, zápis do 1. ročníku ZŠ, individuální konzultace se žáky a učiteli)*

***Metodická práce a vzdělávací činnost** (např. metodická pomoc třídním učitelům, účast na poradách, koordinace poradenských služeb ve škole v rámci ŠPP (zejména VP, MP a třídních učitelů) i mimo něj a stanovení jejich plánu, vede metodické konzultace s učiteli o neprospěchu žáků)“*

(čerpáno z přílohy č. 3 vyhlášky 72/2005 Sb.)

Konečné pracovní povinnosti se však neodvíjejí pouze od legislativních vyhlášek, ale také dojednávání a rozložení náplně práce mezi dalšími poradenskými pracovníky a vedením školy. Do této náplně však také zasahuje typ dané školy (MŠ, ZŠ, SŠ), její specifika a potřeby a také zkušenosti psychologů. Klienty ŠPS tvoří pouze žáci a studenti, ale také jejich rodiče a ostatní učitelé. Platným a závazným dokumentem je také etický kodex od Ouklanda, Goldmanové a Bishoffa (Ondráčková In Knotová a kol, 2014). Tento kodex následně přijala i Česká a slovenská asociace školní psychologie v roce 1994 (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

---

<sup>17</sup> Pedagogicko-psychologického pracovníka (Puškinová, 2014).

Nutno je mít na paměti, že ŠPS nenahrazuje ŠPZ. Zaměřuje svou práci spíše na dlouhodobou, sledovací péči o klienta. Vykonává především **diferenciální diagnostiku**. V případě nejasností je potřebná konzultace s dalšími odborníky. Pro zkvalitnění péče služeb by měla být podstupována pravidelná supervize. V našem systému školní psychologie zatím není pevně zakotvena metodická činnost pro odborníky z terénu. Ve školní praxi není dostatek prostoru pro výkon terapeutické služby jako takové, ale k dovednostem ŠPS by měl patřit odhad, kdy je tato služba pro klienta vhodná. (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Činnost ŠPS ovlivňuje také procento a typ absolvovaných výcviků a preference psychologického přístupu ke klientovi (E. Jedelská, S. Jančiová, 2011). Stejně jako pro učitele je i pro psychologa důležitá potřeba **dalšího vzdělávání** nebo v případě potřeby žádost o supervizi (Mertin, 2010), (Vozková, Vanek, 2018). Bohužel však v ČR doposud neexistuje ucelený systém vzdělávání poradenských pracovníků (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Škála potřeb klientů školního psychologa je široká, tento však nemůže být expertem na všechno. Proto je vhodné, aby si vybuodoval **databázi** kontaktů zahrnující odborníky působící v oblasti školských poradenských služeb (PPP, SPC), SVP, ve zdravotnictví (kliničtí psychologové, psychiatři, neurologové), v sociálních službách (pracovníci OSPOD, azylových domů, krizových center), příslušníky místní policejní stanice apod. (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

To, že je pozice školního psychologa definována ve vyhlášce, nezaručuje vlastní vybudování a upevnění jeho pozice v pracovním týmu školy. ŠPS totiž vstupuje do již zaběhnutého systému a jsou na něj kladena již předem očekávání od dětí, kolegů i rodičů. Přesto vše, pokud má psycholog dobře fungovat, musí si sám vybudovat a udržovat silnou pozici (Lazarová, 2005; Čapková, Lazarová, Brno). Zárukou úspěchu často bývá dobré zvládnutí vstupu do pracovního týmu a překonání starých očekávání a rozbourání mýtů vycházejících z bývalých zkušeností (Čapková, Lazarová, 2006).

### 2.3.2 Legislativní vymezení

Za základní podstatu státem organizovaného systému školních poradenských služeb je považováno: „*Vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jeho osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu jejich vzdělávání*“ (Opekarová, 2010, s. 16).

Zpočátku byli ŠPS zaměstnaní ve škole na základě rozhodnutí ředitele. Zastávali tak pozici učitele, nebo své služby škole fakturovali jako podnikající osoba z vnějšku. Pozice školního psychologa byla legislativně ukotvena od roku 2005, kdy vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, definovala tuto pozici v rámci systému školských poradenských služeb včetně náplně práce školního psychologa. Vyhláška byla novelizována v září 2011 vyhláškou č. 116/2011 Sb. (Lidická, 2012).

V souladu s ustanovením § 22a odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, pedagogičtí pracovníci vykonávají v pracovní době přímou pedagogickou činnost a práce související s touto činností. V případě veřejné školy (zřízené státem, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí) je stanoven týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti psychologa v příloze nařízení vlády č. 75/2005 Sb. v rozpětí 20 až 24 hodin<sup>18</sup>.

Dle § 1 odst. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění, zákonní zástupci nezletilého žáka **dávají souhlas** s poskytováním poradenských služeb školního psychologa jejich dítěti (žákovi). Tady se však nejedná o souhlas s činností školního psychologa ve škole. Dále při poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je **předání informace** podle odstavce 3 a písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce.

### 2.3.3 Školní psycholog a důvěrné informace

Určitou součástí práce ŠPS je také **vedení dokumentace** o jeho činnostech v souladu s předpisy GDPR a etickým kodexem ŠPS. Tyto dokumenty vyplývají z charakteru jeho činností a obsahují objektivní popis průběhu jednotlivých realizovaných činností. Pro psaní zpráv platí stejná pravidla řídící se vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Ve školách vypracovávají psychologové zprávy, které podávají informace o třídním klimatu, zpracovávají profily žáků za účelem kariérního poradenství, nebo zprávy pro OSPOD, Policii ČR apod. (Zapletalová, Metodika pro práci školního psychologa, 2014).

---

<sup>18</sup> Při plném úvazku 1.0.

Během pracovní činnosti je nutnost se řídit ustanovením, známém pod zkratkou, **GDPR**<sup>19</sup> - „*The General Data Protection Regulation*“, které přesně určuje, jak se smí nakládat s osobními a citlivými údaji klientů. Zavedení tohoto ustanovení vyplývá z pragmatiky, protože při vyzrazení citlivých informací tak ztrácí poradenský pracovník důvěru klientů, kteří s ním sdíleli své osobní informace (Neuwirthová, Šrahůlková, 2015).

Přesto se může stát, že je na psychologovi vyžadováno sdělení důvěrných informací o žákovi dalšími osobami ve škole. Nastává tak pro něj etické dilema, zda má některé informace sdílet, nebo jít proti tomuto požadavku. Může tak podlehnout nátlaku pro zachování „dobrých“ vztahů na pracovišti a vyhovět například žádostem vedení školy, s čímž může souviset i jeho ohrožení profesní identity. Daná informace se může rozšířit po celé instituci, což může mít za následek omezení vyhledávání služeb ŠPS a ztrátě důvěry v jeho korektnost. Toto pochybení často vede i ke ztrátě pracovní pozice. Nebo se psycholog stává tzv. „*koaličním partnerem*“ vedení školy, ale přestane tak být ŠPS (Zapletalová, 2001, s. 44).

### 2.3.4 Projekty

Projekty plnily důležitou úlohu pro zlepšení systému školního poradenství v ČR a budování odborné základny pro školní psychology a školní speciální pedagogy (NÚV, 2011-2019). Tyto projekty se podílely na financování poradenských pracovníků ve školách.

Výraznou podporu v rozšíření školních psychologů do základních škol přinesly projekty **VIP**<sup>20</sup> a **VIP-II Kariéra**<sup>21</sup> realizované mezi léty 2005-2008. Na těchto projektech se podílely dvě instituce, a to **Institut pro pedagogicko-psychologické poradenství (IPPP)** a **Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV)**. Tyto projekty si

---

<sup>19</sup> Toto ustanovení Evropské unie vstoupilo v účinnost v roce 2018. Osobní údaje musí být zpracovávány transparentním způsobem, a to pouze se **souhlasem** klienta. Účel zpracování těchto údajů musí být jasně sdělen. Psycholog smí údaje uchovávat pouze po dobu práce s klientem. Archivovány mohou být pouze v případě, pokud jsou anonymizovány (Evropská komise, 2019).

<sup>20</sup> Zkratka pro „*Vzdělávání-informace-poradenství*“, kdy byly vytvořeny podmínky pro vznik ŠPP na 99 školách (Švancar, 2014, s. 4).

<sup>21</sup> Zkratka pro „*Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání*“. Do tohoto projektu bylo zapojeno 170 škol. Finance na poloviční úvazky pro ŠPS a ŠSPPG byly přiděleny 120 školám (Švancar, 2014, s. 5).



kladly za cíl vytvoření sítě a programů Školních poradenských pracovišť<sup>22</sup>, vzděláváním výchovných poradců ze škol zapojených do projektů (MŠMT, 2013-2019).

Na tyto projekty navázal další v pořadí s názvem **RŠPP-VIP II**<sup>23</sup>. Tento projekt byl realizován IPPP za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v letech 2009-2011. Navrhované změny se týkaly například obohacení ŠPP o asistenty pedagoga, sociální pedagogy, doplnění ŠPP o ŠPS a ŠSPPG do škol s více než 350 žáky, rozvoj minimálních preventivních programů a jejich následná evaluace apod.

Dále na něj navázal další projekt **RAMPS-VIP III**<sup>24</sup> od roku 2012, s délkou trvání 3 roky. Tento projekt byl realizován Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV) za podpory MŠMT. Projekt byl zaměřen na vznik propojující sítě mezi školními a školskými poradenskými zařízeními v oblasti metodického vedení, vytvoření strukturovaného systému DVPP, dále na rozšířenou podporu pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a o žáky s poruchami chování, kdy bude zajišťována podpora Středisky výchovné péče (SVP) (Knotová a kol, 2014).

Dnes jsou způsoby financování ŠPS různorodé. Ředitelé škol zařazují ŠPS jako pedagogické pracovníky, pokud je zde splněna podmínka polovičního úvazku, anebo jsou placeni jako služba škole (Zapletalová, 2001).

### 2.3.5 Profesionální identita školního psychologa

*„Je důležité zachovat si svoji vlastní identitu. Je to náš jedinečný dar pro druhé. Jedinečný v celém vesmíru.“*

Pau del Rosso

Odborných definic k pojmu identita jsou desítky. Jedna z prvních byla použita psychologem E. Eriksonem (1968, s. 208) v jeho knize *Identity: Youth and Crisis*, kde je vymezena jako: „*vědomý smysl individuální jedinečnosti...; solidaritu ke skupinovým ideálům.*“ Pojem identita se skrývá po doplnění následující věty: „Já jsem ten který/a...“ Jde tedy o zhodnocující konstatování. Toto hodnocení se pohybuje na škále pozitivní: negativní, podle toho se následně utváří lidská identita a sebehodnocení. Dále ji také

---

<sup>22</sup> Na více než 100 školách. Vše bylo financováno z prostředků EU (Lidická, 2012).

<sup>23</sup> Zkratka pro „*Rozvoj školních poradenských pracovišť*“ (Vzdělávání-informace-poradenství).

<sup>24</sup> Zkratka pro „*Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb*“. Do projektu bylo zapojeno kolem 200 škol. Školy musely mít nejméně 350 žáků, z toho 10 % se SVP. Finance na projekt byly poskytnuty z Evropského sociálního fondu (Švancar, 2014, s. 6).

ovlivňují vzpomínky na různé životní události, interakce s druhými lidmi (rodiči, učitelé, kolegy apod.) (Klimeš, 2006). Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010, s. 212) identitu vidí zase jako „*totožnost (...), u člověka prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních; soubor rysů, podle nichž je jedinec znám konkrétní skupině.*“ V učebnici sociální psychologie Slaměníka a Výrosta (2008, s. 160). kolektiv autorů chápe pojem tak, že „slovem identita rozumíme to, kým nebo čím je osoba nebo společenství lidí. Je to odpověď na otázku „*kdo jsem, kdo jsme*“, nebo „*čím jsem, čím jsme...*“; *ke komu patřím a ke komu už ne.*“

Člověk má mnoho identit, protože přísluší také k mnoha různým skupinám. Lze ji jen těžko odlišit od našich osobnostních rysů. Utváří se podle toho, do jakých situací člověk přichází během svého života (Klimeš, 2006). V pozdní adolescenci se začínají různé identity spojovat, podle toho, s kým se setkáváme (potažmo do jaké kultury vrůstáme) a utváří se narativy vlastního self. Rekonstruují se v čase na základě společné totožnosti s ostatními lidmi a za jakými účely se s nimi setkáváme. Od adolescentního období jsou lidé motivováni kulturními a společenskými výzvami a pokračují v utváření své vlastní identity. Utvářejí vlastní biografii na základě vzpomínek, kam se ukládají události na přechodné životní změny (McAdams, 2001). Pro některé části naší identity se lze svobodně rozhodnout, například, když jde o volbu pracovního uplatnění, pro školu, kde studuji; Tento druh identity se označuje jako **přijatá** (Klimeš, 2006).

Jedním z témat, kterému se věnují výzkumy, a to zejména Štech (2001, 2008), je **(profesní) identita** školního psychologa. Tento profesně-osobnostní činitel má dopad na každodenní práci psychologa. Začíná od nástupu do profese a trvá po celou dobu. Proces rozvoje profesní identity reaguje na školní prostředí, ve kterém se psycholog pohybuje, a formuje se k předem stanoveným cílům a hodnotám ŠPS (Flídrová, 2018). Člověk s vhodnou kvalifikací má pak „monopol“ na určitý typ zaměstnání, což mu přináší též profesní výjimečnost. Tímto se odlišuje od ostatních zaměstnanců školy (učitelé, asistenti, VP). Profese je ohraničena také etickou normou a platnými zákony. Skrze tyto závazky je možno vstoupit do profesních organizací a asociací (Antoni, 2018).

Stanislav Štech hovoří o úskalích a přednostech pracovní pozice školního psychologa. Základním činitelem nejistoty se zdá být problém neexistujícího ustáleného **návodu**, jak má ŠPS ve škole fungovat. Má malé možnosti konzultovat své případy s dalším kolegou, nebo najít rychlou supervizi. Dále je ŠPS vystaven nerealistickým očekáváním psychologických laiků, se kterými spolupracuje a musí se podřídit jejich

úrovni chápání psychologických případů. Za nevýhody ŠPS považují, podle výzkumu, zejména nejasné postavení, které je nutno si vybudovat ziskem důvěry od žáků nebo rodičů. Jako motivace ŠPS byla zjištěna výhoda pracovat na **konkrétním místě**, kde problémy klientů vznikají, a je zde tak nutno dále rozvíjet školní psychologii (Štech, Zapletalová, 2001).

Podle Mareše (2015), který vychází ze studií Štecha a Zapletalové (2013), existují dilemata, jak má školní psycholog pracovat, jestli jako vědec ve škole, nebo jako praktik. V České republice se identita ŠPS často nespojuje s danou profesí, jako přihlášení se k oboru školní psychologie a práce v tomto oboru, ale s **místem**, kde ŠPS poskytuje své služby (zpravidla na základní nebo střední škole (Štech, Zapletalová, 2013 In Mareš 2015)).

Dále byly Štechem (2001) popsány **tři identitní figury** na základě sesbíraných dat z výzkumu:

Tři identitní figury
<ul style="list-style-type: none"><li>• ŠPS jako <b>Intelektuální kutil</b><ul style="list-style-type: none"><li>• ŠPS je nucen přijímat i zakázky, které nejsou jasně konkretizovány. Není pro ně vybaven teoretickým ani metodologickým materiálem. Musí si tak vystačit s dostupnými informacemi i svou zkušeností. Často bývá donucen reagovat na různé nabídky, aby obhájil svou užitečnost ve škole. Tato praktická role a originální zkušenost bývá tak složitě zobecnitelná pro všechny ŠPS jako skupinu</li></ul></li><li>• ŠPS jako <b>Mediátor a vyjednávač</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Zde se uplatňuje role prostředníka v interakcích mezi vedením, učiteli a rodiči. Avšak na tuto dovednost neexistuje jasně daný postup. Ani nelze získat pregraduálním studiem psychologie. Psycholog se nemůže stát pouze "advokátem dětí", ale měl by se snažit napravovat a zprostředkovávat vztahy mezi dítětem a ostatními osobami (Jumel; 1996 In Štech, 2011). Podle Gaillarda (1996) poskytuje psycholog nepřímou pomoc žákovi tak, že pomáhá jeho rodičům nebo učitelům.</li></ul></li><li>• ŠPS jako <b>Badatel školy</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Tato badatelskost je postavena na kvalitativní metodologii. Na systematickém a dlouhodobém sledování vyhodnocování dat o jedincích, sboru či klimatu instituce. ŠPS je neustále v terénu.</li></ul></li></ul>

(Štech, 1998)

Dále se roli **badatele** školy věnuje Mareš (2015), který si myslí, že je ji ve školství zapotřebí výrazně posílit. Autor shrnujícího článku v tom vidí výhodu pro obor i pro české školství. V této roli vede ŠPS pracovníky školy k odstupu od každodenní pracovní

činnosti. Předkládá učitelům i vedení jiný pohled na dění ve škole, který je opřen o odborné zdroje. Naopak ŠPS může zprostředkovávat data o dění ve škole, které nashromáždil do akademického výzkumu. ŠPS shromažďuje údaje o dění ve škole, o fungování školy, o vzájemných interakcích a o problémech školy. Přímou se podílí na sběru, analýze a interpretaci získaných dat. Může také sám být autorem případových studií a publikovat je pro odbornou veřejnost (upraveno podle Štecha In Mareš 2015).

### 2.3.6 Pozice školního psychologa ve vztahové síti školy

Termínem škola dnes nerozumíme pouze instituci jako takovou, ale také **společenství** osob, které v ní pracuje, vedení školy, pedagogické pracovníky, učitelský sbor, žáky a další (Mareš, 2013).

Školní psycholog pracuje nejen se žáky, ale s celým **systemem** školy a jeho subsystémy, které ovlivňují žakovu osobnost. Aktivně přispívá k řešení problémů ve škole, participuje na rozvíjení a inovacích ve výchově a vzdělávání, přičemž má vždy na mysli žáka, jeho zdravý psychický vývoj (Gajdošová, 1998). Ovlivňují řešení určitých problémů přímo na místě vzniku. Působí dlouhodobě a může sledovat své výsledky působení během celé školní docházky dětí na ZŠ či SŠ (Zapletalová, 2001).

Práce ŠPS funguje na **dvou úrovních**:

**Vertikální:** ŠPS spolupracuje s vedením školy a ředitelem/ředitelkou, kolektivem učitelů i jednotlivci, výchovným poradcem, vychovateli, kolektivem žáků, s rodiči, pracovníky ŠPZ atd.

**Horizontální**<sup>25</sup>: Záleží na oblastech činnosti, kdy například ŠPS řeší problémy učení žáků a chování, výběr povolání, sociální vztahy ve třídě a udržování psychohygieny ve škole.

(Gajdošová, 1998)

Aby školní psycholog mohl ve škole vůbec začít pracovat, tedy právě na vertikální úrovni, musí se rozšířit informace o jeho přítomnosti a počínajícím působení.

---

<sup>25</sup> Služby je možno také dělit podle kritéria: **obsahu** (informační, preventivní, orientační atd.), **způsobu realizace**, (individuálně, skupinově, přímo se žáky, zprostředkovaně prostřednictvím učitelů, vých. poradců, rodičů...), podle **uživatelů** poskytuje služby, návrhy a konzultace různým účastníkům participujícím na výchově a vzdělávání, podle **oblasti** (volba povolání, poruchy učení a chování žáků, zlepšení vztahů ve třídě atd.) (Gajdošová, 1998).

K seznámení se službami ŠPS povětšinou dochází na prvních setkáních s rodiči budoucích žáků prvních ročníků ZŠ, SŠ, nebo při vzdělávacích aktivitách (formou přednášek a seminářů). Zde se rodiče mohou informovat, jaké služby jsou nabízeny a za jakých podmínek. Služby ŠPS jsou poskytovány také **nepřímo** prostřednictvím webu, nástěnek nebo školního časopisu. Samozřejmě nabízené služby mohou propagovat také ostatní zaměstnanci školy i Školního poradenského pracoviště (Štech, Zapletalová, 2013). Známost psychologa, znamená pro řadu žáků, jejich rodičů, ale i učitelů přednost, kdy pak reagují lépe na doporučení „našeho“ ŠPS než externího pracovníka (Mertin, 2010).

Ve školách se v počátcích působení využívá tzv. **generální souhlas** s činností ŠPS. V praxi to však znamená, že rodiče jsou pouze seznamováni s tím, že psycholog ve škole působí. Následně je pak pro hlubší práci požadován **Informovaný souhlas rodiče**<sup>26</sup>, kdy rodič, jako zákonný zástupce, dává svolení, aby mohlo dojít k zahájení práce s jeho dítětem. Informovaný souhlas není požadován ve výjimečných případech krizové intervence, vzdělávací činnosti, nebo anonymních screeningů ve třídách (Štech, Zapletalová, 2013).

ŠPS přebírá také roli **mediátora** v komunikaci mezi jednotlivými články systému. Setkání by měla být vedena konstruktivně, aby docházelo co nejvíce k dohodám mezi aktéry (Franclová, 2017). Za tímto účelem přispívá ŠPS pozitivně ke **školnímu klimatu**. Zjišťuje informace od různých aktérů, kteří vnímají a prožívají školní prostředí v delším časovém období. Působí při své činnosti na **kvalitu** interpersonálních vztahů a sociálních procesů uvnitř školy (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Psychologové ve školách směřují učitele k brzkému předávání informací, aby bylo možno včas intervenovat. Jejich činnost má tak významný preventivní charakter (E. Jedelská, S. Jančiová, 2011). Celkově tak dochází ke zlepšení atmosféry ve škole a komunikace s učiteli (mezi učiteli), s rodiči i s dětmi (Zapletalová, 2007).

Případný konflikt mezi pracovníky může nastat i vně poradenského pracoviště. Rozkol se může týkat vzájemného nepochopení se v názorech nebo odmítnutí spolupráce na zakázce ŠPP některého pracovníka. Roli facilitátora přispívá ŠPP ke zjednodušení

---

<sup>26</sup> Souhlas má být vyjádření **vlastního rozhodnutí** s vyšetřením dítěte a má proběhnout plné seznámení s průběhem, pravidly a riziky daného vyšetření. Musí mít písemnou podobu a je vyžadován od rodičů u klientů mladších 18 let. Na rodiče (klienta) by neměl být kladen žádný nátlak, aby jej podepsal (Štech, Zapletalová, 2013).

komunikace během konfliktu. Pokud konflikt vzniká na základě přijetí, či odmítnutí zakázky od klientů. Je potřeba zvážit časové možnosti a schopnosti pracovníků. Jinak lze rodiče nebo další osoby odkázat na jiné zařízení (např. manželskou poradnu, OSPOD) (Braun, Marková, Nováčková, 2014). V některých případech může být pro psychologa **nestrannost** v konfliktní situaci jako velice obtížná záležitost, zejména pokud se účastní sporu mezi svým kolegou a další osobou (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Avšak je nutno dodat, že nějaká forma konfliktu se objevit musí při fungování organizace a je nutno ji přijmout jako součást řídicích procesů (Tureckinová, 2009).

Výhodná může být role prostředníka v komunikaci mezi rodiči a učitelem (dítětem). Nemůže ale předávat všechny důvěrné informace, které se od rodičů žáka dozví. Psycholog pak může znamenat přínos (i metodickou podporu) pro pedagogy, když doporučí komunikační styl, přístup motivace žáka k učení, hodnocení atd. (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

### 2.3.7 Vztah s vedením školy

Podle Štecha a Zapletalové (2011), kteří došli k poznatku, že rozhodujícím vztahem pro psychology je právě vztah s vedením, zejména pak vyjednávání na začlenění do systému školy a nad povinnostmi, které bude zaměstnaný psycholog muset plnit. V tomto případě je nutno, aby si psycholog uměl vyjednat vhodné podmínky pro jeho působení ve škole. Ředitel instituce však již není pouhý objednavatel služby, ale stává se tím, kdo má podstatný vliv na zakázku a její řešení. Velký vliv na úspěšný začátek ŠPS má jistě připravenost na prostředí, do kterého vstupuje (Čapková, Lazarová, 2006). Pokud jde o ŠPS, tak se očekávání vedení převážně odvíjí od **zkušenosti** předchozí spolupráce s jinými poradenskými institucemi (např. ŠPZ). Ředitel by si měl před vyhledáním psychologa pro školu sám předem ujasnit, k čemu ho bude potřebovat a jakými zakázkami ho bude úkolovat (Mertin, 2010).

Na počátku nový typ komunikace teprve, s nástupem psychologa, vzniká. Doposud byl ředitel zvyklý komunikovat pouze s VP či ŠMP. Tito kolegové učitelé byli povětšinou přivoláni, až když problém vznikl. Psycholog působí ve škole neustále a preventivně. Lze s ním tak počítat takřka i při nepatrných zakázkách (Štech, Zapletalová, 2013).

Nutno je si nejprve vyjasnit vzájemné představy a očekávání mezi vedením a ŠPS. Tento poznatek také pojmenovává Zapletalová (2001, s. 38) jako jedno z „*kritických míst*

*profese*“, protože se ŠPS může dostávat do celé řady situací a odkrývat tak problémy, které jsou tabuizovány. Od vedení může ŠPS dostávat průběžně těžko uchopitelné zakázky, přičemž její naplnění rozhoduje o úspěšnosti a dalším směřování. Vztah ředitel-ŠPS je klíčový pro vytváření vztahů k ostatním subjektům ve školním systému (Zapletalová, 2001). Tento vztah nazývá (Zapletalová (2001) jako setkání **expert-laik**, kdy ředitel školy je hierarchicky nadřazený člověku s odbornými znalostmi z oboru psychologie.

### 2.3.8 Vztahy s pedagogy

Pokud se podaří ŠPS pozitivně působit na pedagogický sbor, lze tak docílit zlepšení školního klimatu mezi učiteli. Zároveň tento vliv pak **nepřímo** působí i na žáky jako klienty ŠPS. Je nutno si, stejně jako s vedením, vyjasnit vzájemná očekávání a možnosti pomoci ŠPS učitelům. Tento akt může pak sloužit jako prevence problematickým situacím mezi zaměstnanci školy (Zapletalová, 2001). I pedagogové by měli být předem informováni, s čím mohou za ŠPS přijít a zhruba jakou pomoc od nich mohou očekávat (Knotová a kol, 2014).

Na počátku může mezi učiteli panovat určitá nedůvěra, zvláště pokud nemají předchozí zkušenost s prací ŠPS. Nutno říci, že tyto obavy se samozřejmě nemusí týkat vždy všech učitelů a mohou fungovat na nevědomé úrovni. Bohužel každá obava může učitele ovlivnit a může být zdrojem aktivního odporu nebo obezřetnosti. Ne každý učitel vnímá práci ŠPS jako přínosnou a nemusí být ochoten přijmout nabízenou zpětnou vazbu týkající se úpravy jeho výchovně-vzdělávací práce (Franclová, 2017).

Postupně se však daří vybudovat s učiteli **partnerský vztah** založený na vzájemném porozumění a důvěře. Dochází k vyjasňování si vzájemných potřeb. A pedagogové začínají tak lépe chápat, s jakými záležitostmi se mohou na psychology obracet (Štech, Zapletalová, 2013). Vztah **učitel-ŠPS** musí být hlavně založen na vzájemném **respektu** k profesi toho druhého a důvěře (Zapletalová, 2014). Učitelé tvoří nepostradatelné partnery pro vytváření kontextu práce ŠPS.

Ukázalo se, že velice užitečným prediktorem pro utváření dobrých vztahů s učiteli, jsou psychologovi **osobnostní rysy** a **dovednosti**<sup>27</sup>. Patří mezi ně temperament,

---

<sup>27</sup> Tyto dovednosti souvisí s délkou praxe v oboru, komunikačními dovednostmi a znalostmi prostředí školy (Štech, Zapletalová, 2013).

schopnost naslouchat, emocionální vyrovnanost, ochota přiblížit se klientovi a vzbudit v něm důvěru (Štech, Zapletalová, 2013).

S jistotou lze tvrdit, že systematičnost a možnosti spolupráce mezi ŠPS a učiteli (a jejich žáky) se odvíjí od velikosti psychologova úvazku. Pokud je úvazek menší než poloviční, vzájemná součinnost nemůže být logicky tak intenzivní a kontakt s učitelským sborem se blíží možnostem ŠPZ. Pro dobré výsledky práce ŠPS s učiteli je nesmírně důležitá **podpora** vedení (ředitele) školy. Pokud je psychologovi vyjádřena důvěra od vedení školy, pak je pro něj jednodušší si pro spolupráci učitele získat (Štech, Zapletalová, 2013). Rozhodně je potřeba narušit představu, že by byl psycholog tzv. „prodloužená ruka“ vedení, nebo kohokoliv jiného. Psycholog je **autonomní článek** ve škole, který se snaží o spolupráci s ostatními (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

### 2.3.9 Navázání spolupráce s učiteli

Velikým přínosem pro pedagogy může být pomoc psychologa ve třídách, kdy analyzuje vztahy v třídních **kolektivech**. Psycholog se snaží pracovat na kamarádských vztazích, řešit konflikty třída-vyloučený žák anebo nesvářených různých podskupin. Během let přichází různé zátěžové situace, při kterých se vztahy proměňují a komplikují (Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, Urbanová, 2012). S problémem ve třídě může za psychologem přijít také samotný učitel, který tráví ve třídě nejvíce času. Situaci tak vyhodnotí jako kritickou a nutnou k řešení (Štech, Zapletalová, 2013), (Franclová, 2017).

V případě potřeby může ŠPS vstoupit do třídy s potřebnými intervencemi. Práce se třídami má dvě roviny: **depistážní** a **diagnosticko-intervenční**. První se věnuje seznámení se se třídami na obecnější vztahové rovině a ta druhá je vykonávána pouze již s některými vybranými třídami. Úkolem ŠPS je mapovat situaci školní třídy s následným předáváním informací o vztahovém klimatu třídnímu učiteli a dalším pedagogům (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

V některých případech lze spolupracovat týmově i s více pedagogy najednou. Například pokud se jedná o případy týrání a zneužívání dítěte, kdy je důležité, aby všichni učitelé, kteří se dostanou do kontaktu s daným případem, pozorovali nežádoucí tělesné či psychické projevy a předávali je k projednání ŠPP. Takto rizikovější děti lze označit již v zárodku, protože dlouhodobě vyrůstají v těžších ekonomických poměrech, sociální izolaci či v nepříjemných životních podmínkách (Fortuna, 2014). Zde je nutné, aby byla



navázána účinná komunikace mezi pedagogy a poradenskými odborníky, aby mohly být podchyceny sebemenší odchylky v chování a prožívání dítěte.

Mezi učiteli, se kterými ŠPS pracuje, zaujímá zvláštní roli právě **třídní učitel (TU)**. Třídní učitel má ke konkrétnímu žákovi nejbližší. Stává se po dobu pobytu žáka ve škole jistým shromážditelem diagnostických informací získaných z různých zdrojů. Tato data slouží jako podklad při různých rozhodujících okamžicích žákova setrvávání ve škole (kárné tresty, přemístování do jiných škol apod.). TU je brán v těchto situacích s tou největší vážností (Opekarová, 2010). Ve své třídě tráví nejvíce času, a tak má největší možnost působení na žáka. Dostává se do role mentora, průvodce i opory pro jednotlivé žáky ve své třídě (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Psycholog postupně sbírá informace o formách, frekvenci i způsobu komunikace TU se žáky ve třídě. Z toho pak vyvozuje míru účasti TU na životě třídy. Podle těchto zkušeností lze nastavit vhodnou spolupráci s touto třídou a volit poté možnosti nápravy (Štech, Zapletalová, 2013).

### 2.3.10 Školní psycholog a žáci

Práce se žákem může být velice užitečná a efektivní. Klientem ŠPS může být každý žák v jakékoliv situaci. Avšak tento problém nemusí být zcela uvědomovaný. Žáka mohly přivést různé okolnosti, situace, nebo osoby pohybující okolo něj (rodiče, spolužáci, pedagogové) (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Nejčastějšími příklady klientů ŠPS jsou: Žáci s SPU, záškoláci, školně neúspěšné děti, žáci se zdravotním postižením, děti s poruchami chování, děti trpící nějakou psychiatrickou diagnózou, žáci posledních ročníků při výběru povolání, děti z neúplné rodiny a jiné (Hubertová, 2014), (Gajdošová, 1998).

Už samotná osobnost ŠPS může být **terapeutickým nástrojem**, pokud je zajištěno řádné bezpečné prostředí pro sdílení. Vztahy mezi ŠPS a žáky se pak začínají postupem doby upevňovat a posilovat. Na střední škole je pozitivním aspektem, že žáci sami začínají vyhledávat pomoc ŠPS, což vede k nutné **destigmatizaci** profese. **Důvěra** ke školnímu psychologovi je samozřejmě ovlivňována dovedností rozkrýt mnohdy „zástupný problém“, který je prezentován žákem (ne třeba na první schůzce). Cílem ŠPS mnohdy nebývá samotný problém zcela vyřešit, ale navodit patřičné změny v tom, jak se má dítě k problému postavit, aby jej řádně zvládlo samo, nebo aspoň aby došlo

ke zmírnění symptomů (Zapletalová, 2001). Získává tak realistický pohled na sebe a svoje schopnosti (Gajdošová, 1998), (Franclová, 2017). Podle Mertina (2004) však psycholog potřebuje aktivní dlouhodobou spolupráci klienta, ale i změnu v jeho okolí, které je s ním těsně spojeno. Často pak náprava činí větší úsilí rodičů a učitelů než samotného dítěte. Pokud je dosaženo také dobré spolupráce mezi rodiči a učiteli, tak jsou snižovány potencionální konflikty a problémy žáků ve škole (Gajdošová, 1998).

### **2.3.11 Školní psycholog a rodiče**

V rodinách se ustanovují první vazby dítěte a učí se v nich prvním ze sociálních rolí. Rodiny jsou ovšem ovlivněny kulturou, etnicitou a určující je i jejich ekonomický statut. Konflikt mezi rodinou a školou nastává, pokud se hodnoty rodiny a školy alespoň přibližně neslučují. Škola by neměla vyvolávat další tíseň dítěte, ale pomáhat, pokud jsou pochopeny domácí poměry dětí. Škola nemůže měnit své základní normy, ale může snížit nároky na jejich plnění, aby dítě nemuselo rozdvojovat svou loajalitu na rodinné a školní prostředí (Fortuna, 2014).

Dítě může přicházet do školy z nestabilního rodinného prostředí provázeného různými patologickými jevy (násilí v rodině, alkoholismem rodičů, neúplná rodina). Tyto obtíže se mohou tak odrážet na jeho fyzickém i psychickém stavu. Tyto neblahé okolnosti se mohou projevovat neadekvátním chováním, stažením se do sebe nebo fyzickým vyčerpáním. Takhle naladěné dítě se nemůže naplno věnovat školním povinnostem a jeho pohled se může odrážet v projevech negativismu vůči celému světu (Fortuna, 2014). Pokud již učitel nezvládne věnovat péči žákovi v hodině, je potřeba vyhledat nejbližšího poradenského pracovníka ve škole, který by jim jejich práci ulehčil.

Rodiče, kteří se zajímají o vzdělávání svého dítěte, tak podporují také práci školy a ztotožňují se s jejími hodnotami a kritérii. Znají učitele svého dítěte a obrací se na něj s žádostí o pomoc ohledně výukových problémů. Pokud rodiče projevují zájem o dění ve škole, tak instituce může iniciovat jejich přizvání k partnerskému přístupu, které jim postupně umožňuje podílet se na činnostech školy, rozhodování o některých věcech, radit jiným rodičům apod. (Fortuna, 2014).

Škola i psycholog poskytují rodičům systematicky informace o struktuře poradenských služeb. Rodiče často sami vyhledávají služby ŠPS se zakázkami týkajícími se rodinného zázemí (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Zprostředkování setkání, mezi

rodiči a ŠPS, zajišťuje převážně **třídní učitel**. Tato iniciativa pro setkávání rodičů a poradenských pracovníků vytváří pozitivní náhled rodičů na školu. Psycholog zjišťuje přípravu vyučujícího na setkání s rodiči a při jakých příležitostech spolu komunikují (třídní schůzky, neformální setkání apod.).

Rodiče tak mají pocit, že se o ně a o jejich problémy s dítětem škola zajímá. Je tak posilována vzájemná **důvěra**. Může také panovat naopak i počáteční nedůvěra ze strany rodičů, kdy je zapotřebí, aby psycholog obhájil svou pozici prostřednictvím dobré komunikace a profesionality (Zapletalová, 2001).

Ve své práci se psycholog setká s patologickými osobnostmi a problémovými rodiči. S tímto typem rodičů se obvykle hledání shody na výchovu nedaří. Za verbální agresí může stát ochranný pud rodiče, přesto, že se jeho dítě nachází v bezpečném prostředí školy. K profesionalitě ŠPS by mělo patřit „povznesení“ se nad křivdu a hledat konstruktivní způsob **domluvy** s nespolupracujícím rodičem. Rodiče potřebují dát najevo **rovnocennost** v jednání. Vhodné je projevat úctu a podporovat pocit sounáležitosti na řešení. Při jednání s agresivními rodiči se osvědčuje si k jednání přizvat další osobu na svou podporu. Ve dvojici tak vytváří **převahu** na jednoho rodiče. Tento způsob může napomoci ke klidnějšímu jednání. A v případě pozdějších nesouladů má psycholog svědka, který může potvrdit případný průběh schůzky (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

### 2.3.12 Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR

V roce 2008 bilancovala Lazarová školní psychologii po sametové revoluci tak, že se jí „*zatím nedostává výzkumné infrastruktury, která by studovala její vlastní kritické výzkumné problémy*“ (Lazarová, 2008 In Mareš, 2015, s. 8). Popsaná situace se částečně změnila díky přínosům pracovníků Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), který vedla J. Zapletalová. Současně provádí výzkum v oblasti školní psychologie Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) v Praze, kde je zřízena sekce Pedagogicko-psychologického poradenství, prevence a institucionální výchovy.

Nejranější výzkumy v ČR prováděli Štech a Zapletalová mezi roky 1998 – 2001 a týkaly se formování a ustanovování nové profese ŠPS Štech (2001) představuje silné a slabé stránky vznikající profese na základě rešerše prostudovaných, již publikovaných studií. Autoři se snažili představit profil začínajících školních psychologů. Za silné

stránky považovali možnost práce v kontextu vztahů, kdy má psycholog informace z různých zdrojů. Může reagovat flexibilně na nově vzniklé situace a má k nim blíže než poradenský psycholog. Situace jsou náročné především tím, že nemají jasnou strukturu. Z čehož vyplývá, že nelze lehko nalézt ani nástroje a metody, které je možno využít. Práce přímo ve škole mu umožňuje kontinuální náhled na problém a možnost longitudiálního řešení situací.

Autoři vidí jako výhodu, že psycholog pracuje se školou jako s určitým vztahovým systémem, což mu umožňuje se s odstupem pohybovat ve vztazích a případně mediovat počínající konflikty. Jako nejčastější identitní figura se ve výzkumech ukázala **role mediátora**. Mezi jeho hlavní činnosti patří přímá práce s klienty, skupinová i individuální forma práce, provádí vzdělávání a osvětu i koncepční změny pro školu. Štech (2001, s. 258) tak navrhuje termín „*zóny profesně identitních kompromisů*“. To znamená, že psycholog musí, na jednu stranu, neustále obhajovat svou profesionální kompetenci, ale na stranu druhou se musí zase přizpůsobovat situacím vyplývajících z prostředí školy. Tento fakt však může přinášet i komplikace, že je psycholog neustále vztahován do **profesních situací** i mimo svou kancelář. Příliš bohatá síť sociálních vztahů zvyšuje riziko vzájemných závislostí na osobách této sítě. Nelze se jim fyzicky vyhnout, ale je nutno jim naopak čelit, aby byla potvrzena specifická profesní identity (Štech, 2001).

Jako další nevýhody se ukázaly nízká profesionalita a malé nároky na odbornost ŠPS. Způsobeno to může být absencí specializované profesní přípravy na toto povolání. Jeho náplň práce je nahodilá, tvořená na základě očekávání vedení školy nebo specifikách školy (Štech, 2001).

Dále výzkum v oblasti školní psychologie pokračuje na katedrách psychologie VŠ v bádáních vysokoškolských učitelů a studentů. V těchto univerzitních centrech vznikají i závěrečné, výzkumné a kvalifikační práce, které prohlubují poznání v oboru. (Mareš, 2015). Výzkumy z diplomových prací se zaměřují na různorodá témata okolo pozice ŠPS.

Významným tématem je psychologovo pronikání do nového školního prostředí. Jan Soldán (2012) ve své diplomové práci zkoumal, jaké významy připisují ŠPS svojí pozici v procesu utváření a naplňování své profesní role.<sup>28</sup> Vycházel z domněnky, že výsledná

---

<sup>28</sup> V této práci byla využita **narativně výzkumná perspektiva**, která poskytuje náhled na sociální vztahy odehrávajících se v určitém čase v jejich sociálním prostředí. Nejprve byla participantům nabídnuta metafora knihy, kdy své příběhy měli radit do kapitol (klíčové události, kritické zážitky etc). Dále v průběhu

podoba působení ŠPS i proces vytváření jejich profesních rolí ovlivňuje kontext prostředí školy. Autor se orientoval v síti vztahů, do kterých je ŠPS integrován a přes kterou získá jejich reflexi ohledně působení ve škole. Ukázalo se, že tento akt vstupu do nového školního prostředí tvoří významnou složku profesní identity psychologa. Přestože psychologové vnímaly tyto překážky<sup>29</sup> s různou intenzitou, autor usuzuje, že jsou vždy přítomny na začátku působení (Soldán, 2012).

Podle autorů (Soldán, 2012), (Bartošová, 2011) se pozice ŠPS proměňuje v čase. Představy během působení ve škole se transformují a vyvíjí se i náplň práce. Po nástupu do školy probíhá fáze **budování si pozice** ŠPS. Nově nastupující psycholog se tak **vymezuje** oproti dalším přítomným osobám v instituci. Aktérky výzkumu vnímaly špatně svůj start ve škole. Všechny psycholožky cítily negativa, že jim je přisuzovaná **role kontroly**, nebo **ohrožující role**. V průběhu prvních měsíců opět panoval stav vyjasňování si kompetencí (Vonostránská, 2013). Se zakázkami za psychologem přichází všechny subjekty ve škole, ale práci si také sám ŠPS vymýšlí. Pracovní náplň se proměňuje v cyklech školního roku. Podle Soldánova výzkumu (2012) adaptace nově nastupujícího psychologa činila půl až jeden školní rok.

Nastavení vlastní pozice psychologa se odvíjí od zkušeností s předchozím ŠPS. V prostředí školy už došlo k nastavení systému a určitých pravidel k využívání služby. Novému nástupci tak zřejmě odpadá povinnost seznamovat zaměstnance školy se svou přítomností a získávat si jejich důvěru. Samozřejmě může existovat také nepřímý tlak od učitelů na nově nastupujícího ŠPS, aby se přizpůsobil již zažitým pravidlům a konvencím. Toto prostředí pak může být silně omezující pro prosazení vlastního pojetí nového člověka. Obraz zažité práce psychologa nastavuje určitou linii pro posuzování všech dalších (Soldán, 2012).

Na počátku panuje u psychologa nejistota, protože mu chybí základní porozumění sociálním vztahům, které je pro jeho výkon profese nezbytné. K získání jistoty ŠPS

---

vyprávění byly příběhy zrekonstruovány samotnými informanty výzkumu upravenou formou Scénotestu za využití lego stavebnice, která pak byla převedena do čtyř žánrových vymezení podle Chrže (2007) (Soldán, 2012).

<sup>29</sup> Pocit nedostatečné odborné kompetence, nedostatečná orientace v prostředí, neznalost vazeb a sociálních norem, nutnost vyladění očekávání vlastních a aktérů školy, počáteční nedůvěra ostatních aktérů, obtížně dosažitelná potřeba sdílení a konzultace vlastních kroků, nejasnosti v obsahu práce školního psychologa, změna životního rytmu (vyrovnávání se se specifickou strukturací času ve škole) (Soldán, 2012).

napomáhaly významné osoby<sup>30</sup>, se kterými byly již od počátku navázány vztahy. Tyto opory často fungovaly jako průvodci novým prostředím (Soldán, 2012). Autorka Zimová (2012) tyto osoby řadí ke **zdrojům**<sup>31</sup>, ze kterých psycholog při nástupu čerpá. S jejich pomocí se tvoří jeho **pozice** a z té vychází utváření si dalších **vztahů** s ostatními aktéry školy. Výzkumy diplomových prací popisovaly jako klíčové body pro funkci psychologa, zejména vztahy s vedením a budování si vztahů s pedagogy.

Vztahy s vedením jsou v pořádku, pokud dojde k vyjasnění si vzájemných očekávání. Po vyjasnění si kompetencí je vhodné, aby ředitel předával informace o práci ŠPS dále, aby dokázal vysvětlit jeho náplň práce rodičům, pedagogům, ale i zřizovateli (městské část, obci) (Pechová, 2013). Pokud nastane porozumění obou stran, tak se může psycholog na ředitele obracet při hledání podpory například v komunikaci s učiteli. Podle závěrů z výzkumu Peckové (2013) lze vystihnout vztah psycholog-ředitel slovem „respekt“. Obě profese jsou odborníci ve svém oboru a mohou se vzájemně obohacovat a učit se od sebe (Pechová, 2013). Psycholog potřebuje určitou podporu a svobodu od vedení školy<sup>32</sup> pro výkon své profese (Bartošová, 2011).

Autorka Pecková (2013) ve výzkumu potvrzuje stanovisko literatury, které uvádí, že vztah s vedením školy je pro ŠPS ten nejdůležitější. Každá škola si nese svou osobní zkušenost a panuje zde **neformální** hierarchie. Těžko lze, podle autorky, oba tyto vztahové proudy srovnávat. Pokud si psycholog „nesedne“ s nějakým pedagogem, tak lze na vztahu dále pracovat. Jsou tu ve sboru i jiní pedagogové, kteří spolupráci neodmítají. ŠPS se tak může snažit dále podporovat a zlepšovat klima školy. Pokud si však ŠPS **nerozumí** s ředitelem školy, který může případně ignorovat práci ŠPS a jeho pozici ve škole, tak tenhle stav nebude dlouho unesitelný. Podle autorky je tedy obtížné srovnávat obě vztahové linie dohromady.

Dalšími vztahovými partnery jsou pro ŠPS pedagogové (Suchardová, 2009). Výzkum z diplomové práce se zabýval zjištěním, jak si mohou začínající ŠPS získávat důvěru učitelů a jakou podobu může důvěra mít.

---

<sup>30</sup> Jednalo se zejména o výchovné poradkyně, metodiky projektů VIP-II nebo také ŠPS působící na jiných školách.

<sup>31</sup> Tyto zdroje výzkum pojmenovává jako: **motivaci** (pro pozici ŠPS, kvalita vztahů), **financování projektem VIP, vlastní zázemí** (Zimová, 2012).

<sup>32</sup> Hlavně u nastavení si náplně práce, jak nastaví hranice svých kompetencí a samozřejmě, jak se umí prezentovat (Bartošová, 2011).

Práce autorek výzkumů Suchardové (2009) a Bartošové (2011) potvrzují, na základě výpovědí učitelek, že je rozhodující **přístup** ŠPS k žákům a učitelům a **zájem o spolupráci** s učiteli. Podle názorů učitelů by ŠPS měl aktivně jevit zájem o spolupráci, problém prožívat a řešit jej do hloubky. Pod tímto si však někteří představovali **být na straně** učitelů. Nerozhodovali až tak odborné znalosti a bylo tolerováno i pochybení ŠPS. Rozhodující faktory pro ztrátu důvěry by mohly být: zisk informací, nadřazování vlastního „expertství“ nad učitelské, neloajalita k učitelům a vlastní instituci, v níž společně pracují (Suchardová, 2009), (Jalůvková, 2011). Určitě by měl stát za jejich názory a měl by se podílet na zprostředkování komunikace se žáky a rodiči (Suchardová, 2009), (Zimová, 2012). Přínosem byl ŠPS pedagogům, podle výzkumu Vonostránské (2013), při práci se školními kolektivy, odhalování zárodků šikany a také pomoc s diagnostikou školní třídy. Polovina ze zkoumaných učitelů hodnotila pozitivně, že se žáci mají komu svěřit, aniž by se jednalo o pedagogy, nebo ředitele školy.

Pohled samotných psychologek ve výzkumu byl také přínosný, když popisovaly svou práci se třídními kolektivy, žáky i učiteli. Při práci se třídami byly velmi limitované časem a do třídy vstupovaly až na požádání pedagoga. Psycholožky pracovaly zejména na tom, aby pedagogové zaujali **lidštější přístup** k dětem. Pokud se sešly na některého z učitelů stížnosti, snažily se mu podat vhodnou zpětnou vazbu na jeho výuku (potažmo přístup k dětem). Psycholožky také přinášely nadstavbové aktivity, které nesouvisely příliš s legislativní vyhláškou. Jednalo se o canisterapii, školní klub, nebo neuropsychologická cvičení. Všechno tohle snažení bylo také pozitivně hodnoceno většinou učitelů ve výzkumu (Vonostránská, 2013).

Nutno zmínit, že ve výzkumu Suchardové (2009) se velmi často, mezi učiteli a psychologem objevovaly **kompetenční nesrovnalosti**. Učitel mohl mít dojem, že psycholog o žákovi „něco“ ví a nechtěl to sdělit, nebo že dochází ke snižování pedagogových schopností před žáky. Tak vzniká určitý ostych (bariéra) z počátečního navázání spolupráce. Pokud však učitelé zjistili, že tito specialisté neohroží jejich pedagogické kompetence, tak mohlo být započato budování důvěry (Jalůvková, 2011).

Důležité pro důvěru učitelů v ŠPS se ukázalo, že pokud psycholog také **učí**, tak se zařazuje mezi učitele a je sdílen společný neúspěch. Toto potvrzuje nejen výzkum Suchardové (2009), Pechové (2013), ale i Zapletalové (2001). Autorky studií Pechová (2013, s. 52) a Bartošová (2009, s. 86) tento stav pojmenovávají jako „*dvojrůle*“. Pokud je příliš intenzivně naplňována, může být později těžko uchopitelná pro žáky i pro

pedagogy samotné. V této roli se prolínají dva protichůdné významy: role podpory oproti roli hodnotící a trestající (Bartošová, 2011).

Zjištění Suchardové (2009) na základě rozhovorů s učitelkami ukázala, že mají řadu požadavků na ŠPS. Zde jsou některé z nich: nestrannost, nepovyšovat se, dodržování kompetenčních hranic, mít kdykoliv čas vyslechnout učitele, zájem o spolupráci s učiteli. Měl by také mít určité kvalitní **rysy osobnosti**. Učitelky, ve výzkumu, uvedly tyto: být milý, kreativní, trpělivý a vstřícný k žákům. Při rozhovorech se ŠPS, které prováděla Bartošová (2011, s. 99) a Lednická (2013, s. 73), se ukázaly jako výhodnější některé další osobnostní vlastnosti ŠPS. Byly to: „*samostatnost, aktivnost, flexibilita, komunikativnost, organizační schopnosti, pozitivní přístup, empatie, přívětivost, otevřenost novým názorům, možnostem a přístupům*“. Věk<sup>33</sup> a pohlaví odborníka také hrály důležitou roli v posilování důvěry mezi učitelem a psychologem (Suchardová, 2009), (Jalůvková, 2011).

Psycholog ve škole není **anonymní pracovník**. Může ovlivňovat a rozvíjet školu svým každodenním působením. Posudky a kladná doporučení vykonávané práce jsou pro ostatní pedagogy rozhodující při změně postojů. Důležitá je prvotní pozitivní zkušenost se ŠPS a počáteční úspěšnost při práci. Informanti výzkumu hodnotili jako důležitý bod, pokud pronikli mezi pedagogy. „Nikdy se nikdo nelíbí úplně všem“, a tak ŠPS se musí snažit navazovat vztahy každodenně. Probíhá tak opakovaný cyklus vyjasňování kompetencí a vysvětlování svých poskytovaných služeb (Pechová, 2013).

Psycholog pod nátlakem mění své profesní role. Do některých je tlačěn, jedná se zejména o ty, kdy se člověk nezavděčí všem. Role **vztahové** jsou; ty, které vyplývají z jeho profesní náplně. Lze uvést například tyto: advokát, terapeut, diagnostik. Také role těsně **spjaté** s institucí školy (mediátor, reprezentant školy). Autorka přichází s termínem „*profesní slepota*“, která vzniká touto neustálou proměnou rolí (Bartošová, 2011, s. 100). Jako kdyby psycholog už nebyl sám sebou. Jeho role se ztrácí v požadavcích ostatních aktérů výchovně-vzdělávacího procesu (Štech, 1998).

Výzkum Bartošové (2011), zaměřující se na profesní identitu ŠPS, ukazuje, že **prožívání** profese školního psychologa je ovlivněno vnějšími proměnnými, jako jsou finanční podmínky, možnost vzdělávání se, pohled druhých na tuto práci apod. ŠPS zažívají pocity nejistoty, zoufalství, uspokojení, smysluplnosti, těšení se. Bez ohledu

---

<sup>33</sup> Z čehož byla usuzována zkušenost a praxe



na systémové nastavení školní psycholog potřebuje hlavně podporu své práce a volnou ruku ve svých činnostech. Negativní faktory ovlivňující profesní identitu ŠPS autorka spatřuje v nedostatku vzdělávání, metodického vedení, supervizí, dostatečného finančního zajištění služby, nejasných hranic mezi školním psychologem a ŠPZ, hierarchického zařazení psychologa ve škole apod.

Ačkoliv by měla často začínat pracovní zakázka u učitele, který by měl za psychologem dojít, ve výzkumech se ukázalo, že se tak příliš neděje. ŠPS jsou pak **aktivně** nuceni se pohybovat mezi učiteli a svou práci si sami vyhledávat. Vyhledávají ji tak, že pozorují potenciální signály a své služby aktivně nabízejí. K získání zakázek je zapotřebí jakýkoliv neformální kontakt (Soldán, 2012), (Bartošová, 2011), (Ondrůšková, 2011).

Jako poslední by měl být zmíněn kvantitativně-kvalitativní výzkum, který se věnuje názorům pedagogů na ŠPP. V kvantitativní části pracovala autorka se souborem 68 učitelů ze šesti základních škol. Dále pak navázala kvalitativní debatou s tzv. ohniskovou skupinou, která tvořila šest pedagogů jedné ZŠ. Výsledky ukazují, že koncepce a zavedení ŠPP do škol jsou učiteli považovány za přínosné, a to nejen ve vztahu k žákům a třídnímu kolektivu, ale také ve vztahu k pedagogickému sboru, rodičům a vedení školy. Pedagogové chápou podstatu ŠPP a kompetence školních poradenských pracovníků pozitivně a jsou připraveni ke spolupráci.<sup>34</sup> Pro učitele není podstatné, s kým budou spolupracovat, zda využijí při své práci školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Oba odborníci mají pro ně stejnou váhu. Pozice a postavení školního specialisty ve škole je velice dobrá. Ve většině případů je považován za odborníka a součást pedagogického sboru. Nabídka činností se vyvíjí od poptávky a požadavků. Největší přínosy viděli pedagogové při řešení výchovných, výukových a osobních problémů (Jalůvková, 2011).

Ze závěrů Ondrůškové (2011), která zkoumala koncept jednoho ŠPP na ZŠ, vyplývá, že překážkami pro poradenské pracovníky jsou nedostatek času pro výkon činnosti, nejistoty z budoucnosti, nedobrovolnost výkonu pozice nebo nespolupracující rodiče a učitelé. Autorka shledává, že překonávání jistých překážek může být

---

<sup>34</sup> Ke stejnému závěru došli ve svých bakalářských pracích i Vágnerová, (2013) a Bitálová (2010), kdy se ukázalo, že i studenti SŠ (konkrétní počty 85, 270 žáků) mají přehled o službách ŠPS, považují jeho práci za přínosnou a nebáli by se jej požádat o pomoc. Ve druhém zmiňovaném výzkumu bylo signifikantně potvrzeno, že přes 80 % studentů je informováno o službách ŠPS ve škole a přes 70 % mu také při jeho službách důvěřuje (Bitálová, 2010).

pro pracovníky také přínosem. Vidí je jako faktory rozvoje a motivace k další činnosti (Ondrušková, 2011).

### 2.3.14 Výzkumy ze zahraničí

Zde jsou předkládány zahraniční výzkumy, které se věnují roli a pracovní náplni ŠPS. Tyto výzkumy pocházejí zejména ze Spojených států, ale i Austrálie a Norska.

Ve Spojených státech pracovní náplň ŠPS tvoří oblasti: „*prevence, diagnostiky, přímé intervence, nepřímé působení na žáky, supervize a výzkum*“ (Gajdošová, 1998, s. 24). Pokud chce student vykonávat pozici ŠPS, musí nastoupit do nástavbového studia na vysoké škole. Až 60 % psychologů pracuje na ZŠ, 35 % na SŠ a 5 % zbývá pro MŠ (Gajdošová, 1998). V Austrálii se podle Armstronga et al. (2000) věnují psychologové nejvíce individuálnímu a skupinovému poradenství studentům. Na rozdíl od ČR dělají navíc také pedagogicko-psychologické hodnocení a sepisují zprávy, dále programy pro efektivní zvládnutí chování a psychologické poradenství v rámci několika škol a komunit. Australští studenti zde, na rozdíl od ČR, začínají svou několikaletou kariéru jako učitelé a dále navazují dalším (magisterským, nebo doktorským) studiem psychologie. (Faulkner In Shane R. Jimerson, Thomas D. Oakland, Peter T. Farrell, 2007).

Výzkumná disertační práce Laury Lynn Greene (2010, s. 1-111) se soustřeďuje na vnímání role ŠPS řediteli základních škol. Na roli psychologa mají, podle výzkumu, největší vliv vnější faktory, které jsou: čas strávený ve škole a legislativa. Dotazovaní ředitelé se nevnímali jako osoby, které mají vliv na roli ŠPS ve škole. V rozhovorech s řediteli škol bylo zjišťováno jejich vnímání současných psychologických služeb a v čem vidí jejich nedostatky. Podle tohoto výzkumu psycholog zvládal všechny povinnosti, které náležejí tzv. „*Child Study Team*“ (naše obdoba ŠPP). Výzkum ukazuje, že všichni ředitelé deseti ZŠ byli se současnými službami ŠPS spokojeni. Nejvíce si cenili psychologa v roli **individuálního konzultanta** a považovali tuto jeho roli za přínos pro všechny zúčastněné aktéry vzdělávacího procesu. Jejich požadavky směřovaly na větší důraz zvládnutí emocí u studentů. Přáli si, aby byly zvýšeny aktivity a trénink studentů v této oblasti. Ředitelé také požadovali nárůst poradenských služeb (mimo výuku), vzdělávání personálu školy a zajištění prevence duševních onemocnění ve škole i na komunitní úrovni.

Vize informantů spočívaly ve změně z role intervenční na působení spíše v preventivní (roli lektora)<sup>35</sup>. Psycholog by se měl více věnovat **edukační** činnosti<sup>36</sup> zaměřené na rodiny, učitele a studenty. Ředitelé měli v rozhovorech navrhnout, jak by měl psycholog prosazovat svou roli ve škole. Mezi jejich návrhy se objevovala myšlenka, aby si psycholog zvolil svou činnost sám a sestavil si vlastní plán aktivit. Psycholog by měl také zvýšit svou **viditelnost** ve škole, zejména v přítomnosti studentů a učitelů (například v době obědů). Měla by být zvýšena také jeho flexibilita k možnostem během ranních, nebo večerních konzultačních hodin (Laura Lynn Greene, 2010). Lze dodat, že u podobného výzkumu R. Anthuma (1999), kde na straně vedení školy byly označeny tři další faktory: vhodnost a dobré načasování intervencí, dostupnost služeb a vnímavost (vstřícnost) ŠPS.

Výzkum dotazníkového šetření Watkinse, Crosbyho, Pearsona (2001) prokázal potřebu více psychologických služeb do škol. 522 osob ze školního personálu požadovalo navýšení frekvence 6 psychologických služeb. Kladli důraz zejména na: testování, speciálně pedagogickou práci, poradenskou činnost, krizovou intervenci a trénink na zvládání chování. Zaměstnanci škol požadovali každodenní přítomnost psychologa na pracovišti. Tento výzkum ukazuje, že ŠPS zažívá pracovní dilema, protože by na jedné straně rád poskytoval další žádané služby, ale na té druhé je časově vytížený z 50-60 % diagnostickou činností. Učitelé si přáli, aby psychologova role byla posílena a stal se součástí každodenního života školní instituce.

Podobný, novější, kvantitativní výzkum, který byl proveden australskými vědci Bellem a McKenziem (2013), zkoumal povědomí o službách a povinnostech školního psychologa. Tito autoři navazovali na data australského výzkumu Thielkingové a Jimersona (2006), kteří představili **7 společných činností** ŠPS<sup>37</sup>. Do výzkumu bylo zařazeno 138 ŠPS, 107 rodičů a 100 učitelů ze základních, církevních a soukromých škol. Všechny zkoumané školy měly přístup k psychologickým službám. Výsledky ukázaly potřebu větší informovanosti o činnostech ŠPS. Typy činností byly na všech 3 typech škol

---

<sup>35</sup> Stejně výsledky také potvrdil výzkum norského vědce Roalda Anthuma (1999), kde si zase učitelé přáli, aby ŠPS dal přednost dlouhodobé, opakované prevenci a poradenství oproti legislativním činnostem.

<sup>36</sup> Podle ředitelů by se témata vzdělávání měla věnovat oblastem: tlak vrstevníků, testování, rodičovské dovednosti, dětský vývoj, zvládání vlastního chování a změny rodinných systémů.

<sup>37</sup> Na těchto činnostech se ve výzkumu shodli ředitelé škol, učitelé a ŠPS. Jednalo se o činnosti týkající se výzkumu, poradenství, diagnostiky, provádění skupinových programů pro studenty, pořádání workshopů zaměřujících se na školní psychologii, spolupráci s rodiči ohledně jejich dětí (M. Thielking, Shane R. Jimerson, 2006).

do jisté míry konzistentní, navzdory rozličným typům klientů a systematickosti práce. Bylo zjištěno, že pokud ŠPS prováděl ve škole více diagnostické činnosti a méně systematicky dlouhodobějších úkolů, tak byl také méně spokojen se svou pozicí ve škole. Výzkumníci doporučují, aby zřizovatelé škol brali v potaz výsledky této studie při svých požadavcích na činnost ŠPS. Činnost specialisty by měla zahrnovat více dlouhodobějších úkolů (poradenství, vzdělávání učitelů a studentů) a méně diagnosticko-intervenčních činností (testy kognitivních schopností).

Stejně výsledky potvrdila studie autorky Agresty (2004), která zkoumala role tří poradenských profesí. Výzkumný soubor tvořilo 183 školních sociálních pracovníků, 137 ŠPS a 166 školních poradců. Autorka zjišťovala poměr mezi aktuálními činnostmi specialistů a činnostmi, kterým by se rádi více věnovali. Všem odborníkům bylo předloženo 21 profesionálních aktivit<sup>38</sup>. Z výzkumu vyšlo, že ŠPS z 1/4 času věnoval psychometrii, zatímco školní sociální pracovník a školní poradce podstatnou část své činnosti věnoval poradenství. Zbýlých 16 % času píše psycholog zprávy z proběhlé diagnostiky. Autorka to odůvodňuje jejich výcvikem v této činnosti a nezastupitelností profese. ŠPS by si více přáli se věnovat poradenské činnosti, stejně jako dvě zbylé zkoumané profese.

V této kapitole bylo představeno pět zahraničních výzkumů, které se zaměřovaly na pracovní vztah ředitelů a učitelů škol se ŠPS, a významné body v náplni práce zahraničních specialistů. Ve dvou posledně zmíněných výzkumech se zdá být náplň práce ŠPS poněkud odlišná než zde v České republice, kde převládá především poradenská činnost pro zaměstnance, studenty a rodiče školy (Zapletalová, 2001). V zahraničí jako by psycholog byl spíše „testátorem“, který by rád svou roli změnil (M. Thielking, Shane R. Jimerson, 2006), (Agresta, 2004). Ve dvou případech se také ukázalo, že psychologové v zahraničí rozšiřují svou činnost na celou komunitu, která se kolem školy koncentruje.

---

<sup>38</sup> Příkladem těchto aktivit je individuální, skupinové poradenství, výzkum, karierní poradenství atd.

## 3. Praktická část

### 3.1 Definice problému

Je známo, že škola funguje jako organismus, kde vznikají vztahy a interakce mezi jednotlivými účastníky, kteří se podílí na vzdělávacím procesu. Pro tuto práci bylo stěžejní se zaměřit zejména na poradenské pracovníky, kteří nějakým způsobem ve škole přispívají a pracují se žáky, učiteli i vedením. Tito poradenští pracovníci, jako členi v rámci Školního poradenského pracoviště, byli vydefinováni na základě vyhlášky 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která definuje, kdo je součástí ŠPP.

V rozšířené formě jednoho poradenského pracoviště může narůst počet poradenských pracovníků až na pět<sup>39</sup>, protože se k nim ještě může přidat koordinátor inkluze<sup>40</sup>. Mezi těmito pracovníky tak nutně musí vzniknout nějaké vztahy a spolupráce, aby mohli řešit případy, které během vzdělávacího procesu vyvstanou.

V rámci empirické části této diplomové jsme se rozhodli prozkoumat vztahovou síť školního psychologa (dále jen ŠPS) v rámci školního poradenského pracoviště. V návaznosti na teoretické podklady byl proveden výzkum se školními psycholožkami a dalšími pracovníky základních škol. Během výzkumu bylo zjištěno, jaké vztahy mají mezi sebou pracovníci/nice ŠPP, jak mezi sebou komunikují i jak probíhá jejich vzájemná spolupráce.

### 3.2 Formulace cíle výzkumu

Jako ústřední bod studie byl zvolen školní psycholog, pracující na základních školách, který se stává součástí poradenských pracovišť a vytváří si tak síť vztahů s ostatními zaměstnanci pracoviště i se zbytkem školy. Tento psycholog je každodenně konfrontován s nelehkými situacemi, kterým musí čelit se žáky, učiteli i rodiči. Školní atmosféra se zdá být velice proměnlivá, tudíž je potřeba reagovat na nově se vynořující okolnosti. Nezbytné bylo také se zeptat ostatních jeho kolegů na názor, kým pro ně ŠPS

---

<sup>39</sup> Pokud budou zastoupeny všechny možné pozice podle doporučení MŠMT (viz MŠMT, 2005).

<sup>40</sup> Bližší popis funkce v příloze Metodického výkladu k výzvě, OP VVV, číslo výzvy: 02\_15\_007, MŠMT, dostupné v plném znění na: <https://opvvv.msmt.cz/download/file1233.pdf>

je a koho pro ně představuje. Na základě získaných dat si bylo možno vytvořit komplexnější náhled na fungování celého poradenského pracoviště ve škole.

Během rešerše, nad ostatními výzkumy a diplomovými pracemi, bylo zjištěno, že se zatím neuskutečnilo velké množství výzkumů v ČR, co se týče této problematiky.

Aby bylo možné výzkum realizovat, bylo nezbytné si definovat jasný cíl práce, kterého by mělo být dosaženo. Výzkum práce bude zaměřen na: **Popis pozice a role ŠPS v rámci školního poradenského pracoviště.**

### 3.3 Formulace výzkumných otázek:

Na základě vydefinování cíle mé diplomové práce došlo k určení níže zvolených výzkumných otázek:

1. Čím je **definována** role a pozice školního psychologa?
2. Jak je **chápána** role a pozice školního psychologa ve škole?
3. Jak **se vztahuje** školní psycholog/psycholožka k ostatním členům v rámci ŠPP?
4. Jak **se mění** pozice ŠPS v průběhu jeho působení?
5. Jak **probíhá komunikace** mezi členy ŠPP?
6. Jakým způsobem jsou **rozdělovány a plněny úkoly** v rámci ŠPP?
7. Jaká je **hierarchie** osob v rámci poradenského pracoviště?

### 3.4 Typ výzkumu a postup při sběru dat

Pro tento uskutečněný výzkum byla zvolena metoda **kvalitativního výzkumu**, protože bylo zapotřebí porozumět psychologickým konceptům účastníků ve výzkumu na komplexní rovině. Určitě zde lze vnímat i určitou **kontextuálnost**, která by mohla být vázána na fenomén **místa** školy, kde je výzkum prováděn a **vztahovost** osob v ŠPP (Miovský, 2006).

#### 3.4.1 Postup při získávání dat

Samozřejmě k tomuto danému přístupu se váže i výběr určitých kvalitativních metod, abychom mohli popsat, analyzovat a interpretovat získaná data. Pro získávání dat byla zvolena technika **polostrukturovaného interview**, kdy bylo vytvořeno určité základní osově schéma rozhovoru. V některých případech byly okruhy otázek situačně zaměřovány v návaznosti na výpovědích informantů.

Nastaly i situace, kdy bylo v rozhovorech pokládáno nadměrné množství otázek vzhledem k cílům výzkumu. Důvodem tohoto jednání byla potřeba získat co největší množství dat v co nejkratším čase. Možnosti opakovaného vstupu do škol byly také omezeny. Situaci ŠPP bylo nutné mapovat ze široka, kdy nebylo ihned zcela jasné, která data budou explicitně ve výzkumu využita. Vzhledem k tomu mohlo dojít k větší zátěži na informanty, než by bylo vhodné.

### **Popis administrace motivačně podpůrné metody**

Na začátku rozhovorů, hned po části získávání objektivních informací, byla také zařazena **motivačně-podpůrná metoda** pro navození příjemné atmosféry a zpestření. Tato doprovodná metoda měla plnit podporující funkci k zisku otevřenějších výpovědí. Její využití bylo inspirováno Manuálem pro Arteterapeutickou práci s autorskou sadou projektivních koláží Miroslava Huptycha, který zpracovala Čepelíková (2005).

Jako materiálu bylo užito karet z populární hry Dixit Odyssey, která je využívána nejen pro zábavné účely, ale také stále častěji psychoterapeuti pro terapeutickou práci. Náhodně bylo z balíčku 84 karet vybráno 20, které byly následně předkládány aktérkám ve výzkumu po úvodní (informační) části rozhovoru. Zmenšený počet karet byl zvolen z důvodu časové úspory při získávání dat z rozhovoru. Informantka si následně měla vybrat kartu z předložených 20, která **vystihuje** její roli jako školní psycholožky. Karty byly vyskládány viditelně ve formátu 4 řad po pěti kartách, aby byly všechny dobře dostupné. Instrukce, která byla udávána, zněla přesně takto:

*„Kdybyste měla svou pozici pojmenovat jinak než ŠPS, jak byste se pojmenovala skrze DIXITovou kartu? Můžete si, prosím, vybrat jakoukoliv, která zde leží před Vámi.“*

Následně byl ponechán čas<sup>41</sup> na rozhodnutí a výběr z karet, které ležely na nějaké podložce před informantkou. Posléze, když byla zvolena karta, následovaly doplňující otázky:

*„Co vidíte na dané kartě? Proč jste zvolila právě tuto kartu? Co vás vedlo právě k této volbě?“* atd.

Vždy byla zvolena nakonec právě jedna obrázková karta, na kterou účastnice výzkumu ukázaly.

---

<sup>41</sup> Potřebný čas, pro rozhodnutí se a výběrem příslušné karty, trval přibližně od 20s – 2 minuty.

Tato metoda byla prováděna **individuálně** pouze s informantkami ve výzkumu, které ve škole pracovaly jako **školní psycholožky**.

### **Specifika rozhovorů**

Rozhovory sestávaly ze 2 až 7 okruhů podle toho, jakou pozici vykonával zaměstnanec té dané školy. Byly připraveny 4 typy různých osnov.

- A. pro školního psychologa
- B. pro jiného pracovníka ŠPP (např. výchovná poradkyně / metodička prevence)
- C. pro pedagogy
- D. pro vedení školy (ředitel, zástupce školy)

Celkem bylo uskutečněno **24 různých rozhovorů**. Délka rozhovorů se lišila v závislosti na počtu otázek. U ŠPS rozhovory trvaly okolo 1 hodiny, s ostatními pracovníky ŠPP přibližně 25 minut, s učiteli okolo 15 minut a s vedením školy průměrně 12 minut. Všechny rozhovory byly uskutečněny v přirozeném a známém prostředí pro pracovníky, v soukromí uzavřené místnosti, aby mohla být zabezpečena jistá anonymita odpovědí. Dialog probíhal v **individuální formě**, kde byl přítomen jeden tazatel a jeden informat, pouze v jednom případě si 2 účastnice vyžádaly možnost **skupinové podoby**, kde působil jeden tazatel a dvě informantky.

Před rozhovorem byl vždy předložen **informovaný souhlas** s účastní na výzkumu. Účastníci výzkumu byli informováni, že všechna data budou zveřejněna **anonymním** způsobem a nebude tak možno docílit jejich identifikace. Dále pak bylo nabídnuto zaslání již hotové a zveřejněné diplomové práce v elektronické podobě, kde budou již uvedeny výsledky výzkumu. Žádný z účastníků výzkumu nebyl předem znám, tudíž byli oslovení podle jejich vykonávané činnosti („paní psycholožko, pane učiteli“ apod.).

V závěru byl vždy uskutečněn **debriefing** za účelem ujištění, že vše proběhlo v pořádku. Tento prostor měl ještě posloužit ke sdělení volných asociací nebo pro doplnění předešlých vyjádření.

Všechna nasbíraná data byla následně, podle pořízené nahrávky, přepsána do elektronické podoby **doslovnou transkripcí** za pomoci normální abecedy. Text byl přepisován podle jazyka dotazovaných. Byly zde ponechány nespisovné výrazy, protože v rámci tohoto výzkumu se soustředíme především na obsahově-tématickou rovinu (Hendl, 2016).



V textu byla pozměněna všechna jména pracovníků škol a také názvy škol, na kterých byla data sbírána. Každé škole byl dán nový název, aby byla zachována **anonymita** jejich zaměstnanců. Konkrétně byla zvolena 4 jména: Dlouhá, Šroubkova, Na Kopci a Stromová.

### 3.5 Popis místa výzkumu

Výzkum byl uskutečněn v **terénních podmínkách** na čtyřech základních školách na území hlavního města Prahy. **Škola Šroubkova** je umístěna v centru města a její VP ji charakterizuje jako: „*že jsme malá škola. Máme pod 300 dětí, učitelů asi 15 plus nějaká družina a z toho je méně třídních učitelů*“, načež tento fakt dokládají také webové stránky školy. Další zvolená **škola Stromová** se nachází v přílehlé městské části, nedaleko od centra města s počtem žáků 443. Působí zde 43 pedagogů, což je uvedeno ve výroční zprávě školy za rok 2017/18. Opět lze také doložit slovy paní ředitelky: „*Nejsme velká škola, 450 dětí, ale v podstatě fungujeme jako vesnická škola.*“ Tato škola má rozšířenou výuku jazyků. Zbylé dvě základní školy (**ZŠ Na Kopci** a **ZŠ Dlouhá**) už spadají do okrajové, východní části města. Přičemž první sídlí ve dvou budovách se 745 žáky a působí zde 45 pedagogických pracovníků<sup>42</sup>, kdy paní zástupkyně školy shrnuje situaci takto: „*My jsme velká škola, přes osm set dětí a čím víc dětí, tím víc nějakých dětí, které mají problémy.*“ Poslední zmiňovaná škola čítá přibližně 630 žáků. Rozkládá se do dvou budov, kdy jedna funguje jako škola již od roku 1933. Mají vždy jednu třídu jako dvoujazyčnou (ČJ-AJ) a přístup zde probíhá podle ŠVP Hlemýžd<sup>43</sup>, který vychází z programu Začít spolu (Zdroj z roku 2006 není záměrně uveden).<sup>44</sup> Paní psycholožka popisuje školu takto: „*My jsme jako hodně inkludovaná škola, vždycky to tady jako bylo, já jsem přišla ze školy, kde naopak se to nenosilo, tady je dvanáct asistentů, třináct...*“

---

<sup>42</sup> Výroční zpráva za rok 2017/18. Zdroj stránky školy není záměrně uváděn. Jméno ŠVP bylo záměrně pozměněno.

<sup>43</sup> Název "**Hlemýžd**" je zkratka pro vyjádření našich priorit: *X-šance pro všechny (chceme umožnit opravdu každému dítěti, aby si našlo svoji cestu a rozvíjelo své schopnosti), X-názornost (upřednostňujeme činnostní učení a provázanost výuky s životními zkušenostmi), X-empatie (snažíme se dětem naslouchat, zapojovat je do dění ve škole a vytvářet jim prostředí, ve kterém se cítí dobře), X-kooperace (vedeme žáky ke spolupráci a vzájemnému respektu)* Název je záměrně pozměněn kvůli identifikaci školy Zdroj z roku 2006 není záměrně uváděn.

<sup>44</sup> „**Začít spolu**“ představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (opírá se o konstruktivismus, učení Komenského, Montessoriové, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera...). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě“ (Step by Step Česká republika, o. s., 2007).

Všechny, zde vypsané, školy poskytují vzdělávání od 1. do 9. třídy podle Rámcového vzdělávacího programu ČR.

### 3.6 Výzkumný soubor

Výběr zkoumaného souboru této studie nebyl až tak zcela náhodný. U kvalitativní metody nelze uplatňovat zcela pravidlo znárodnění, jako tomu je u kvantitativních metod. Metody výběru lze pak označit jako **nepravděpodobnostní metody výběru**, kde je termín reprezentativnost chápán odlišným způsobem (Miovský, 2006).

Nutná podmínka zařazení informanta do výzkumu byla, že součástí ŠPP té dané školy bude také **školní psycholog**. Od tohoto faktu se výzkumná situace odvíjela. V návaznosti na výběru vhodné kandidátky s profesí psycholožky byly kontaktovány další osoby poradenského pracoviště a vedení školy. Žádná z vybraných škol mi nebyla předem známa. Bylo nutné se nejprve seznámit se studovaným prostředím skrze webové stránky školy, kde mohly být dohledávány kontakty na jednotlivé pracovníky a dále si zajistit potřebné informace, zejména kvůli orientaci v prostředí studované školy, například místnosti jednotlivých pracovníků či pracovníc.

Informantky byly vyhledány a osloveny dvěma způsoby. První metoda výběru výzkumného souboru se označuje jako **prostý účelový výběr**, „*kdy vyhledáváme účastníky podle jejich vlastností*“ a na základě stanoveného kritéria, přičemž jsou ochotni se do výzkumu zapojit. Tento výběr lze využít v případě, že se nejedná o příliš velký výzkumný soubor a osoby jsou podle zvoleného kritéria poměrně snadno dostupné. (Miovský, 2006, s. 135)

Poslední čtvrtou aktérku byla do výzkumu získána zcela náhodně, tudíž lze tento výběr, podle Miovského (2006) označit za **příležitostní metodu**, kdy bylo využito příležitosti při přednášce na Vysoké škole, která se týkala aktuálních otázek školní psychologie.

V tomto případě, za účelem získání dat dle tématu této práce, které se věnuje školní psychologii a poradenským službám, byly obeslány pozvánkami k výzkumu 4 školní psycholožky, kde panoval předpoklad splnění hlavního kritéria: alespoň **polovičního** pracovního úvazku ve školní instituci, což bylo vždy na začátku rozhovoru také ověřeno. Následná domluva termínu výzkumu probíhala prostřednictvím mailové komunikace.

Další požadována **kritéria**, u těchto informantek, byla:

- dosažený magisterský titul v programu Psychologie
- pracovní pozice: Školní psycholog
- region působení: Česká republika
- minimální doba praxe: 1 rok, aby nemohlo dojít ke zkreslení dat plynoucí z neznalostí prostředí

Tyto aktérky pak hrály roli tzv. „gatekeepers“, přičemž „*tyto osoby umožňují výzkumníkům pobyt v terénu a přístup k zajímavým jedincům a skupinám.*“ (Hendl, 2016, s. 152). Poté byl tak zajištěn přístup k dalším osobám pracujícím ve školní instituci, aby mohly být naplněny cíle výzkumu a došlo k uspokojivé **saturaci**<sup>45</sup> dat. Dále také k plánovanému pokrytí profesních funkcí zkoumaných osob. U těchto ostatních účastníků byla uplatněna **metoda záměrného výběru**: „*využíváme určitého typu služeb nebo činnosti nějaké instituce určené pro cílovou skupinu*“ (Miovský, 2006, s. 138). V tomto případě lze mluvit o vzdělávací instituci-základní škola. Počet těchto dalších informantek činil 20, z toho bylo zapojeny 3 pedagožky, 1 pedagog, 5 zástupců z řad vedení školy (1 ředitelka školy a 4 zástupkyně ředitele) pro dokreslení situace a 11 dalších pracovníků ze ŠPP (ŠSPPG, MP, VP).

U pedagogů, kteří byli vybráni do výzkumu, muselo platit, že byla navázána alespoň jedna spolupráce se ŠPS. Je také nutno zmínit, že všichni výzkumní účastníci a účastnice této práce vstoupili do výzkumu **dobrovolně** a bez nároku na odměnu.

Pro snazší orientaci jsou uvedeny v první předkládané tabulce osoby, v návaznosti na jejich funkci. Položky v tabulce jsou tříděny podle jednotlivých škol (viz tabulka 1), V tabulce 2 jsou uvedeny podrobnější charakteristiky jednotlivých školních psychologek (viz tabulka 2). Označení pro hlavní aktérky výzkumu byla odvozena z názvů zkoumaných škol. Čili budou označovány jako ŠPS: Dlouhá, Šroubková, Kopecká a Stromová. Ostatní informantky budou označovány profesemi, které na dané instituci vykonávají. V tabulce 3 lze nalézt základní informace o učitelích, které byly získány během rozhovorů.

---

<sup>45</sup> „Tento termín, podle Miovského (2006, s. 129) znamená, že „*při analýze a zpracování dat jsme dospěli až do momentu, že další data již pro výsledek analýzy již nepředstavují žádný podstatný přínos. Výsledek analýzy má potřebnou vnitřní i vnější konzistenci a dosáhli jsme stanovených cílů.*“

Tabulka 1

Instituce					
F U N K C E		ZŠ Dlouhá	ZŠ Na Kopci	ZŠ Stromová	ZŠ Šroubkova
	Školní psycholog	ANO	ANO	ANO	ANO
	Speciální pedagog	ANO	ANO	NE	NE
	Výchovný poradce	ANO	ANO	ANO	ANO
	Metodik prevence	ANO	ANO	ANO	ANO
	Pedagog	ANO	ANO	ANO	ANO
	Vedení školy	ANO	ANO (2)	ANO (2)	ANO
	Koordinátor inkluze	NE	ANO	NE	NE

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 24 informantů, z čehož 23 byly ženy a 1 byl muž. Všichni měli dosažené vysokoškolské vzdělání, buď pedagogického, nebo psychologického směru. Dále disponovali dalšími kurzy pro poradenskou práci.

Tabulka 2

Informant	Délka praxe	Pracovní úvazek	Počet dní v týdnu ve škole	Pracovní prostor	Další funkce	Zavedená pozice / pořadí
Dlouhá	9 let	0,75	4 dny	sdílený	žádná	ANO / 3.
Kopecká	5 let	0,5	2,5 dne	sdílený	žádná	ANO / 2.
Stromová	11 let	1	5 dní	vlastní	ŠSPPG	NE
Šroubková	5 let	1	5 dní	vlastní	ŠSPPG, MP	ANO / 3.

Tabulka 3

Učitel/škola	Délka praxe	Aprobace	Momentální třída (TU)
Dlouhá	20 let	ČJ, Děj	6. třída
Na Kopci	5 let	1. stupeň ZŠ	2. třída
Stromová	4 roky	1. stupeň ZŠ	2. třída
Šroubkova	6 let	Z, Děj, OV	9. třída

### 3.7 Proces analýzy dat

Pro následnou analýzu dat se výzkum inspiroval částečně metodou **Zakotvené teorie** od autorů Strausse a Corbinové (1991). Nejprve bylo potřeba tedy získat data o zkoumaném jevu, a pak mohlo dojít k následné interpretaci těchto dat. Na základě těchto postupů byla později vyvozena určitá zobecnění pro tento výzkum.

Samotným zvoleným postupem analýzy dat bylo tzv. **otevřené kódování**, kdy byl text rozčleněn do jednotlivých úseků, v nichž byly hledány spojitosti, tzv. **kódy**. Tyto kódy byly postupně pojmenovávány napříč celým textem rozhovorů. Proběhly dva procesy kódování, kdy vzniklo velké množství kódů, načež bylo potřeba tyto kódy ještě zredukovat. Následně byly v údajích identifikovány určité pojmy (jejich vlastnosti a dimenze), které pak byly dodatečně seskupovány kolem společných, nadřazených jevů, **kategorií**. Jev reprezentované kategorie dostal tak pojmové, abstraktní označení. Každé dané kategorii náležejí podřazené kódy (A. Strauss, J. Corbinová, 1999).

Pro další rozčlenění a vhodnou uchopitelnost pro čtenáře byly v některých případech k dané kategorii následně přidány ještě další specifika kódů, které stále splňují rozsah daného pojmu a lépe popisují pojmenované kódy.

K zjednodušení zpracování dat byla využita počítačová freewarová verze<sup>46</sup> programu QDA Mincer Lite<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Vysvětlení pojmu: Zdarma ke stažení, překlad z angličtiny.

<sup>47</sup> Celým názvem: *Qualitative Text Analysis Software*

### 3.8 Výsledky analýzy dat

Po zpracování a podrobném prozkoumání získaných dat, z technik polostrukturovaného rozhovoru a podpůrně-motivační metody, byly vytvořeny následující kategorie a představeny metodou **vyložených karet**<sup>48</sup>. Stejně jako v teoretické části i zde jsou rozděleny do dvou kapitol: Školní psycholog a Školní poradenské pracoviště. V každé kapitole jsou prezentovány pojmenované kategorie, které představují výpovědi pracovníků školy. V první kapitole se výpovědi soustřeďují na práci samotných školních psychologů. V druhé části ŠPP se obzory výzkumu rozšiřují na celé pracoviště a procesy jeho fungování.

V následující části práce jsou předkládány vytvořené kategorie, které jsou představovány hierarchicky podle své významnosti a přínosu. V popisu jednotlivých kategorií jsou uváděny jisté zobecňující interpretace výzkumníka v návaznosti na výstižné příklady výpovědí informantů.

---

<sup>48</sup> Tato metoda navazuje na techniku otevřeného kódování. Dá tedy říci, že jde o její nadstavbu. Používá se pro stavbu kostry analytického příběhu a tvoří strukturu pro interpretaci dat (Švaříček, Šed'voá, 2014).

Tabulka 4

<b>Školní psycholog</b>	
<b>Kategorie</b>	<b>Kódy</b>
Kdo je to školní psycholog?	Důvěrník, Spojující prvek, Týmový hráč, Odborník a Podaná ruka
Činitelé definující pozici ŠPS	Pracovní prostor, úspěchy školního psychologa, výzvy pro školního psychologa, flexibilita a proměnlivost práce, Jsem tady..., opory a plány do budoucna
Osobnostní předpoklady pro vykonávání pozice ŠPS	Otevřenost a ochota Důvěra Kompetentnost
Nástup a vývoj pozice ŠPS	Proč si vybraly tuhle práci? Vývoj pozice
Přínosy školního psychologa pro školu	Čas pro sdílení Ulehčení práce Vztahové klima školy
<b>Školní poradenské pracoviště</b>	
<b>Kategorie</b>	<b>Kódy</b>
Činitelé definující spolupráci poradenského pracoviště	Společné úkoly Kdo šéfuje poradenskému pracovišti? Způsoby rozdělování úkolů
Spolupráce mezi pracovníky v rámci ŠPP	Každý dělá něco Posouvání úkolů Reakce na aktuální dění
Komunikace mezi členkami týmu	Formy komunikace Náborové sdílení Konfliktní situace v rámci pracoviště
Rozdělování úkolů v rámci ŠPP	Schůzky týmu Schůzky s vedením školy
Styly plnění úkolů	Přehled o dění ve škole Metodická podpora Domluva, intuice a zkušenost Práce v kontextu Diskrétnost
Překážky v práci poradenských pracovníků	Nedostatek času (množství administrativy) Nespolupracující (útoční) rodiče

### 3.8.1 Školní psycholog

Podobně jako v teoretické části, budou nyní popisovány kategorie týkající se role ŠPS. Níže budou popsány jeho identitní role, činitelé, které jeho roli utvářejí, předpoklady pro výkon povolání a přínosy ŠPS pro školu. Náborové linie a data pro tuto skupinu byla

sbírána zejména od postav ŠPS a obecnější náhled dotvářely výpovědi ostatních informantů výzkumu.

### 3.8.1.1 Kdo je to školní psycholog?

Všichni informanti dostávali podobnou otázku u konce rozhovoru na zjišťování metaforického označení identity školního psychologa. Dále bylo zjišťováno, proč si tuhle metaforu vybrali. Tato kategorie sdružuje jejich odpovědi, které se více či méně vázaly k ostatním kategoriím a kódům v této části textu. Níže zmíněná pojmenování tvoří in vivo kódy, které vznikly přímým pojmenováním informantů (Švaříček, Šedřová, 2014). Na základě toho mohla být vytvořena vlastní typologie pěti obrazů **profesní role** (metafory) školního psychologa, které byly rozděleny do skupin podle společných znaků. Jsou to role: Důvěrník, Spojující prvek, Týmový hráč, Odborník a Podaná ruka.

#### Důvěrník

První metaforou byl „*Důvěrník*“, kterého informanti hodnotili, jako osobu, ke které je možno se jít svěřit, „*vypovídat*.“ Díky tomu, že dítě nebo dospělý sdílí svá trápení, může nastat později úleva (zklidnění). Psycholog rozhovorem pomůže vyřešit problém. V závěru konzultace pak přichází nějaká rada, nebo doporučení. Speciální pedagožka ze školy na Kopci pojmenovala jejich psycholožku jako „*vílu pro ty děti. Že ona je tady ta, která někdy má ten proutek a udělá zázrak. Protože to dítě si tady s ní popovídá a jemu to kolikrát třeba stačí.*“ Dále zazněla pojmenování jako „*velké ucho*“ anebo „*vrba*“.

S touto figurou je také propojeno místo psychologovy kanceláře, které je otevřeno pro **sdílení** svých trápení a problémů. Kam může žák nebo dospělý přijít a to, co zde je řečeno zůstává pouze na tomto místě, takové „*tajemno*“, co zůstává za zavřenými dveřmi.

Lze tedy říct, že psycholog je napříč školou osobou, která drží slovo a tajemství. Poskytne útočiště lidem s trápením, jak při dlouhodobějším problému, tak i při akutní situaci. Dává druhým najevo, že tu na problém nejsou sami a že je připraven kdykoliv jim bezpodmínečně naslouchat, ať přijdou s čímkoliv.

#### Spojující prvek

Psycholog si vytváří v průběhu působení vztahovou síť. Komunikuje s učiteli, se žáky, vedením a externími institucemi. Informanti ve výzkumu často uváděli, že vidí psychologa v roli „*tlumočnicka*“, někoho, kdo zprostředkovává vzájemnou komunikaci. Ať už to je škola versus rodiče, kde jde především o vyjasnění si vzájemných očekávání



a pokus o jejich uvedení v soulad. Ale také dát prostor dětem, aby si řekly, co jim nevyhovuje v domácím prostředí. V tomto případě může psycholog přicházet v roli „zprostředkovatele“ sdělení. Dítěti nemusí být vždy poskytnut vhodný prostor pro vyjádření svého názoru. Ve škole, v bezpečném prostředí, se mu může této nabídky dostat. Akorát v této chvíli je potřeba dítě dovést k tomu, aby specialista mohl předat informace rodičům, protože je povinností dodržovat legislativu a získat si jejich **informovaný souhlas** zákonného zástupce. ŠPS Stromová dává dítěti na výběr, zda si to vyřeší samo doma, nebo ona bude kontaktovat rodiče a žádat je o schůzku. Bude potřeba si s nimi vyjasnit role a nastínit budoucí situaci.

ŠPS se může dostávat i do role prostředníka (mediátora) mezi žáky ve třídě, při řešení nějakého konfliktu, nebo na post vyjednávače od dítěte k učiteli a naopak. Pak ovšem nastává náročnější fáze, kdy odborník musí umět pracovat s informacemi, co sdělit příjemci a co ne. Dále může také zařizovat věci s externími organizacemi a vyjednávat vhodné podmínky pro školu. V neposlední řadě může sehrát vyjednávače mezi kolegy, pokud mají na věc jiný názor, aby bylo dosaženo určitého kompromisu.

Někdy se také psycholog pohybuje na „tenkém ledě“, ve vyjednávání s rodiči i učiteli. Musí volit mnoho argumentů, aby jim vysvětlili situaci, proč se tak děje. Paní psycholožka Stromová tuto roli pojmenovává jako „dvojitý agent“, což znamená dvojí uspokojení na jedné straně zájmů školy a na té druhé rodičů (učitelů). Stromová neměla, než si získala důvěru od vedení, přístup na jednání s rodiči. Tyto informace jí chyběly, aby je mohla vhodně propojovat s projevy chování žáků ve škole.

### **Týmový hráč**

Dále to byl „Týmový hráč“: *„je fajn tady takovou pozici mít, pokud je to opravdu týmový hráč, že opravdu máte pocit, že se na něj můžete obrátit, že s ním můžete spolupracovat a že ta spolupráce není kontraproduktivní“*.<sup>49</sup>

Tato figura dokazuje, že psycholog patří do pedagogického sboru i do ŠPP. Podílí se na společných úkolech. Spolupracuje na problémech dětí i učitelů. ŠPS by měl upevňovat a podporovat celou skupinu pedagogických pracovníků. Učitelé se na něj mohou obrátit s jakýmkoliv problémem. Není to nikdo, kdo by stál opodál a mimo školu. Sice neučí a nevystupuje ani jako pedagog, ale na druhou stranu psycholog, podle nich,

---

<sup>49</sup> Výrok od zástupkyně pro 1. stupeň ZŠ Šroubkova.

řeší stejné problémy jako musí řešit denně s dětmi oni. Dalo by se tvrdit, že je podpořen tak pocit **sounáležitosti**. U všech je zde přítomen společný cíl „vzdělávání a spokojenost dětí“ bez větších překážek. Hezky to shrnuje paní zástupkyně z Dlouhé: „*No, že my tady táhnem tu naši školní káru a ona prostě táhne s náma.*“

Někdy informantky přirovnávaly ŠPP ke „*skládance*“ (puzzle). Říkaly, že pokud by ŠPS chyběl, tak by chyběl jeden potřebný dílek, aby celé pracoviště mohlo být kompletní a funkční. Práci bez něj by si již nedokázali někteří představit. Přináší do školy určitý náhled na řešené situace z odstupu. Může se podílet takřka na celém každodenním dění školy, dalo by se říct, že „*žije*“ se školou, ne pouze s jednou třídou jako třídní učitel. Nekouká na dění a procesy úplně z vrchu jako vedení, ale účastní se třídních programů a adaptačních kurzů. Nežije pouze s jednou třídou, ale má tak komparativní srovnání napříč ročníky, protože se ve své praktické práci setkává s různými typy klientů.

### **Odborník**

„*Odborník*“: „*ktorej, prostě ví, co říká, a umí používat různé metody; někdo, komu věřím, že mi pomůže.*“

ŠPS je odborník ve svém oboru. Používá různé metody a umí komunikovat s dětmi. Volí jistý profesionální přístup, ve kterém se vyzná. Má vysokoškolské vzdělání a potřebné kompetence pro vykonávání pozice. Tím si získává důvěru u svých kolegů a kolegyně. Vnímají ho jako etablovanou profesi ve škole, na kterou se lze obrátit. Každý má představu zhruba o službách školního psychologa, s jakými klienty pracuje a zhruba jak. Na konzultace si za ním chodí především pro radu. Jeho klienti si jsou vědomi, že se vyzná v problematice psychiatrických diagnóz, v různých formách prevence návykových látek, technikách vedení rozhovoru s dítětem nebo v práci se třídními kolektivy.

Přestože vidí psychologa jako erudovaného odborníka, zdůrazňují jeho lidskost a empatii při práci se třídami i jednotlivci. Nehledí na nikoho shora, ale snaží se dostat na mentální i znalostní úroveň svých klientů. Umí tak s lidmi jednat jako se se sobě rovnými bez velkých předsudků. Psycholog tak vystupuje na jedné straně v roli profesionála v oboru psychologie, ale pokud se dostane do praktických situací, tak z něho nemají pracovníci školy pocit strachu ani ponížení.

## Podaná ruka

Důležitou roli pro tuto metaforu hrají osobnostní vlastnosti **vstřícnost** a **ochota**. ŠPS vystupuje jako „*pomocná (pravá) ruka*“, protože pomůže kdykoliv je to jen trochu možné. Slouží také jako „*záchranná síť*“ při akutních problémech. Pokud se něco děje, vyslechne, snaží se najít nesrovnalosti i případně poradit. Člověk za ním může dojít, i když potřebuje pouze „*utěšit*“, nebo sdílet svá trápení. Učitelé si k němu chodí pro podporu, jestli volí konkrétní postup správně. Může dát lidem pocit, že na daný úkol (problém) „*nejsou sami*“. Pomůže s řešením problému ve třídách, také u problému odstrčeného dítěte třídou nebo v rodinném zázemí. Je tu pro všechny. Nedělá rozdíly ve výběru klientů. Je tu přítomen pro třídní i pro učitele konkrétních předmětů.

Psycholog dokáže pojmenovat skryté situace „*za dveřmi domovů*“. Využívá pro to svůj rozum a intuici. Dokáže tak číst „*mezi řádky*“ méně pozorovatelných faktů, které nejsou na první pohled zcela jasné. Zejména pokud se jedná o vztahové problémy v rodinném zázemí. Díky těmto dovednostem pomáhá porozumět chování dětí, i když vnější projevy (např. agresivita, hádavost) plní pouze zástupný problém, kupříkladu stesk po rozvedeném rodiči. Psycholog se nenechá svést na první dobrou vnějšími projevy, ale bádá ze všech různých zdrojů a spojuje si dostupné informace o klientovi. Určitě k tomu přispívá také odborníková vytrvalost „záhadu“ vyřešit, a ta ho žene dál, aby odhalil, co se skrývá tzv. pod pokličkou. Akt bezpodmínečného pomáhání. by šlo považovat za určitý motiv a znak pomáhající profese poradenského odborníka ve škole.

## Další pojmenované role:

Dále učitelé a poradenští pracovníci viděli psychologa v roli **pozorovatele**, který pozoruje, jak to mezi dětmi funguje, jaké mají vztahy a jak se projevují v kolektivu. S čímž také souvisí psychologovy postoje a dobrá schopnost orientovat se ve vztazích školy. V některých případech se ukázalo, že kolegiální vztahy se začaly měnit v přátelské, proto 3 informanti pojmenovali ŠPS jako „*kamarádku*“ nebo přítelkyni, protože si vzájemně rozumějí a chodí společně i na mimoškolní akce. Určitou identitní figurou by mola být také role **hasiče**, nebo **záchranaře**, kdy specialista akutně přispěchá na pomoc, pokud se zrovna něco děje ve třídním kolektivu, nebo s konkrétním dítětem a situaci se snaží vyřešit. Podobně jako doktor-**záchranař**, nebo **hasič** (problémů), který je urgentně zavolán k autonehodě nebo zdravotním komplikacím pacienta. V této situaci je výhoda odborníková blízkost ke škole, kdy není třeba hledat pomoc u externích zařízení.

### 3.8.1.2 Činitelé definující pozici školního psychologa

Zde jsou představovány některé aspekty vážící se k profesní identitě ŠPS. Zejména se jedná o činitele, které jsou definovatelné a zachytitelné v nějaké časové lince. Týkají se zejména průběhu působení ve škole a vyznačují se jistou kontinuitou. Tato kategorie představuje průběh působení odborníka s určitými **výzvami, úspěchy a plány** do budoucna. Na začátku působení ŠPS měli na jeho funkci vliv také některé **opory**, blízcí lidé, kteří mu byli při etablování jeho pozice nápomocní. Jako důležitý prvek této kategorie se objevil také pracovní prostor, kde se ŠPS pohybuje. **Proměnlivost práce** měla veliký vliv na plánování činností a rozvržení si pracovní doby.

#### Pracovní prostor

Tento kód je definován jako **prostor**, ve kterém se ŠPS během své práce pohybuje. Nemusí se pouze jednat o uzavřenou místnost, ale i další části školy, jako jsou například: tělocvična, chodby nebo jídelna. Na všech těchto místech má ŠPS možnost pro získání nových klientů a může zde působit i preventivně při podchycení konfliktních situací mezi žáky, počínajícího rizikového chování apod.

Každý ve škole by měl mít své místo. Nejen ve smyslu pracovní pozice, ale i umístěním v nějaké místnosti. Dvě psychologičky uvedly, že mají vlastní pracovnu, kterou mohou využívat. Zvou si tam klienty na konzultace a mají tak soukromí pro sdílení informací. ŠPS Šroubková vystihuje svou místnost takto: „*Tak pro mě je to takové, co se děje za zavřenými dveřmi. Že to je takové tajemno, který je zároveň uschovaný někde, kam nemůže každý.*“

Další dvě psychologičky musí **sdílet** svou místnost ještě s jednou kolegyní. Musí se v ní vzájemně prostřídat, což vyžaduje určitou schopnost plánování dopředu. Střídají se podle svých úvazků. Na ZŠ Dlouhá si každá nechává svůj den pro své klienty a na zbytek se musí domluvit. Práci si musí rozložit tak, aby měly naplánované aktivity také v externích místnostech školy (paralelní třídy v rozvrhu). Vypadá to asi takto: „*Ted' tím, že jsme tady dvě, tak hledáme trošku cestu, protože se tu musíme střídat, a ne vždy se to podaří, že mám třeba ve stejnou dobu konzultaci, tak chodím, máme tady i třeba jednu menší třídu, kde můžeme mít třeba skupinku dětí.*“ Na ZŠ Na Kopci mají obě poloviční úvazek, takže každá je ve škole část předem domluveného týdne. Pro ŠPS Kopicová vnímá tuto pracovnu jako „*pevný bod*“, kam se vždy může zase vrátit.

V některých krizových situacích může být tento **sdílený prostor** překážkou, kdy ŠPS potřebují soukromí na práci s klienty.

Pokud jde o to, v jakých prostorách se psycholožky ve škole pohybují, tak všechny říkaly, že mají přístup všude po škole. Když nejsou u sebe v pracovně, tak chodí do dalších kabinetů, po chodbách, do jídelny, do tělocvičny. Do prostor školy psycholožky vycházejí hlavně o přestávkách. Psycholog musí být vidět, a ne jak hezky pojmenovává ŠPS Kopecká: „*aby byl zalezlý někde v kanceláři*“. Potřebuje být vidět a už tím pasivně působí na klima školy, protože stále řeší věci a je zastavován svými kolegy a žádán o krátké konzultace.

### **Úspěchy školního psychologa**

Tento kód ukazuje subjektivní výsledky práce, které jsou ŠPS vnímány jako pozitivní. Jedná se o ohlédnutí zpět za svou práci, kdy si může člověk říct: „*Tohle se mi povedlo*.“

Jeden z úspěchů, který se v rozhovorech ukazoval, byla **spolupráce s učiteli**. Psycholožka Kopecká se jim „*dostala pod kůži*“ a zlepšila se jejich vzájemná komunikace. Problémy jsou pak vyučující schopni rychleji řešit. ŠPS Stromová svůj přístup popisuje tímto způsobem: „*Nefunguji vůči učitelům z nadřazené pozice, ale velmi si vážím jejich práce, a to si myslím, že může tu komunikaci otevírat*.“ Potěšilo ji, když za ní učitelé začali sami chodit a sdílet své problematické situace. Dále za své úspěchy psycholožky považovaly zdařený teambuilding nebo účast učitelů na vzdělávání minimalizace šikany a pravidelných intervizích. Opět zde fungoval spíše **partnerský přístup** z očí do očí a vytrvalá komunikace. „Nehrát“ si na přílišného odborníka.

Psycholožka Šroubková hodnotí pozitivně intenzivnější spolupráci s externími institucemi a své úspěchy ve zlepšení obtíží svých klientů. Dostala na svou práci pozitivní zpětnou vazbu od školní inspekce, což vrhlo také pozitivní pohled na celou školu. Sama zažívá spokojenost, nejen na straně žáků, ale také od jejich rodičů, kteří jí chodí poděkovat za dobře odvedenou práci.

Naše úspěchy je třeba pojmenovávat, aby i naše práce dostala nějaký smysl a stejně tak to mají i poradenští pracovníci ve školách. Jejich náplň práce se samozřejmě odvíjí od konkrétního kalendářního měsíce, ale i od naplněných cílů. Bylo patrné, že i drobnosti dokážou zlepšit náladu a dát smysl práci, kterou dělají.

### Výzvy pro školního psychologa

Tento kód se zabývá **náročnými** situacemi, které musel ŠPS zvládnout během své práce na škole. Jsou to subjektivně vnímané obtížené úkoly, kterým musel pracovník čelit a najít si vlastní způsob, jak je zvládnout.

Mezi tyto výzvy, mimo jiné, patřilo zlepšení **vztahů** ve škole, což si přála zejména ŠPS Dlouhá a Kopecká. Druhá odbornice pro jejich zlepšení uspořádala teambuilding pro učitele, který vidí: „že to má smysl a úspěch, jo. Že se to pak odráží vlastně na těch samotnejch třídách to, když ty pedagogové v tom sboru na (...) ty vztahy dají.“ Ze začátku si byla jistá při práci s dětskými klienty, momentálně už by se i ráda pustila do více aktivit s dospělými (pedagogy a rodiči). Cítí, že tyhle aktivity mají smysl a je si tak vědoma vlivu dospělých na děti, což ji potvrdila i zkušenost s učitelským teambuildingem.

Naopak pro Stromovou se ukázala zase výzvou práce se třídním kolektivem, přála by si: „někdy dospět do fáze, kdy si nebude muset tu přípravu dělat a půjdu tam s grácií, že o nic nejde.“ A dále ještě vnímá jako výzvu **konzultace s rodiči**. Ráda by dosáhla zlepšení své komunikační schopnosti, aby rodiče pochopili smysluplnost očekávání školy. Šroubková zmiňovala zejména stabilizování psychického stavu „náročnějších“ klientů, aby jej začali sami zvládat. Jednalo se zejména o depresivní a úzkostné klienty.

Výzvy jsou pro všechny důležité, každý se s nimi potýkáme a ženou nás vpřed, abychom dosáhli svého cíle. Stejně tak to bylo i u školních psychologek, každá měla nějakou osobní, kterou by ráda překonala. Výzvy plnily takovou vizi, nebo „metu“, kterou chtěli v budoucnu dosáhnout. I přes váhání ji dokázali ve svých výpovědích pojmenovat a vytyčit. Zdálo se, že její dosažení nebude úplně snadné a naplnitelné v nejbližší době, ale i tyto představy měly individuální rámeček.

### Flexibilita a proměnlivost práce

Tyto dva kódy pojednávají o tom, jakým způsobem může ŠPS přistupovat ke svému rozvrhu činností. Jaké aspekty se pojí k plánování dalších aktivit. Zde hrály významnou roli tyto kódy **flexibilita** a **proměnlivost** při rozvržení činností. Flexibilita, nebo-li volnost, je možnost skrze, kterou lze plánovat svůj rozvrh. Proměnlivost má celkově vliv na práci ŠPS. Existují vnější vlivy, které na práci psychologa působí a proměňují tak i jeho náplň práce.

**Flexibilitou** práce se rozumí možnost si přizpůsobovat pracovní rozvrh podle situace. Tuhle možnost potvrdily tři psychologičky. Mohly si přizpůsobovat pracovní dobu podle dalších povinností, nebo aktuální situace. V případě ŠPS Šroubkové to bylo „přehazování“ si konzultací s dětmi na vhodnou hodinu. V jejím pevném rozvrhu měla pouze nápravy, které musela stabilně dodržovat. Svou pracovní dobu si uzpůsobovala i psychologička U Šroubkové byla také možnost flexibilního čerpání volna na další vzdělávání. Kopecká podle svých plánovaných schůzek. A Stromová si nechávala nějaké ranní a odpolední hodiny volné na dodělání administrativy nebo na náhodné konzultace s rodiči. Vycházela jim tímto vstříc, protože vodí prvostupňové děti ráno do školy. Avšak tyhle hodiny mohly odbornice vyplnit i jinými aktivitami, pokud se naskytlo něco neodkladného k řešení.

Z toho vyplývá, že školní psycholog je do jisté míry „*pánem svého času*“, který si upravuje na základě okolností a přichozích nových zakázek. Školní rok jde stále kupředu a je potřeba na něj reagovat a stále dokola přizpůsobovat a vytvářet si svůj týdenní rozvrh. Žádná z informantek nebyla vázána interně stanovenou pracovní dobou a vedení bylo k jejich samosprávě velice otevřené.

**Proměnlivost**, o té mluvily jak psychologičky, tak ostatní členky poradenského pracoviště. Přílehu to popisuje ředitelka ZŠ Stromová, která je také členkou tamního ŠPP: „*Škola je jako živý organismus, tady nemůžete plánovat. (...), protože já ráno, když přijdu, tak já si udělám večer doma itinerář, co všechno za ten den musím udělat a neudělám z toho nic, protože když přijdete, tady je všechno jinak.*“ Stejně tak to cítí Kopecká, přestože si něco naplánuje, tak to nikdy není jisté. Stále musí ten svůj plán restrukturalizovat. Sama oceňuje, že ve škole přichází do kontaktu s různými věkovými skupinami klientů. Vidí také velikou různorodost v zakázkách od klientů. Avšak některá období<sup>50</sup> se *cyklicky* opakují v průběhu školního roku. Zejména pro psychologičku Šroubkovou je „nejhorší“ konec školního roku: „*Vždycky se vynoří noví klienti. (...), ale květen, červen je jakoby největší „úroda“ co se tohoto týče. Že přijdou nové děti s velkými problémy.*“

Takže ve dvou případech bylo poukázáno na **různorodost** práce, ale byla potvrzena i v jednom případě nějaká **cyklická** opakovatelnost povinností v průběhu školního roku.

---

<sup>50</sup> Například v průběhu září přicházejí nová doporučení ze ŠPZ. V říjnu probíhá tvorba IVP a PPP.

Na začátku roku to byla tvorba individuálních vzdělávacích plánů a na konci roku příchod nových závažných případů.

### **Jsem tady...**

A jak o sobě dává psycholog vědět? Tyto skutečnosti jsou náplní tohoto kódu, který ukazuje, jakým způsobem propaguje psycholog svoji činnost mezi žáky, učiteli i rodiči. Jakými postupy ostatním říká: „*Jsem tady, můžete se na mě obrátit.*“ Specifika tohoto kódu jsou **pověst** a psycholog jako **součást** školy.

Tři z nich začínají na začátku roku vždy chodit do tříd, kde se dětem představí, uvedou své služby. Šroubková, Dlouhá i Kopecká si vybírají zejména nově nastupující, první třídy. Součástí třídy jsou také rodiče, a proto je potřeba se ukázat na třídních schůzkách. Kontakt se může také přenášet přes učitele, kteří je pak předávají rodičům. Paní Stromová za sebe nechává pracovat „*pověst*“ mezi rodiči. Na škole Stromová si rodiče velice intenzivně předávají informace, takže pokud s nějakým klientem odvede dobrou práci, tak ji začnou oslovovat rodiče jiných dětí. Ona rozšířila své povědomí tím, že si brala děti na pravidelné reedukace ze tříd, a tím začala více komunikovat s vybranými učiteli a nabízet své služby. Volila zejména **nenásilný přístup**. Děti za ŠPS Šroubkovou chodí samy řešit si své problémy, protože už na to byly zvyklé z dřívějšíka. Vzájemně si o možnostech ŠPS říkají: „*Není výhodné se nad učiteli povyšovat, nebo na ně „machrovat“, psycholog není genius a nemá na vše lék.*“ (Dlouhá).

Další možností je, aby se psycholog pohyboval po škole, aby byl tzv. vidět na chodbách. O přestávkách se setkává s různými lidmi, kteří ho zastavují a konzultují. ŠPS Dlouhá tvrdí, že „*je potřeba být mezi nimi, nelze „být zavřený“ v pracovně.* Psycholog se může účastnit také doprovodných akcí školy, jako jsou jarmarky nebo projektové dny.

Během svého působení se postupně stává **součástí** školy a ostatní ho začínají také tak vnímat, protože pak „*žije s tou školou, ví, co je za problémy, kde se ty děti pohybují, zná ty rodiny.*“ Rodiče do školního dění i do vzdělávacího procesu svých dětí silně zasahují, i když nejsou ve škole stále přítomni. K tomuto pohledu by bylo dobré doplnit názor ŠPS Dlouhé: „*Samozřejmě některý rodiče mají pak pocit, že prostě hrajete s nima stejnou hru, že nejste dostatečně možná nezávislý, ale já mám pocit, (...), abyste byl součástí té školy, že bez toho to jakoby nejde.*“



Další možností, jak na sebe upozornit, uvádějí, je představovat svou činnost na pedagogických radách pro učitele, přes webové stránky školy, skrze letáky distribuované do tříd a 1. školní den rodičům, když přivádějí děti do školy. Určitě se lze také ukázat dětem i rodičům skrze vlastní projekty, které uskutečňovala většina z nich.

### **Opory**

Velkým tématem při rozhovorech se také ukázaly možné opory. Byli to jednotliví lidé, kteří pomáhali ŠPS v začátcích a provázeli je při seznamování se se školním prostředím a místními, zavedenými psanými i nepsanými pravidly. Poskytovali také možnost bezpečného sdílení o klientech, protože s učiteli, to ne vždy, bylo možné. Povětšinou to byly nějaké vybrané osoby, kde se budovala vzájemná **důvěra** již od nástupu na pozici. Záleželo na účelu podpory. Její míra se mohla upevňovat s dobou působení psycholožky, nebo naopak snižovat s nabitou jistotou a znalostí místních zvyků.

Pro psycholožky se ukázaly být nejvíce důležité kolegyně (výchovná poradkyně, metodička prev. a ŠSPPG) ze ŠPP, u kterých mohly získat náhled na situaci, drobnou radu nebo si případně ulevit. Dále poskytovalo tyto možnosti vedení, které do kompetencí pracovišť nějakým způsobem zasahovalo. Psycholožka Šroubková hodnotí zástupkyni školy jako „*lidskou*“ a nápomocnou osobu. Pro ni byl také podstatnou osobou jeden z učitelů. Jejich pracovní kolegiální přerostla na osobní, přátelskou rovinu ve chvíli, když řešila: „*...nějaký problém, (...). že (...) tady (...) na svoji osobu stížnost ze sociálky. Tak třeba v tomhle mě hodně podrželi, zrovna ten kolega, (učitel), (...) a hrozně byl takový, že mi s tím pomáhal a i s nějakou tou mojí obhajobou, kterou jsem psala. I to celou dobu bral tak, že je to my, a ne jenom já.*“

### **Plány do budoucna**

Tento kód je definován jako budoucí, pozitivní událost, které psychologa při jeho práci čekají a může se na ně těšit. Tento kód se, do jisté míry, pojí s kódem Výzvy pro ŠPS.

Všechny rozhovory s psycholožkami byly zakončeny přinejmenším pozitivně, a to nějakými výhledy do budoucna. Stále je co měnit a každá z nich měla své subjektivní plány. Ve dvou případech se to týkalo celého pracoviště, aby probíhala pravidelná setkání (**preventivní**), a nejen v případě, když se něco krizového stane. Ve dvou případech psycholožky plánovaly další vzdělávání, které by je profesně posunulo a přiblížilo pedagogům. Padla i dvě rozhodnutí, že do příštího roku, by rády začaly pracovat více

s třídními kolektivy. Doted' chodily jen „hasit“ problémy. Do některých tříd paní psychologka Stromová nechodí vůbec, protože jak podotýká: „není poptávka.“ A paní psychologka Kopecká by si ráda nastavila nějaké konzultační hodiny pro pedagogy, aby mohli volně za ní chodit bez předchozího avíza.

Stejně jako výzvy, tak i nějaké plány pojmenovaly všechny psychologky. Kdybychom se na to dívali odlišně, šlo by to také nazvat **skrytými přáními**, které tam někde jsou, ale stále se odsouvají do neurčita. Tyto plány stále potlačuje nově se tvořící pracovní rozvrh v rámci pracovního procesu a povinností. Když měly psychologky chvíli klid se zamyslet, co by si přály a plánují do budoucna, tak se tyto představy zase mohly vrátit. Lze se tedy domnívat, že pokud by byla nějaká možnost zastavit se a vyjít na chvíli z nekonečného pracovního procesu, tak by se mohl objevit prostor pro nalezení cesty a jejich realizace.

### **3.8.1.3 Osobnostně-individuální předpoklady pro vykonávání pozice ŠPS**

Tato kategorie vychází povětšinou z hodnocení ostatních pracovníků školy, když reagovali na otázku „*Kým pro vás ŠPS je?*“ Pak často popisovali vlastnosti, které si se svou konkrétní ŠPS spojují a jakým způsobem vystupuje. Tímto významným způsobem pomohli dokreslit obraz, který utváří profesní identitu ŠPS. Tato kategorie je záměrně přiřazena do kapitoly Školní psycholog, protože se váže k této postavě. Náhled na pozici je tak do jisté míry více zobektivizován. Jsou zde popisovány osobnostní rysy, které byly pro informanty výzkumu u ŠPS podstatné. Byly jimi: **otevřenost** a ochota, **důvěra** včetně doplňujících specifik a **kompetentnost**.

#### **Otevřenost a ochota**

Tato oblast se nejvíce týkala **komunikace**. Pracovnice viděly ŠPS jako někoho, kdo je otevřený novým tématům. Mohou se s ním bavit o čemkoliv. Kvitovaly také časovou dostupnost, jak pro konzultace učitelů, tak pro žáky. VP ze Stromové pokládala za důležité, že jejich ŠPS je otevřená k práci, jak s dospělými, tak s dětmi. ŠPS Šroubková sama potvrzuje, že se snaží být otevřená ke spolupráci také s externími organizacemi nebo k přijetí stážistů.

Veliká část informantů ve výzkumu pojmenovávala psychologky jako „pomocnice“. Vnímali je jako další členek týmu zejména pro učitele, ale i pro poradenské pracovníky a vedení. Poskytují **bezpodmínečnou** spolupráci v rámci jejich kompetencí.

Informanti nejvíce oceňovali vstup psychologičky do jejich tříd, kde prošetřila vztahové klima a případně si vzala nějaké „problémové“ dítě na individuální konzultaci. Docházelo pak ke zklidnění situace v celé třídě. Řeší akutní i dlouhodobé problémy a s některými věcmi i poradí. Nastíní nějaké postupy, jak pracovat dále s konkrétním dítětem.

V tomto bodě je důležitá právě bezpodmínečnost, která se týkala všech ŠPS. Nic za svou pomoc neočekávaly na oplátku. Snažily se spolupracovat se všemi a aspoň ze začátku samy oslovovat všechny učitele bez rozdílů. Pokud spolupráci odmítli, tak se snaží pracovat zejména s těmi, kteří projevují opětovně zájem o služby ŠPS.

### **Důvěra**

Důvěra, to bylo velké téma, které se prolínalo napříč rozhovory. Velká část informantek vnímala, že za psychologem chodí děti sdílet své problémy, protože v něho mají důvěru. Avšak bylo patrné, že je jí potřeba na něčem vybudovat, nebo postavit. Je potřeba se hlouběji zeptat: „*Proč ke školním psychologkám děti tu důvěru mají?*“ Z analýzy vychází, že pojem důvěra nevzniká jen sám o sobě, že se musí dlouhodoběji budovat, pozvolna vytvářet. Ukázalo se, že má na něj vliv dodržování jistých postupů nebo také osobnostní nastavení člověka. Zde jsou níže popsány určité složky, na kterých se akt důvěry zakládá:

Informanti zmiňovali, že psycholog dodržuje „*odstup od situace*“, jak potvrzuje VP ze ZŠ Dlouhá: „*Psycholog je někdo, kdo není tak blízko, nepatří do třídy a je to člověk, kterému se já můžu svěřit. A je to ten cizí, kterej si se mnou o tom hezky umí popovídat.*“ Psycholog není vždy přímo účasten výuky, protože není učitel, ale na druhou stranu je součástí školy a děti (potažmo rodiče) jej tak berou, „*takže není vlastně jako zatíženéj tou hodinou nebo tou situací v hodině a myslím si, že je fajn, že si s ním ty děti můžu popovídat vlastně jako v takový zvláštní paralelní struktuře a ona zároveň je jako s náma a je takový překlenovací most (vyučující ZŠ Šroubkova).*“ Tato výpověď ukazuje psychologovu jistou **neutralitu** neboli nestrannost k vlastnímu posuzování žáků, učitelů nebo situací.

Dále lze důvěru ještě stavět na nějaké **diskrétnosti**, **anonymitě** a **pocitu bezpečí**. Tyhle tři složky podporují sdílnost dětí. Ukázalo se, že to jsou další důvody, proč žáci sami psychologku vyhledávají. Děti nechtějí, aby někdo o problému věděl, a proto jdou právě ke ŠPS, která jim již vícekrát diskrétnost a anonymitu zaručila. Získávají tak pozitivní zkušenost se školním psychologem. Tohle tedy vede k nějakému bezpečí, které může psycholog ve své pracovně nabídnout. Podle VP z Dlouhé: „*Je to místo, kde se*

*můžou cítit, jako když jim není úplně dobře, že se tam mohou schovat.*“ Už jenom ta **přítomnost** psychologa ve škole pasivně vyvolává jistou míru bezpečí, že tu někdo takový je, za kým lze kdykoliv zajít.

S komunikací je také spojena **ochota naslouchat**. Jako důležitou dovednost, viděli informanti, že psycholog si dokáže najít čas a vyslechnout děti, ale i učitele. Že dostanou prostor pro to, aby se klienti mohli vyjádřit bez dalšího hodnocení a poučování. Už tento akt vidí aktéři výzkumu jako léčivý a podstatný pro vykonávání profese. Většina z nich se shoduje se na tom, že tuto schopnost by měl ovládat každý psycholog. Měla by patřit k jeho osobnostnímu nastavení.

Na těchto příkladech je patrné, že aspekt důvěry je velice podstatný činitel formující profesi ŠPS a nestojí jen sám o sobě. Je to dlouhodobý proces budování, který je nezbytný při práci všech (školních) psychologů.

### **Kompetentnost**

Kód kompetentnost vyjadřuje jakousi znalost a orientaci v oboru. Opět přispívá u ostatních aktérů vzdělávacího procesu k důvěře v psychologa a jeho služby. V očích účastníků je vnímána jako odbornost, kterou jim jiná poradenská profese nemůže nabídnout. VP z Dlouhé se vyjadřuje o kompetenci takto: *„Psycholog je fakt specifická oblast, která opravdu pracuje s tou lidskou duší z hlediska úplně jiných náhledů než my, (...), ale vážně odborník, kterež prostě ví, co říká, a umí používat různé metody (...) a to nikdo z nás dát nemůže, protože nemůžeme dělat psychologickou práci“*.

Kompetentnost zajišťuje prostor účastnit se různých diskusí, kde pak ostatní berou názor odborníka vážně. Podle vyjádření informantek existuje oblast, kam by učitel již neměl vstupovat a měl by ji přenechat odborníkovi. Podle nich specialista na daný obor ví, co říká, a rozumí své pozici. Do kompetencí psychologa patří také určité oblasti zájmu (např. vztahové problémy), které řeší výhradně jen on. Podle učitelů ŠPS užívá diagnostické a dotazníkové techniky a orientuje se v jejich vyhodnocování.

ŠPS ze Stromové popisuje svou teoretickou odbornost takto: *„Školní psycholog musí mít spoustu vědomostí a informací o širokém rejstříku věcí, kterými se zabývá a současně mít pokoru vůči učitelům.“* Nutno dodat, že s nabytými teoretickými i praktickými informacemi by měl umět pracovat flexibilně a s uvážlivostí. Tato osobnostní vlastnost koresponduje s výše uvedenou figurou „odborníka“. K čemuž se pojí, že většina psychologek měla chuť se nadále vzdělávat a nesla si i další praktické

zkušenosti. Tři ze čtyř dotazovaných již měly zkušenost s prací v jiné škole a měly tak možnost srovnávat vztahy a kulturu z různých prostředí. Nesly si zkušenost, takže do svého současného zaměstnání nepřicházely se znalostmi pouze z VŠ.

#### **3.8.1.4 Nástup a vývoj pozice školního psychologa**

Tato kategorie mapuje na okolnosti nástupu na základní školu, **proč** si ŠPS vybírá danou školu pro své další profesní směřování a jak se jeho pozice **proměňovala v čase** působení.

U každé konkrétní školní psycholožky, zúčastněné v tomto výzkumu, byl lehce odlišný důvod nástupu a je také popisován individuální průběh působení v profesní roli, což lze přirozeně odůvodnit vlastním životním příběhem a osobnostními specifiky.

##### **Proč si vybraly tuhle práci?**

V rámci tohoto kódu jsou popisována individuální kritéria výběru pozice ŠPS. Určitými specifiky kódu a zároveň kritérii výběru práce ve škole byly: **pracovní doba, různorodost práce a pracovní náplň.**

Odpovědi se zde těžko zobecňují. Každá z informantek si vybrala práci školní psycholožky z vlastního (osobního) důvodu. Pro ŠPS Dlouhou bylo jasné kritérium výběru **čas**, protože chtěla mít pevně nastavenou pracovní dobu bez nočních směn. Psycholožce Dlouhé vyšli ve škole vstříc k jejím požadavkům, aby si mohla sama nastavit **pracovní náplň**. V předchozí práci musela měnit pracovní prostředí. Zde jí sedělo, že si školu může, podle jejího, „řídít“ z hlediska pracovních činností. Od pracovní náplně se odvíjelo také rozhodnutí Stromové, která viděla v této pracovní pozici **různorodost** a nestereotypní pracovní činnosti. Dalším kritériem bylo, že vystudovala nastavbu „školní psychologie“ v rámci své specializace při studiích. Paní psycholožka Šroubková využila možnosti, že její děti zde mohly nastoupit na stejnou základní školu, kde ona začala vykonávat pozici ŠPS.

Lze tedy říct, že každá si našla v práci to své, proč na místo nastoupila. Většinou se jedná o nějakou výhodu, nebo nepsaný benefit zaměstnání. Ať už se jednalo o nějaké usnadnění z hlediska času u dvou psycholožek (Šroubková, Dlouhá) a ve dvou dalších případech šlo o určitou variabilitu pracovní náplně a volnost (Kopecká, Stromová).

## Vývoj pozice

Náplň tohoto kódu činí 4 popisy proměn pracovní pozice psychologa. Proměny se konkrétně týkaly změn **pracovních úvazků** nebo **názoru učitelů** na psychologa. Na tento vývoj měla jistý vliv **předchozí zkušenost se ŠPS** ve škole.

ŠPS Šroubkovou uvedla na pozici spolužačka a podle ní měla „ušlapanou cestičku.“ Seznámila ji i s prostředím školy. Učitelé už byli na pozici psychologa zvyklí a její služby sami aktivně vyhledávali. Svoji pozici ve škole nemusela žádným způsobem **obhajovat**, protože zde pozice psychologa funguje už celkem osm let (včetně její praxe). Během doby svého působení si získala **důvěru** vedení a byl jí navýšen úvazek z 0,45 na celý úvazek po roce a půl. V plnění svých povinností se osvědčila, takže jí byl v roce 2018 nabídnut další půl úvazek na pozici ŠSPPG.

Úvazek se ze stejného důvodu navýšil také psycholožce Stromové. Na začátku charakterizovala svou pozici jako „nováčka“, kdy ji učitelé vnímali jako jisté **ohrožení**. Ona sama musela hodně pracovat na změně postoje učitelů, protože: „*Tahle škola byla původně jazykovka a děti sem chodily až od třetí třídy. Čili už nějak byly probrané a děti, které měly menší vzdělávací schopnosti, tak ty sem vůbec nechodily, ani nepodávaly přihlášky, dělaly se přijímačky. Nebyly tady integrované děti.... Změnil se náhled učitelů na žáky s poruchami učení i na žáky s poruchami chování. Určitě se změnilo, že je tady víc dětí, které mají plány pedagogické podpory a IVP, to nebylo, když jsem sem nastupovala.*“ Bylo pro ni také hodně důležité si získat podporu od vedení, které ji ze začátku nechtělo přizvat na schůzky s konfliktnějšími rodiči. Sama toto období nazývá jako „*testovací*“, kdy si ověřovali její spolehlivost. Probíhalo vyjasňování si vzájemných očekávání. Tato důvěra byla dlouho budována a psycholožka musela prokázat před ředitelkou školy, jisté kvality, „*pokoru*“ a vědomosti, že ví, co dělá.

ŠPS Dlouhá nastupovala na školu jako třetí psycholog v pořadí a na pozici ji uvedl současný pan ředitel, který ji představil kolegům na pedagogické radě. Hodnotí, že ŠPP tam již bylo zaběhlé a ona jen „*naskočila*“. Jako první krok se šla představit do tříd. Nejprve si dlouho zařazovala jména kolegů k jejich tvářím. Práce ve škole se jí zalíbila díky dobrému fungování ŠPP, že požádala vedení o navýšení úvazku z 0,5 na 0,75. Tento vstřícný krok vedení ji umožnil odejít z druhé školy, kde také vykonávala pozici ŠPS. V průběhu doby, kterou na této škole strávila, vidí změny akorát v administrativě, která

vyplývá z aktuálních trendů a legislativy (vypracovávání plánů pedagogické podpory, navýšení počtu asistentů pedagoga).

Psycholožka Kopecká také nastupovala jako třetí v pořadí. Výhody vidí v tom, že učitelé, rodiče a děti si uvědomovali její „*existenci*“ a hrubou náplň práce. Avšak předchozí její kolega skončil nedobrovolně, protože vedení s ním rozvázalo pracovní smlouvu. Takže pro ni se tím pádem zhoršila startovní pozice, protože chtěla předvést odlišný obraz pozice ŠPS. Tato špatná zkušenost mohla mít vliv na učitele, kteří ji nechtěli pouštět do svých tříd s jejím připraveným programem. Ani rodiče ji nechtěli podepisovat souhlasy, aby mohla pracovat s jejich dětmi. Sama říká: „*Když jsem chtěla třeba pracovat intenzivně s nějakou třídou, tak jsem musela opravdu jako pečlivě dbát na to, aby mě ti rodiče nejdřív viděli osobně, mluvit s každým.*“

Do práce ji zasvěcovaly kolegyně z poradenského pracoviště. U Kopecké také došlo ke změně úvazku. Vedení jí vyšlo vstříc s jeho snížením na základě osobních důvodů. Během jejího působení si postupně měnila styl práce z pravidelných konzultací na ty nepravidelné. Dala možnost klientům, aby se na ni mohly obracet spíše s aktuálními zakázkami. Načež ona na ně mohla reagovat v kratší době. Sama poukazuje na změnu vnímání psychologa: „*Že školní psycholog jim může pomoci. Nebo že je to i nějaká jako první pomoc při řešení v nějaký malý situaci.*“ Postupem času ji přibývalo zakázek, protože nastoupila nová členka poradenského pracoviště a navýšil se i počet asistentů pedagoga.

Ukazuje se, že ve třech případech zkoumaných škol byla již pozice psychologa zavedena dříve. V jednom případě se potvrdila výhoda dřívější pozice, v jiném naopak, že to nemusí být vždy přínosné. Zejména pokud předchozí psycholog odešel ze školy nedobrovolně po nespokojenosti vedení (učitelů). V tomto případě je pak na novém psychologovi nelehký úkol změnit negativní názor učitelů i rodičů na pozitivní. Možné je pak spekulovat, jestli tato skutečnost nenabývá ještě složitějšího rázu, než když začíná ŠPS ve škole úplně nově, jako tomu bylo u Stromové. V této situaci musela o svých schopnostech a kvalitách dlouhodobě a složitě přesvědčovat, jak učitele, tak vedení školy.

### **3.8.1.5 Přínosy školního psychologa pro školu**

V této kategorii budou popsány konkrétní přínosy ŠPS pro školu, jak jej viděli zejména ostatní aktéři výzkumu. Tyto skutečnosti byly kladeny do souvislosti s myšlenkou absence školního psychologa ve škole. U informantů výzkumu byla

vyvolána představa: „*Kdyby psycholog ve škole nebyl, jaké by to bylo.*“ Opět je tato kapitola řazena do skupiny Školní psycholog, jako tomu bylo již v kapitole Osobnostně-individuálních předpokladů. Tvrzení se dotýkají osob ŠPS jako takových, a ne celého ŠPP.

### **Čas pro sdílení**

Tento kód popisuje, jak učitelé vnímají psychologovu konzultaci. Jaké má přínosy i pro ně samotné. Někdy i oni sami psychologových služeb využívají.

Učitelé vnímali, že náplň práce psychologa je odlišná od té jejich. Jako jeden z přínosů ŠPS oceňovali, že si „*povídá*“ s dětmi. Má na tuto aktivitu vymezený čas, a pokud zrovna nemůže, tak si najde nejbližší termín na konzultaci. Takhle situaci popisuje MP ze Stromové: „*My ostatní učíme, takže nemáme tolik toho času. Paní psychologka má také nějaké své, (...) domluvené schůzky, tak nemůže hned, ale poskytne nejbližší možný termín.*“

Učitelé i poradenští pracovníci mluvili o tom, že tento člověk je na tuto práci „*vyhrazený*“, a proto se jí věnuje. Zjednodušeně lze říct, že se s dítětem podívají blíž na určitý problém, přičemž proberou jeho pocity a emoce a pravděpodobně se jim to společně povede vyřešit. Dítě si uleví a může opět lépe fungovat v kolektivu, potažmo ve výuce. Paní zástupkyně ze Dlouhé si myslí, že této služby využívají zejména děti v pubertálním věku. Někteří kolegové také času psychologky využívají, aby sdíleli své nejasnosti kolem některých „*silných osobností*“ (dětí).

Učitelé silně vnímali jako významnou náplň ŠPS vedení individuálních konzultací. Až by to mohlo působit jako určitý typ rozdělení rolí: „*My učíme děti, ty si s nimi povídáš.*“

Lehce jako by z těchto předpokladů vyplývalo, že tento proces probíhá snadno, podobně jako přístup některých rodičů ke Školským poradenským zařízením, když vedou dítě na vyšetření. Jako výměna „*rozbitého*“ dítěte za „*opravené*“. Návštěva dítěte školní psychologky zde byla také obdobně vnímána jako jakási rychlá náprava něčeho neidentifikovaného, co je patrné pouze z projevů dítěte. Zdálo se, že očekávání učitelů jsou leckdy až nadsazená, že vše půjde rychle a snadno. Na druhou stranu všechny dotazované školní psychologky měly již nějakou praxi a mohly tak na problém rychleji reagovat a případně napomoci s jeho řešením.



## Ulehčení práce

Pokud škola má pro zavedení pozice ŠPS finanční prostředky, tak ji lze snadněji zajistit. Podmínkou je, že této pozici musí být vyhrazen alespoň **poloviční úvazek**. Tenhle přínos lze pojmenovat jako **ulehčení práce**, a to hned na několika různých úrovních, které pojmenovává tento kód.

Jedna rovina je **učitelská**. Tento kód navazuje na předcházející, a to **Čas pro sdílení**. Při rozhovorech byl identifikován jako významný faktor nárůst administrativní práce učitelů, kteří musí neustále komunikovat s rodiči. Zde se jeví jako výhodné přenos některých pracovních úkonů na jinou osobu.

Paní učitelka z Dlouhé to hodnotí tak, že starost s dítětem, kterému není „*psychicky dobře*“, přenechá paní psychologce. Nazpět si pak převezme „*výsledek*“ jejího úsilí, a pak dále naváže na její snažení. To stejné platí, pokud je již vyučující do situace příliš ponořen, tak mu trvá mnohem déle ji rozklíčovat než někomu jinému s odstupem. Zde výsledně dojde ke **zrychlení** řešení celého procesu. Paní zástupkyně ze stejné školy poznamenávala, že práci s třídním kolektivem dříve zastával ředitel školy, ale nyní už si to vše převzala psychologka.

Psycholog získá z individuálních rozhovorů informace od jednotlivých žáků. Poté konkrétnímu učiteli už předá jen to podstatné, což vidí i MP ze ZŠ Šroubková jako urychlení a „*zjednodušení procesu*“. Toto potvrzuje i VP z Dlouhé: „*Kdežto když je tady vlastně ten psycholog na té škole, (...), tak to vlastně všechno jde rychlejc, protože to je prostě ucelený program.*“

Někteří zaměstnanci školy si již ani nedokážou představit, že by tam ve škole psycholog nebyl. Považují jej za **nezastupitelnou** a zcela **rovnocennou pozici**, která má ve škole své právoplatné zastoupení. Lze tedy s nadsázkou tvrdit, že k tomuto přesvědčení došli až po předchozí zkušenosti se ŠPS, ne že by to tak vnímali automaticky. Zde se také významně projevuje výše popsaný fenomén rozdělení rolí učitel-poradenský pracovník.

## Vztahové klima školy

Tento kód shrnuje téma, které bylo v rozhovorech často zmiňováno, že psycholog přispívá k dobrému vztahovému klimatu a atmosféře školy a spoluvytváří pozitivní dobré vztahy mezi všemi aktéry. Pozitivní klima se týká, jak ŠPP, tak i celé školy. Podporuje to jistou **týmovou spolupráci**. Metodička prevence ze školy Na Kopci podotýká, že dokáže

i pozitivně „*naladit*“ lidi při schůzkách a vytvořit „*atmosféru příjemného prostředí*.“ S vidinou pozitivního klimatu přichází i motivovanost školního personálu k oslovování specialisty. Tímto se konstantně „*dobrá*“ atmosféra ještě posiluje.

Klimatu školy napomáhá také **blízkost** psychologa v instituci. Informanti to nazývali, že je „*po ruce, tady, k dispozici*“. Je to **aktuální** pomoc, i když nemůže ŠPS vyhovět třeba ihned, najde si nejbližší možnou chvíli, aby zasáhl. V některých vážných případech může přispěchat na pomoc i akutně. Zaměstnanci školy se na ni mohou obrátit kdykoliv díky trvalé přítomnosti 4-5 dnů v týdnu. Vyjma na škole Dlouhá si metodička postěžovala, že ji mrzí, že už tam je psychologka přítomna méně<sup>51</sup> po zkrácení úvazku.

Ukázalo se, že informanti toto vnímají jako nějakou výjimečnost a přednost před ostatními školami. Zaznělo také, že „*ne každý má tu možnost psychologa mít*“, a tudíž využívat jeho služeb. Zaznělo také uspokojení z toho, že není třeba využívat tolik externích služeb, ale že specialista je **přítomen** přímo ve škole. Až by se mohlo zdát, že někdy odborník může působit v pozici tzv. **záchranáře** nebo **hasiče problémů**. Tato úloha může zlehčovat situaci učitelům s dítětem v afektu, nespolupracujícím nebo vzdorujícím, kdy mají možnost si odborníka zavolat, protože je přítomen skoro neustále na pracovišti.

Zde se také potvrzuje nově vytvořená metaforická figura psycholog jako spojující prvek, kdy poradenský pracovník se snaží kolektiv utužovat a provázet komunikaci mezi různými zaměstnanci školy.

### 3.8.2 Školní poradenské pracoviště

Nyní bude přistoupeno k popisu kategorií, které se týkají Školního poradenského pracoviště, které je součástí základních škol. Bylo vybráno šest podstatných kategorií, které představují ústřední mezníky ve fungování těchto pracovišť. Tyto kategorie jsou: činitelé ovlivňující činnost pracoviště, spolupráce a komunikace mezi pracovníci, rozdělování a styly řešení úkolů a překážky v práci.

---

<sup>51</sup> 3-4 dny v týdnu, úvazek 0,5.

### 3.8.2.1 Činitelé definující spolupráci poradenského pracoviště

První kategorie představuje pět atributů charakterizující celkově čtyři poradenská pracoviště, která byla během výzkumu navštívena. Tato témata se týkají všech pracovníků pracoviště. Ve výpovědích skupin účastníků každého ŠPP se vždy minimálně čtyři objevily. Jedná se o: **přehled** o školním dění, **metodickou podporu**, **diskrétnost**, **práci v kontextu** a také potřebu **domluvy**, intuice a zkušenosti.

#### Přehled o dění ve škole

Tento kód popisuje, jak poradenský pracovník zohledňuje při své práci různé vnější náležitosti. Musí monitorovat celé školní dění, jeho kulturu, vztahy, náležitosti komunikace. Je potřeba kriticky posuzovat nově přichozí informace v **kontextu** celé školy. Aby měl dobrý přehled je vhodné **týmově spolupracovat**, přičemž situace nemusí řešit sám. Dochází tak k rozšíření perspektivy a je možnost postihnout lépe více probíhajících událostí i žáků ve škole.

Pro psychologa je nutná **práce v kontextu** s různými druhy informací a od různých osob. Samozřejmě mu s tím pomáhají i členové poradenského pracoviště zejména metodik prevence, třídní učitelé i další pedagogové. Psycholog má přehled o tom, co se ve škole děje. Může potlačit počínající zárodky šikany nebo napravit vznikající konflikt ve třídě. Ukazuje se, že je nutná neustálá komunikace s učiteli. Ti jsou všímaví ve svých třídách a podávají zprávy o nějakých výkyvech v chování žáků poradenským odborníkům.

Některé informace se dostávají k učitelům také od rodičů. Dodávané informace je nutno si nejprve **ověřit**, protože od rodičů mohou přicházet i zkreslené. Jak říká ŠPS Stromová: *„Mnohdy na tom prvním stupni je to o tom, že rodiče, jejich děti jsou nedotknutelné a jakákoli věc, která nemá záměr někomu ublížit, ale to dítě to tak vnímá, tak oni to rovnou nazývají šikanou. Rodiče jsou hrozně rychlí v tom, aby to běžné chování, kterým se děti projevují ve svých interakcích, pojmenovali.“*

Na ZŠ Na Kopci sleduje zástupkyně třídy, potažmo děti (se SVP) s asistenty, protože tam se „*rodí*“ nejvíce problémů. Jakmile se vyskytne problém, žádá si od ŠSPPG krátkou zprávu reflektující dění ve třídě.

Lze tedy říci, že ve školách se postupně rozvíjí **týmová spolupráce** mezi pedagogy, vedením a poradenskými pracovníky. Hezky tento postup vykresluje na příkladu

metodička ze Stromové: „*Pokud se nám vyskytne, (...), vlastně poruchy příjmu potravy, tak zase víme o tom, kdokoli si všimne z pedagogů tak ihned nám to hlásí, protože ví, že ten problém u nás nastává, takže my hned, jakmile ho někdo učí, tak se domluvíme, že ho bude i sledovat v rámci té výuky, aby to dítě, viděli jsme i na obědě, zda se stravuje, (...). Čili skutečně si rozhodíme ty úlohy kdo, jak bude ho hlídat třeba toho člověka a vzájemně si to sdělujeme.*“ Lze tedy říct, že ŠPP musí spolupracovat s veškerým pedagogickým personálem, který je ochoten se na pozorování podílet. Nutné je sdílet informace a vytvořit si tak komplexní náhled na třídní kolektiv nebo jednotlivé žáky. Postřehy je vhodné sdílet týmově, aby nebyly aplikovány postupy na základě zkradených pohledů rodičů. Ti situaci často „*vyhrocují*“, protože se jedná o jejich dítě a nechtějí často nic podcenit.

### **Metodická podpora**

Tento kód velice úzce souvisí s již zmíněným kódem Kompetentností. Učitelé si uvědomují rozsah svých znalostí a hranice svého vzdělání. Proto dochází za poradenskými pracovníky konzultovat a získat odborné rady na situace, které se jim odehrávají ve třídách. Potřebují také mnohdy přetlumočit odborné informace ohledně doporučení ze ŠPZ, jak s nimi naložit a jak je uplatňovat v praxi. Odborná podpora je také poskytována asistentům pedagoga, kterou dále popisuje ŠPS Kopcová: „*Třeba nás můžou využít, že se jdeme podívat do té hodiny, kde asistují a třeba jim (...) metodicky pomoci, (...) co by mohli v náplni práce té třídy ještě poskytnout třeba jinýho, nebo když tam maj nějakýho konkrétního žáka a neví.*“

Poradenské pracoviště poskytuje pedagogickým pracovníkům také literární texty a pomůcky ohledně problematiky dětí se SVP, třídních kolektivů a obecného vzdělávání. Pokrok je možné spatřovat v tom, že čím dál více učitelů využívá služeb poradenských pracovišť, obrací se na ně s důvěrou. Pracovnice jsou žádány o pomoc, aby mohly být obtíže žáků řešeny dalším odborným způsobem. Jako velice pozitivní je také, že učitelé na základní škole neřeší situaci pouze samostatně, ale jsou přístupni si do svých tříd přizvat třetí osobu, která by jim v jejich nelehké situaci mohla pomoci. Pokud si nevědí rady se situací třídního klimatu nebo chováním jednotlivých žáků, osloví některého z odborníků ŠPP. Ten pak situaci ve třídě monitoruje a může provést případně vhodnou intervenci.

## Domluva, intuice a zkušenost

Nyní je představena skupina tří kódů. Kód **domluva** vystihuje mezi pracovníci formu spolupráce a komunikace pro adekvátní přerozdělení jednotlivých úkolů. **Intuice** a **zkušenost** ovlivňují práci poradenského pracovníka jak negativně, tak pozitivně. Tyto procesy myšlení usměrňují lidské jednání při řešení situací s klienty i třídními kolektivy.

Významný činitel, který funguje ve všech ŠPP, byla **domluva** mezi kolegyněmi. Stále od pracovníků i učitelů zaznívalo: „*Domluvíme se; záleží; jak se domluvíme; to je(bude) na domluvě*“ apod. Domlouvání se na úkonech probíhá uvnitř poradenského týmu i směrem ven. Domlouvat se lze o tom, jaké informace se „*pustí*“ vedení a jaké bude řešit pracoviště samo. Nutno je se společně také poradit nad IVP pro žáka, protože to není v kompetenci pouze jednoho odborníka. Pro urychlení tento proces probíhá přes sdílené dokumenty<sup>52</sup>, kdy si soubor s IVP vzájemně posouvají poradenští pracovníci i učitelé, nebo také k hromadnému řešení napomáhá mailová korespondence, kdy Kopecká dává všechny osoby, spojené s danou problematikou, „*do kopie*“ pošty. Určitá domluva také funguje s učiteli, když přinesou nějaký podnět, zda jej otevřít a intervenovat, nebo ještě dále vyčkat. Daná zakázka vždy musí být specifikována, aby ji vnímali ve shodě oba: učitel i odbornice. Na Stromové je vcelku jedno, za kým učitel přijde, protože se „*nad záležitostí sejdou*“ a diskutují ji vždy společně. V ZŠ na Kopci si zase zakázku případně kolegyně předají.

Pokud se nedají věci řešit hned, tak je nutno se domluvit „*za pochodu*“, jak nazývá styl domlouvání ŠMP ze Šroubkové. Domluva je potřeba i ve sdílených místnostech, kdo zůstane a kdo odejde. Nebo při využívání elektroniky, kdo ji zrovna bude využívat. Jistá domluva je také velice důležitá i směrem mimo pracoviště, při jednání s rodiči. Kdo je pozve, kdo povede rozhovor a jakým směrem. Pokud mají zaměstnanci dobré vztahy s vedením, tak s nimi vyjednávají také změny svých úvazků, nebo potřebné dny volna (na vzdělávání). Domluva by měla vylučovat konflikt a obě strany by měly odcházet s jistým uspokojením.

V mnoha výpovědích také hrála roli při plánování dalších postupů také **intuice**. Tento pocit se povětšinou vázal se „*zkušeností*“ akterek s nějakou: situací, typem klientů (1. nebo 2. stupně), školními zvyklostmi, typem chování, znalostí prostředí apod. Tato dovednost napomáhá při nějakém **odhadu** (šikana ve třídě, týrání dítěte doma) a míře

---

<sup>52</sup> Případ školy Na Kopci.

zvládnutí určitého úkolu. Souvisí také s určitou dovedností rozeznat míru vážnosti té dané problematiky, jak intenzivně je se jí třeba věnovat, což dokládá výpověď psychologičky Dlouhé: *„To je prostě o intuici už no, o zkušenostech a o intuici, jestli prostě si řeknete, no, holky prostě tady jako blbnou, anebo prostě vychytáte jo, tohle spíš možná už bude šikanovaný dítě a ten problém jako je větší.“*

Zkušenosti a názory se mohou vytvářet na základě rozhovorů, zážitků, „předinformací“ (z různých zdrojů) a samozřejmě déle praxe. Pracovníci pak třídí a utvářejí si názory na školní třídy a jednotlivce v nich, aniž by třeba přišli s nimi do kontaktu. Následně to ukazuje případ ze ZŠ Šroubkova: *„Jak je to malá škola, tak je to asi fakt jiný než na těch větších školách. Ty informace se k nám dostanou ještě, než to dítě vyjde po těch dvou patrech výš, protože si všichni všimnou, že má třeba blbou náladu. Nebo že už učitelky v prvním patře, který se vybavují, tak: „Hele, ten dneska vypadá nějak divně.“*

Předchozí zkušenost doprovází profesionální vhled do situace a tvoření si určitých předběžných závěrů o osobnostech klientů nebo situacích, což může být do jisté míry i rizikem. Pracovník může upadnout do stereotypního, až schématického jednání. Je nutno tomuto zjednodušování si práce odolávat a snažit se si zachovat individuální přístup ke každému zvlášť.

Kupříkladu se ukázalo, že psycholog si utváří jistou „předzkušenost“ o potenciálních učitelích na spolupráci podle sympatií, reakcí a jejich osobnostních rysech. Koho případně nezávazně oslovit ke spolupráci. Jistá intuice a míra zkušenosti rozhodování usnadňuje a urychluje pracovní proces. Z výzkumů vyplývá, že většina poradenských pracovníků byly expertkami ve své profesi a mohly si tímto způsobem práci ulehčovat a urychlovat.

Z výpovědí lze uvést některé příklady, jakou roli zkušenost psychologa hrála a jak jej ovlivňovala při výkonu profese. Toto téma prostupovalo napříč všemi rozhovory a týkalo se různých situací. Jednalo se o případy při komunikaci s rodiči, výběru zaměstnání nebo při komunikaci s externími institucemi.

Při přípravách na jednání s externími institucemi, typu Policie ČR, OSPOD, se psychologička Šroubková neřídí již intuicí, ale dává si spíše pozor, protože s nimi zažila špatnou zkušenost. Od té doby probíhají všechna jednání pouze písemnou formou, jak dokládá tento výrok zde: *„Ale asi čím dál tím víc, asi se zkušeností, si na to dávám pozor.“*

*Třeba právě zápisy, abychom měli, když máme jednání s rodiči nebo třeba, když se s někým na něčem dohodnu, např. s nějakou institucí typu OSPOD, tak se nedohodnout pouze telefonicky, chtít to písemně. Na to jsem dojela třeba strašně.*“ Minulá zkušenost se také odráží při jednání s konkrétním rodičem, jak k němu budou psycholog při příštím rozhovoru přistupovat. Ona zkušenost s typem školy odráží postoje rodičů a jejich očekávání. V případě Stromové je to jazyková, výkonová škola a ti rodiče se k jednáním tak stavějí. Tyto výkonové postoje se pak odráží na jejich požadavcích na školu i při konzultacích mezi psychologem a rodičem. ŠPS Stromová si stěžuje na nereálná očekávání rodičů a velký důraz na úspěch a výkon dětí, což dokládá i zde: „*Pořád ještě ta škola jede trošku na svojí pověst, že jsme škola náročná, výkonová a máme vysoké požadavky a vysoké standardy...*“ Zkušenost s prací s třídními kolektivy ovlivnila psycholožku Kopeckou při volbě práce ve školství. Absolvovala kurzy a vzdělávání a je si v těchto úkolech jistá, naopak psycholožka Stromová takovou jistotu v práci se třídou nemá.

Podle vlastní zkušenosti rozděluje ředitel úkoly mezi pracovnice v ZŠ Na Kopci. Pokud se nějaká odbornice s daným úkolem osvědčí, zadává jí ho opětovně (př. VP sepsání zprávy pro OSPOD). To stejné popisovala Kopecká, že přenechává některé své úkoly kolegyni ŠSPPG, protože se již více znají a může se na ní spolehnout. Při rozdělování úkolů se také může uplatnit znalost konkrétního dítěte. VP s ním pracovala, a proto na něj musí vypracovat zprávu pro Policii ČR. Koordinátorka inkluze se spoléhá na VP v ZŠ Na Kopci, protože už má „*letitou zkušenost*“ s vypracováváním a přebíráním doporučení od ŠPZ.

### **Práce v kontextu**

Výhodou práce ve školním prostředí je každodenní setkávání se s klienty. Tuto skutečnost následovně rozebírá kód Práce v kontextu. Jedná se o prostředí, kde jsou žáci přímo vzděláváni, tudíž i místo, kde se rodí případné obtíže. I k žákovi má poradenský odborník blíže a není sám, kdo žákovi obtíže většinou řeší. Odborník získává veliké množství informací o žákovi z různých „*zdrojů*“ (učitelé, rodiče, nepedagogický personál, výukové materiály apod.). Všechno tohle vytváří nějaký **kontext** sdělení, ze kterého lze vyvodit **ucelený obraz**. Pracovník se dostává do kontaktu se žákem v různých prostředích (např. lyžařský a adaptační kurz, zahradní slavnost, projekty). Dítě lze vnímat i z hlediska určité **kontinuity** a vývoje, protože chodí do školy od 1. do 9. třídy. Určitým specifíkem tohoto kódu je **proces předávání informací**.

Pro získání většího množství informací je nezbytná **týmová spolupráce** poradenských pracovníků s učiteli, potažmo s vedením. Pokud vzniká podezření na počátek nějaké patologie v chování, psychiatrické, interakce rodina-dítě apod, tak se do pozorování skupiny nebo jednotlivců zapojuje větší množství osob. Dále se tento princip uplatňuje i při vypracovávání IVP, protože je zde potřeba velké množství informací o žákovi z mnoha stran. Při nějakém společném řešení a cíli spolu dokážou jednotlivé pracovnice ŠPP „*táhnout za jeden provaz*“, podle ŠPS Stromové. Pokud se jedná o složitější, vážnější problém, tak jeho řešení nabývá dlouhodobější ráz. Specialistky se k němu průběžně vracejí.

**Předávání informací** je každodenní zvyklost mezi členkami ŠPP. Všechny informantky tohle vidí jako potřebné a užitečné. Každá získává informace podle svých možností a kompetence. Psycholožka nejvíce z individuálních sezení s dětmi a rodiči. VP od poradenských pracovníků ze ŠPZ a učitelů při tvorbě IVP. Metodik prevence i psycholog od učitelů ze tříd a ŠSPPG od rodičů a dětí při reedukacích. Pokud proces předávání informací dobře funguje, tak je utvářen celkový kontext a náhled na osobnost a chování žáků nebo na třídní kolektivy. ŠMP pak mohou na základě těchto informací objednávat externí organizace na preventivní programy pro třídní kolektivy. Pokud jsou zjištěny nedostatky u žáků nebo ve třídách, pak je třeba následně intervenovat, napravovat oslabení nebo situaci řešit s externími odborníky.

Jako důležitý a koncový spojenec se ukázal také **třídní učitel**, „*protože ten s těmi dětmi je v denním kontaktu a ví o těch dětech samozřejmě nejvíc*.“ Zejména třídní učitel 1. stupně, což zdůvodňuje i ŠMP ze Stromové: „*protože s tou třídou pracuje on, prací s třídním kolektivem já nejsem schopná hlídat, tak do detailu to musí ten třídní to je jeho priorita, jeho pole působnosti*.“ Pokud vyvstane nějaký problém, tak většinou první informaci předává třídní učitel směrem k ŠPP. Musí řešit jednotlivce i celý kolektiv. Pokud se jedná o jednotlivce, tak jsou informace nejčastěji předávány ŠPS. Když nastane problém v kolektivu, tak je kontaktován metodik prevence, aby zajistil nějaký preventivní program na danou skutečnost. Třídního by šlo označit jako „*spouštěcí článek*“ celé akce, kdy jsou následně hledána společná řešení a nastává plánování postupu jak dál. Pokud již byla započata intervence, tak může monitorovat situaci ve třídě a přinášet další zpětnou vazbu o vývoji situace. Ve spolupráci s VP ze ZŠ Na Kopci má „*třídní*“ úkol zajišťovat, aby všichni zúčastnění přispěli do IVP žáka se SVP.



Zde se potvrzuje důležitost a podstata „třídního“ jako spojení ve spolupráci se ŠPP. Často přináší první informaci o spuštění problému, dále dění monitoruje a měl by také být přítomen u přijetí jistých závěrů a zhodnocování poskytnutých opatření. Závěrem tohoto kódu je, že třídní učitelé jsou tedy důležitým článkem ve všech školách, jak pro své kolegy z hlediska dokumentace studijních výsledků, tak jako „sběratelé“ důležitých informací o žácích ve svých třídách.

### **Diskrétnost**

Fenomén, který se ve výpovědích informantů také objevoval, byla možnost **sdílení informací**. Tato skutečnost byla shrnuta jedním kódem a následně detailně rozebrána. Kód pojednává o tom, jaké informace je možno sdílet a případně s kým.

Psycholožka Kopecká byla ráda, že k sobě má ještě další kolegyni ŠSPPG. Existují informace, které nemůže říkat učitelům, metodičce ani zástupkyni, ale může o ně podělit s nejužší spolupracovnicí v kanceláři. Rodiče si jsou vědomi, že platí určité zásady mlčenlivosti při konzultacích, a proto chodí vyjadřovat nespokojenost s některými učiteli, právě k ŠPS Dlouhé, která situaci prošetří, aniž by o tom informovala konkrétního učitele. Kladou v ni velikou důvěru, která si nese ale svá etická dilemata. Samozřejmě však, pokud je poradenský pracovník přetížen informacemi, tak je potřeba se někdy s něčím svěřit, buď důvěryhodnému kolegovi, nebo na odborné supervizi.

Informantky také říkaly, že děti (zejména v pubertálním věku) možnost individuálních konzultací s odborníky využívají, protože vnímají jistotu diskrétnosti. Ten daný odborník by pak měl informovat rodiče, že k jednání došlo, ale nastává vnitřní, etický konflikt když: „*Ve chvíli, kdy u toho deváťáka víte, že vezmete telefon a zavoláte rodičům, tak jsme skončili.*“ ŠPS Dlouhá reflektuje rizikovitost: „*To už je prostě vaše jedna noha v kriminále.*“ Z toho vyplývá, že všechny poradenské odbornice si nesou stálé dilema, co a s kým mohou sdílet.

Avšak v mnoha případech je potřeba, aby se kolega či kolegyně dozvěděli nějaký výstup z uskutečněných intervencí. Učitelé si tuto skutečnost uvědomují, že psycholožka: (...) *je vázaná nějakými pravidly, ale v rámci pravidel, které dodržuje nám je schopná říct, pokud je to normálně sdělitelný (...). Problém je v tom, že tomu člověku vadí tohle, (...). Nebo řekne to je vážnější problém, já ti víc říct nemůžu, budeme se muset obrátit na OSPOD nebo sociální pracovníce, (...) a informujeme o tom jen třídního učitele.*“ Takže k učitelům se dostávají již nějaké zkrácené informace, aby mohla být zkvalitněna

jejich práce se žákem. Z čehož vyplývá, že je nutno něco sdílet, ale je nutno pečlivě uvážit co a kolik toho má být.

### 3.8.2.2 Spolupráce mezi pracovníky a pracovníci v rámci ŠPP

Náplň kategorie spolupráce se váže ke schůzkám v rámci týmu, tak i ke schůzkám pracoviště s vedením školy. Určitou část uskutečněných rozhovorů tvořilo mapování situace schůzek na pracovišti, a proto jsou zde shrnuty některé poznatky z výpovědí informantů.

#### Schůzky týmu

Tento kód popisuje **pravidelnost** schůzek, místo, obsah, složení členů a výstupy ze schůzek. Schůzkou se myslí společné setkávání členek poradenského pracoviště, aby projednal administrativní náležitosti a minulé i budoucí záležitosti týkající se žáků školy. Určitou složkou programu schůzek by měla být reflexe již hotových úkolů i přerozdělení budoucích povinností pracoviště. V rámci kódu jsou prozkoumávány další specifické otázky: **jak často, kde, obsah** a jaké je zde přítomno **složení** osob.

Lze říct, podle dat výzkumu, že na třech poradenských pracovištích mají **pravidelné** schůzky. Akorát ve škole Šroubkova se vidají nepravidelně, spíše podle potřeby na chodbě. Někdy schůzky probíhají na vyzvání psycholožky Šroubkové. Ona sama se jinak schází jednou za týden s vedením školy.

Na ostatních školách probíhají schůzky **pravidelné**. Nejméně schůzek se uskuteční Na Kopci, zhruba jednou za čtvrt roku, pak na Dlouhé, kde se schází společně jednou za měsíc. Dříve měli týdenní a kratší schůzky, tento školní rok snížili frekvenci, ale protáhli délku na dvě hodiny. Nejčastěji se schází na Stromové. Tam se vidí denně, každé ráno od půl sedmé až od sedmi na hodinové schůzky. Potom delší schůzky mají jednou za týden ve středu, když nejsou jiné porady, ani prodloužené vyučování.

Pokud se jedná o **místo** schůzek, tak probíhají ve sdílených kancelářích psycholožek a speciálních pedagožek na Dlouhé a Na Kopci. S učiteli se psycholog může scházet někdy i u oběda, aby probrali nějaké záležitosti a ušetřili tak čas. Konzultace mohou také probíhat i ve třídách po skončení vyučování, aby jednání nebylo vedeno před dětmi. Pokud se jedná o nepravidelnou schůzku, tak jde psycholožka i ŠMP přímo do kabinetu výchovné poradkyně, protože je situaci potřeba řešit urychleně. Na ZŠ Šroubková všechny poradenské pracovníce potvrdily, že dávají přednost konzultacím

na chodbách školy. Pokud probíhá pravidelná schůzka s vedením školy, scházejí se psychologičky Stromová a Šroubková přímo v ředitelně školy.

U **složení** týmu na schůzkách je to různé. Na těch pravidelných, které byly popisovány výše se scházejí vždy všechny pracovnice ŠPP (ŠPS, ŠSSPG, VP, ŠMP). V případě Stromové je VP také současně zástupkyní školy a jako součást ŠPP je brána i paní ředitelka. Občas je zde přizvána na jednání i metodička prevence.

Na nepravidelných schůzkách, které jsou svolávány na základě nějakého podnětu se schází pracovnice v různém, neúplném složení<sup>53</sup> v souvislosti s probíranou zakázkou. Jsou plánovány na nějaké shodě všech pracovnic. Většinou jsou voleny termíny, které jsou stanoveny pro porady a není jiná výuka. Pokud nastane nějaká krizová situace, tak jsou na Stromové schopny se sejít operativně i dvakrát ten samý týden. Na Dlouhé začne ihned „situační plánování“<sup>54</sup> nejprve v menších skupinách, aby se rozhodlo, co dál. Zda a jak budou zapojeni další členi týmu.

Důvodem, aby se na Dlouhé sešly všechny 4 kolegyně, udává VP: „*Tak to musí být dítě, který má nějaký podpurný opatření, to znamená moje papírový dítě, zároveň musí mít někde nějaký špatný chování, aby tam byla preventistka, a pokud má nějaký podpurný opatření, obvykle ještě chodí na nějaké nápravy právě k paní pro nápravy ŠSPPG, no a psycholog jako takovej, ten taky ví o všem, takže když je to jako společný dítě, tak musí dosáhnout do všech těhlectech jako částí.*“ Pokud je potřeba, jsou přizváni také třídní učitelé a asistenti pedagoga, aby přinesli své podněty.

**Struktura** schůzky v ŠPP na ZŠ Dlouhá a Stromová vypadá tak, že se kolegyně sejdou a každá přednese svou kazuistiku, nebo co si jednotlivě každá za sebe řeší. Ostatní si to vypočlechnou a později to komentují ze svého pohledu. Metodička prevence z Dlouhé to vidí jako „*diskusi*“, kde se hledají možné způsoby řešení. Na ZŠ Na Kopci si psychologička připraví nějaké body k řešení a svolá ostatní na daný termín. Jedna kolegyně vždy dělá zápis. Nikdo schůzku nekoordinuje ani na jedné z popisovaných škol.

**Obsahem** schůzek je vzájemné sdílení a posbírání informací, aby všichni věděli všechno. Hezky to ukazuje příklad z Dlouhé, kdy mi psychologička předváděla průběh sdílení: „*Hele, mám tohle tohle ... Tadyto se mi nelíbí, tadydlenc je asi nějaký problém,*

---

<sup>53</sup> ŠSPPG Dlouhá: „*Pracujeme každá sama a když je potřeba, tak pracujeme ve dvojicích, ve trojicích, ve čtveřici.*“

<sup>54</sup> Nebo také „*za pochodu*“.

*tam bude třeba se spojit OSPODem. Nevíme tady o tom kurátorovi? Nevíme. Ty se spojiš...? Dobře, nebo zavoláš tatínkovi? Potřebuje ještě tady dítě třeba nějaký doučování k tomu? Kdo to dáte? Kdo (...) máte s tím rodičem dobrou vztah, tak mu třeba zavolejte.“* Mimo jiné VP z Dlouhé představuje na schůzkách nová podpůrná opatření a možnosti jejich řešení (asistent pdg, intervence, pomůcky). Lze se domnívat, že to je z důvodu přítomnosti poradenských pracovníků, které nemusí jindy po škole dohledávat. Na Stromové se ještě řeší hlavně historie třídy, kde se děje momentálně nějaký problém. Vzájemně si ověřují věrohodnost informátora a přerodělují, kdo získá další informace k problematice. Pokud se jedná o ranní schůzku, tam se probírají případy maximálně dvou dětí, protože jsou poradenské pracovníce omezeny časem.

**Výstupem** schůzek ŠPP bývá přerozdělování úkolů, kdo co zařídí, kam zavolá, co zjistí, s kým se sejde apod. Na Kopci a ve Stromové si také probírají budoucí plány, které čekají pracoviště, stanovují si nové cíle a zhodnocují se ty minulé.

Z tohoto tématu je složité vyvodit nějaký jasný závěr. Na 3 školách dochází k pravidelným schůzkám ŠPP, které probíhají na **uzavřeném** místě kvůli důvěrným informacím. Z tohoto faktu se vymyká škola Šroubkova, kde jsou schůzky svolávány ad hoc a mohou probíhat na různých místech. Na pravidelných schůzkách jsou vždy přítomny všechny poradenské profese, které jsou ve škole zastoupeny, vyjma Stromové, protože zde není přizvána ŠMP. Schůzky povětšinou probíhají jako diskuze, kde jedna ze zastoupených kolegyně přednese svou problematiku a ostatní se mohou k ní vyjádřit a udat nějaký svůj náhled. Závěrem ze schůzek bývá povětšinou přerozdělení úkolů a budoucí plánování a směřování pracoviště.

### **Schůzky s vedením školy**

Někdy nastávají situace, že musí ŠPP kontaktovat také vedení školy, jelikož ředitel je objednavatel poradenských služeb, a tudíž také **hlavní koordinátor**. Na všech školách se na činnosti ŠPP podílejí zejména **zástupkyně** ředitele. Na Stromové je ředitelka přímo součástí ŠPP a Na Kopci se ředitel angažuje jen ve vybraných situacích. Psycholožka z Dlouhé na téma spolupráce s vedením říká, že jim dává velkou volnost a nezávislost při práci. V některých případech (oznámení na OSPOD, svolání výchovné komise) se kolegyně vzájemně domluví a jdou záležitost řešit s přímo s ředitelem školy samy. Za ředitelem chodí rodiče se svými stížnostmi, který je naopak předává na poradenské pracoviště. Lze říci, že na Dlouhé a Šroubkově funguje taková vzájemná komunikace.

Pokud se jedná o podezření na šikanu dítěte, tak v téhle žádosti komunikuji ŠPS, metodičky prevence a vedení. Toto podezření, dle výzkumu, je prioritou na všech čtyřech školách. Stejně jako na Stromové to funguje ještě v ZŠ Na Kopci. Na této škole se uskutečňují schůzky v **akutních případech** s vedením ráno před vyučováním. Zástupkyně školy se zde občas účastní pravidelných schůzek s asistenty pedagoga nad jejich požadavky, aktuálně řešenými věcmi apod. Jejím úkolem je pomoc s hledáním nových asistentů, ráda dostává zpětnou vazbu na jejich práci ve škole. VP a koordinátorka inkluze se schází s ředitelem nejčastěji za účelem schválení na koupi pomůcek pro žáky se SVP.

Na všech čtyřech zkoumaných školách vedení nějakým způsobem zasahuje do fungování ŠPP, ale jen určitým vybraným způsobem. Jinak ŠPP spíše funguje jako **autonomní**, nezávislý článek školy, který vyhledá vedení po předchozí společné domluvě v situaci, kdy je potřeba kontaktovat externisty z OSPODu nebo Policie ČR. Záleží na intuici pracovníků a míře problematiky. Jistě však zůstávají pracoviště pod určitou mírou kontroly vedení, kdy je to spíše podáváno jako vyjádření zájmu o náplň práce poradenských pracovníků. Výjimka je na škole Stromové, kde se ředitelka účastní každé schůzky a vnímá se jako součást ŠPP.

### **3.8.2.3 Komunikace mezi členy týmu**

Komunikace může být širokým pojmem, který může být definován mnoha způsoby. Tato kategorie pod sebe člení kódy, které vysvětlují **formy komunikace**, co znamená **náborové sdílení** a jaké se mohou vyskytovat **konfliktní situace** v rámci týmu.

#### **Formy komunikace**

Ve školách byly používány celkem **tři formy komunikace**: mailem, telefonicky, nebo ústně. Tyto formy probíhaly mezi poradenskými pracovníky, příp. vedením a přizvanými učiteli. Určitým vliv na využívanou formu má také **velikost** školy. Tyto formy komunikace fungovaly za účelem předávání informací, přerozdělování úkolů nebo ohlášení akutní, problematické situace. Zároveň se jedná o pojmenovaný kód tohoto výzkumu, který pod sebe sdružuje specifikum v podobě: **obsahu**. Zde jsou uváděny příklady věcí, na kterých je potřeba se společně domluvit.

Podle výpovědí převažovala ve školách Na Kopci a v Dlouhé mailová komunikace a ve zbývajících dvou zase ta ústní. Na Dlouhé „*mailuje*“ zejména ředitel. Obě školy mají více budov, a proto se lze domnívat, že je zde elektronická komunikace více využívána.

V ZŠ Na Kopci si přerozdělují práci přes **sdílené počítačové soubory**, a tak komunikují v ŠPP převážně **mailem**. Avšak ŠMP tento standard nepotvrzuje. Zároveň se svou funkcí ještě učí a mail pro ni nemá žádný smysl, pokud se jedná o něco akutního. I když se kolegyně mohou osobně setkat o přestávkách, tak email má naopak výhodu pro VP, že si ho lze „*v klidu*“ přečíst později. A pokud je nutno předávat informace dále, například z externích zařízení nebo o nabídkách preventivních programů, je stejně tak výhodné mít zprávy v písemné podobě.

Na Šroubkové probíhá vzájemné **setkávání** zejména na chodbách školy, a tak spolu kolegyně povětšinou hovoří ústně. Společně vyhodnotí závažnost případu, a pak se případně domluví na schůzku na jiném místě. Postup shrnuje ŠPS: „*Když si musíme jen něco říct, tak to klidně se zastavíme na chodbě. A když jde o něco, co víme, že musíme jako nějak probrat, nebo nějaká věc, co musíme sepsat, pořešit a tak..., tak jdeme za sebou do kabinetu..., protože to jsou věci, který ani není vhodné říkat na chodbě.*“ Jedná se o menší školu, která má jen jednu budovu.

**Obsahem** komunikace mohou být zejména akutní případy nutné k rychlému řešení, řešení záležitostí ohledně dětí se SVP, asistentů pedagoga, nebo jiných učitelů. Ještě probíhá také přerozdělování úkolů, které zasahují do překrývajících se kompetencí jednotlivých pracovníků. Z výzkumu vyšlo, že na některých povinnostech se pracovníce shodly předem, a poté si je vzaly na starost a vykonávaly je. Zdá se být tedy očividné, že kompetence se v mnoha případech překrývají. Je tedy zapotřebí se mezi sebou v týmu předem **domluvit**, aby naplňování úkolů neprobíhalo paralelně u dvou či více lidí.

### **Názorové sdílení**

Další zde uváděný kód, který spadá pod kapitolu komunikace, je Názorové sdílení. Jedná se o předávání názorů na třídní kolektivy nebo chování jednotlivých žáků od psychologa směrem k ostatním pracovníkům ŠPP. Proč je tento náhled psychologa tak využíván a jaké má důvody popisuje následující text

Každá komunikace může v praxi přinést nějakou variabilitu názorů. Učitelé ve výzkumu často udávali, že chodí za poradenskými pracovníky **potvrdit** si vlastní názor, jestli je zvolený přístup k dítěti správný. Zejména psychologové fungovaly

pro učitelky jako **ujištění**, že jejich postup je tou správnou cestou. Většinou samy už nějakou práci započaly, ale nebyly si tím úplně jisté, a proto právě vyhledávaly ŠPS. Jako příklad lze uvést výpověď VP a učitelky ze Dlouhé, která popisuje, že názor psychologa pro ni znamená: „*podporu právě v tom týmu, pomocníci i takovou, že se s ní bavím o tom, jestli ten můj názor je dobrý, nebo ne. Že i z toho psychologického hlediska, že když něco cítím, že to prostě mohlo být, tak vlastně se s ní o tom pobavím a vnímám, že vlastně jo, máme třeba stejný názor nebo vnímáme to obě dvě stejně.*“ U paní učitelky z Dlouhé to bylo přínosné, protože sama vyhodnotila rozběhlou šikanu ve své třídě již na adaptačním kurzu pro šesté třídy. Rodiče agresorů tento názor nesdíleli a vystupovali hrubě vůči vyučující. Pracovnice ŠPP jí pomohly formulovat některé výstupy z chování dětí, což sama vnímala jako „*psychickou podporu*“. Situace se následně stabilizovala.

Bohužel psycholog nemá s nikým jiným možnost oficiálně sdílet citlivé informace o svých klientech ve škole. Někdy přesto potřebuje znát další názor, kdy není možné čekat na odborníka zvenku, takže je potřeba využít důvěryhodnou kolegyni z poradenské sféry. Možná proto, že k těm má profesně nejbližší. Sdílení náhledů na situaci bylo často zmiňováno v souvislosti se spoluprací v rámci ŠPP. Většina informantek viděla názory svých kolegyní jako inspirativní a přínosné.

Situace, kdy mají odbornice jiné pohledy a názory na věc, nastává celkem často. Pokud takhle situace nastane, snaží se na to podívat z pohledu druhé osoby, nebo oddálit rozhodnutí. Lze říct, že zejména psycholožky se často svými názory odlišovaly od učitelů a VP. Jednalo se zejména o přístup k dítěti, nebo názor na vztahové klima třídy. Odlišné názory vznikaly během práce s dítětem, kdy ŠSPPG nebo ŠPS pracovaly s dětmi bez přítomnosti vyučujícího. Protichůdné strany však mají na paměti společný cíl, jak charakterizuje ŠPS Dlouhá: „*Úspěšnost toho dítěte, prostě jako pohoda i třeba aby se v té třídě dalo učit. (...) cíl je vždycky nakonec stejný pro všechny, pro nás ženský z toho poradenského pracoviště.*“ Podobně charakterizuje cíl i ŠPS Kopecká: „*my jsme tady všichni pro ty děti, abysme jim pomohli, (...) když mají nějaký problém.*“

Učitelky potvrzovaly, že už jsou do situace ponořeny a chybí jim ten potřebný nadhled nad situací, který jim mohly poskytnout právě poradenské pracovnice. Vyučující ze ZŠ Na Kopci udávala, že ŠPS „*odkrývá*“ cosi hlubšího. To, že jim byl předkládán vlastní pohled ze strany odbornic, vnímaly učitelky velice kladně. Popisovaly to jako známku „*vstřícnosti a odbornosti.*“

Tento názorový proces sdílení probíhal na všech školách, jak od učitele k psychologce (Učitelka 1. stupně ze Stromové: „... je občas potřeba slyšet i něco pozitivního a ujištění, že to děláte dobře, že chyba není přímo ve vás“), tak mezi pracovníci vzájemně. Z toho lze celkem jednoduše usoudit, že se ŠPS snaží pracovat nějakým způsobem transparentně a své postupy netajit úplně před ostatními. Samozřejmě, že nelze sdílet úplně vše, ale někdy je nutno na situaci či postup řešení získat náhled jiné osoby.

### **Konfliktní situace v rámci pracoviště**

Tento kód zkoumá konfliktní situace, které mohou nastávat ve spolupráci poradenských pracovníků. Dalo by se soudit, že spolupráce v ŠPP probíhá bez nějakých větších konfliktů či překážek. Přesto však jsou zde popisovány tři konfliktní situace mezi pracovníci, které výzkum odhalil.

Ve výpovědích informantů výzkumu se objevily tři situace, které by se daly charakterizovat jako konfliktní. Na ZŠ Šroubkova byl psychologkou popisován problém se ŠSPPG, která následně sama ze školy odešla. Probíhalo s ní „tuhé“ jednání a byla na psychology „vysazená“. Tuto nespolečnou nevnímala špatně pouze ona, ale i VP a ŠMP. Nechtěla si připustit své nedostatky, které jí byly, v rámci ŠPP, vysvětlovány. Podle výpovědi ŠPS její práce neprobíhala úplně v rámci etiky a bohužel nenesla žádné úspěchy.

V druhém případě se jednalo o ŠMP na Stromové, se kterou odbornice nesdílí všechny informace, ani ji nezvou na pravidelné ranní schůzky. Psycholožka to přičítá tomu, že neadekvátně pracuje s informacemi, které dostala. Tato disharmonie se ukázala i během rozhovorů, protože ŠMP sdělovala<sup>55</sup>, že mají pravidelné schůzky pracoviště jednou za čtvrt roku. Svoji práci na zajišťování Minimálního preventivního programu pro školu vykonává. Sjednává externisty pro třídy na různá témata. ŠPS Stromová připouští, že někdy ji možná pracoviště „vyšupuje“ až moc. Vedení školy její práci oceňovalo, ale potvrdilo, že není zvána na pravidelné schůzky týmu.

Třetí případ odlišných pohledů se objevil opět na Stromové, kdy paní ředitelka měla tendenci „shazovat ze stolu“ stížnosti rodičů. Razila zásadu, že se s nespokojenými rodiči

---

<sup>55</sup> Během rozhovoru byl vznesen dotaz, kdy je zapojena MP. Tento fakt, že ŠMP není přizvána na schůzky týmu, byl potvrzen také zástupkyní (VP): „Minimálně jednou čtvrtletně s metodičkou, ale jinak podle situace. Pokud nastane nějaký problém, který se v oblasti prevence tady není úplně častý, tak ona je schopná se těch ranních a odpoledních schůzek účastnit.“



nemají pracovnice moc „vybavovat.“ Psycholožka se ji následně snažila vysvětlit, že musí s rodiči řešit i věci, které nejsou pro školu příjemné. Pro vyřešení sporu zde napomohl časový odklad pro následné uskutečnění domluvy. Vztahy se opět samy napravily.

S odstupem lze tedy tvrdit, že existují určité konflikty, i když je zaměstnankyně škol nepotvrdily hned napoprvé a bylo potřeba podávat doplňující dotazy. Dva z nich se vyřešily postupem času a jeden stále přetrvává a nedochází k aktivnímu řešení. Probíhá tzv. status quo, kdy ŠMP si dělá svou zaběhlou práci a ostatní pracovnice, bez vědomí ŠMP, řeší další aktuální dění točící se okolo poradenského procesu. Sama preventistka si situaci ve škole překvapivě pochvalovala.

Další nedorozumění, ani konfliktní situace mezi pracovníci nebyly popisovány, tudíž je možno předpokládat, že jejich spolupráce probíhá poklidně a bez větších obtíží. Určitou roli může mít jejich vzdělání či další výcviky, které jim přináší silnou sebezkušenost a sebereflexi. Mohou tak získat během své předchozí praxe dobrý náhled na své i jednání ostatních v týmu. Vzdělání, další výcviky a kurzy je mohly kupříkladu proškolit v komunikaci, strategiích zvládnání nebo efektivitě spolupráce v týmu. Tyto poznatky pak poradenští pracovníci aplikují v praxi, což pak vytváří příjemnou atmosféru a „*týmového ducha*“, který kupříkladu v jiných pracovních kolektivech být nemusí.

Samozřejmě je zde obtížně situaci plně reflektovat, protože zde mohl panovat i strach z úniku informací<sup>56</sup> nebo pracovnice chtěly být viděny v lepším světle. Tyto informace tudíž nemusely být předány až tak podrobně anebo mohly být zamlčeny.

#### **3.8.2.4 Rozdělování úkolů v rámci ŠPP**

Tato kategorie se věnuje přerozdělování úkolů mezi pracovníci a kdo má na tento proces vliv. Pod tuto kategorii spadají kódy: **společné úkoly**, **kdo šéfuje ŠPP** a **způsoby**, jakými jsou úkoly rozdělovány mezi pracovníci ŠPP.

Vyhláška stanovuje každému ze čtyř poradenských pracovníků vlastní náplň práce. Činnosti, které náplň práce zahrnuje, nejsou jasně definovány, čímž je tedy patrné, že se jednotlivé profese prolínají. Lze také konstatovat, že činnost každý ze členů ŠPP pojímá jiným způsobem. Například jde-li o poradenství k volbě povolání u posledních ročníků, pak práce školního psychologa může vypadat jinak než práce výchovného poradce. Nebo na úkolu obě profese spolupracují a vzájemně se v činnosti podporují a pomáhají si.

---

<sup>56</sup> Mělo být zabezpečeno podpisem či ústním potvrzením informovaného souhlasu.

Výzkum odhalil, že například psycholog zasahoval do práce preventisty při mapování situace šikany, prováděl preventivní programy ve třídách nebo jako učitel jezdil na adaptační a lyžařské kurzy. Ve dvou případech se také ŠPS podílel na péči o asistenty pedagoga, kterou řešil zejména hlavně ŠSPPG. V tomto případě se spíše jednalo o předávání vlastního odborně-psychologického pohledu na situaci.

ŠMP se může (spolu) podílet na řešení výchovných problémů ve třídách i u jednotlivců, které má na starosti VP. V případě jedné dotazované koordinátorky inkluze se ukázaly zásahy do práce ŠSPPG tak, že jí pomáhala s depistážemi dětí při odhalování SPU<sup>57</sup> ve třídách. Na tuto skutečnost však mělo vliv její probíhající studium oboru speciální pedagogiky na VŠ.

Tyto skutečnosti je možno vysvětlit tak, že každý má k dispozici jiné zkušenosti, odborné znalosti či nástroje a jedná se spíše o vzájemné doplňování při dosahování společných cílů.

### **Společné úkoly**

Tento kód popisuje postup, jakým pracovnice přistupují ke společným úkolům, dále pojmenovává některé příklady právě těchto společných úkolů.

Pokud se jedná o **společné úkoly**, ty jsou převážně na předchozí dohodě. Každá pracovnice zná svou náplň práce, ale zde záleží na kultuře školy, aktuálních okolnostech a na předchozí domluvě s jinou kolegyní na pracovišti. Toto tvrzení lze potvrdit na příkladu rozdělování úkolů mezi ŠPS a ŠSPPG z Dlouhé: *„Hlavně se domluvíme, některý věci třeba i děláme podobný a řekneme jako já nevím, tady máme třeba kupu zrovna naskládaný, takže jakoby obě dvě se s nima umíme pracovat, tak si to prostě jenom někdy jako rozdělíme, třeba někdy řeknu tady mám pocit, že ještě tam je nějaký jako další problém, než jenom ty školní věci, tak toho si vezmu já, protože tam z toho možná ještě něco vyleze a tady máme pocit, že to je všechno najednou. A to jsme prostě schopný si tady jednoduše rozdělit.“* Z podstaty věci vyplývá samozřejmost jistého **přesahu** a prolínání povinností mezi profesemi. Jako společné úkoly se nejčastěji ukázaly: tvorba IVP, komunikace s rodiči a práce se třídními kolektivy nebo jednotlivými žáky, kteří měli ještě navíc diagnostikovanou nějakou SPU. Takže bylo zapotřebí efektivní komunikace mezi poradenskými pracovníky.

---

<sup>57</sup> Specifické poruchy učení

Tato kategorie dále zjišťuje, kdo reálně stojí za vedením ŠPP a jakými způsoby jsou rozdělovány úkoly v rámci ŠPP. Jsou hledány aspekty, na kterých záleží při třídění povinností pro jednotlivé členy pracovního týmu.

### **Kdo šéfuje poradenskému pracovišti?**

Tento kód pátrá po osobě (profesi), který koordinuje poradenské služby. Kdo a jakým způsobem úkoly rozděluje a říká pracovnícům, co mají dělat.

Ve všech poradenských pracovištích informantky nevnímaly, že by je někdo koordinoval. Spíše zde fungoval princip domluvy. Jako ukázka svědčí tato výpověď ze Dlouhé: *„To si koordinujem samy. Nemáme vedoucího, nějak jsme schopný se čtyři ženský domluvit... Je to domluva, no, není tam žádná hierarchie.“* Pokud se výrazněji zamyslely, tak tuto funkci spíše přisuzovaly vedení školy. V ZŠ Na Kopci někdy poradenské pracoviště koordinuje sám **ředitel** (*„že třeba někoho osloví a řekne „tak zavoláte, vy zavoláte tam, napíše se to do bodu, kdo co má za úkol“*), nebo tuto roli přebírá psycholožka, protože svolává preventivní, pravidelné schůzky týmu. Jinak výzkum poukazuje, že si každý řeší svou kompetentnost nad vlastní náplní práce. Z výpovědí se zdá, že systémy jsou již tak zaběhlé, že pracovnice jsou na sebe tak naladěné, a tudíž žádné řízení ani nepotřebují. Psycholožka Stromová nevnímá přidělování úkolů na pracovišti jako něco *„násilného“*, ale jako *„spolupráci“* mezi členkami týmu.

Ačkoliv je vztah poradenských pracovníků a ředitele školy popisován v literatuře jako významný, tak z výpovědí informantek tento fakt příliš nezazníval. Spíše se ukazovalo, že pracoviště funguje jako jakýsi samostatný subjekt ve větší organizaci nazývané **škola**. A pokud už někdo z vedení zasahuje, tak je to spíše zástupce ředitele, na což poukazují komentáře psycholožek Šroubkové a Dlouhé: *„... ředitel náš je opravdu takový, že je spíš zalezlý ve svém kabinetě a tam si prostě je. A cokoliv se řeší, tak se vlastně řeší se zástupkyněmi. Takže oni jsou takový... já to nemám ráda to přirovnání... ale jako že on je hlava a ony jsou ten krk, který tou hlavou hýbe. A tady to fakt jako tak je. Že on je formálně ten nejvyšší, ale reálně se moc nepodílí na těch věcech.“* *„Že tady není nikdo, kdo by nás jakoby řídil. Že je to tak, že se řídíme samy (smích). Víceméně už víme za tu dobu co je naší prací, víme, jak to řešíme, máme ty své postupy nebo víme jak a co a cokoliv se děje, tak řešíme s tou zástupkyní. Tak dejme tomu, když by už byla potřeba nějakého zásahu takhle ze shora, tak to bude řešit ta zástupkyně. A koordinovat.“*

## Způsoby rozdělování úkolů

Rozdělování úkolů uvnitř pracoviště probíhá různými způsoby, kterým se právě věnuje tento kód. Výzkum práce odhalil 3 specifické způsoby, jakými se úkoly přerozdělovaly. Jedná se o: přítomnost v **akutních** situacích, **náplň** práce podle vlastních preferencí a **rovnoměrném** rozložení administrativy.

- **Urgentní situace**

Někdy je to tak, že nastane něco **urgentního** a je nutné k situaci ihned přispěchat a řešit ji společně s dalšími svědky, což potvrzuje i ŠMP ze ZŠ Šroubkova: „*Kohokoliv, kdo třeba s tou situací, která nastala, má něco společného. (...). Ale jinak, když se jedná o to, že se něco stalo, nebo děje, tak to prostě řešíme i s tou zástupkyní, i třeba s třídníma nebo s někým, kdo se k tomu připeletl, kdo tu situaci viděl.*“

- **Rozložení administrativy**

Další kritérium je také určité **rozložení administrativy** mezi všechny pracovníky, aby některý z nich nebyl více vytížen. Jelikož přibývá pracovních povinností, jak pro učitele, tak i pro poradenské pracovníky, zejména pro ŠMP a VP, je potřeba dokumentaci rozložit i mezi učitele (například ZŠ Šroubkova).

- **Náplň práce**

Jiným způsobem probíhá rozdělování činností **podle náplně práce** jednotlivých pracovníků. Převážnou část úkonů si pracovníci předem přebírají podle svých kompetencí<sup>58</sup>. V některých případech „*volnějších úkolů*“<sup>59</sup> se uvolí k tomu, že si je vezmou na starost, protože s danou problematikou mají **zkušenost**. Učitelé často mívají problém rozlišit své role, protože „*nečtou vyhlášky*“, jak zmiňuje Kopecká. Kolegyně si úkoly pak vzájemně předávají. Někdy však je složité rozdělit jasně náplň práce jednotlivých poradenských pracovníků, jak popisuje i VP ze školy Na Kopci: „*Když oni ty oblasti mají přesah, to není, že bychom byly vedle sebe, každá z nás má prostě částečněj přesah do toho jejího oboru.*“ Z čehož lze usoudit, že některé povinnosti se překrývají a může je vykonat více různých poradenských pracovníků.

---

<sup>58</sup> Např. informace z poradny zpracovávali VP (příp. KI), Minimální preventivní program vypracovává ŠMP nebo ŠSPPG provádí depistáž ve třídách, psycholog pracuje s třídními kolektivy apod.

<sup>59</sup> Jedná se o úkoly typu: telefonát na úřad, oslovení učitele, navázání spolupráce s externí organizací atd.

- **Preference zaměstnanců**

Další možností bylo rozdělení úkolů **podle preferencí** členek týmu, pokud se jednalo například o vytvoření něčeho komplexnějšího: dotazníku nebo plánu pedagogické podpory. Příkladem jsou poradenské pracovnice na Stromové, které si úkoly rozdělí a vzájemně si je pak překontrolují - „opřipomínkují“. Nemají vždy striktně oddělené, kdo co má na starost. Jednání s učitelem, který si neplní své povinnosti, si převezme na ZŠ Na Kopci ten, kdo s touto paní učitelkou již spolupracoval, ale pokud by to dělat nechtěl, není nucen. Psycholožka sama potvrzuje, že když úkol odmítne, tak ji do něj nikdo nenutí. Samozřejmě zde hraje také jistou roli zkušenost. Například na Stromové si psycholožka vybírá jednání spíše s učiteli prvního stupně a VP zase ty z druhého, protože s nimi „sedí“ ve sborovně. Opět Na Kopci také fungují sdílené, elektronické dokumenty, kde si každá z pracovnic může zvolit, co je jí blízké.

### **3.8.2.5 Styly řešení úkolů**

Tato kategorie reaguje na předchozí, kde byly popisovány procesy rozdělování úkolů. Ze sesbíraných dat se při plnění úkolů v praxi ukázaly jako významné **tři** využívané postupy: **každý dělá něco**, **posouvání úkolů** a **reakce na aktuální dění**. Jsou zde popisovány procesy, jakým způsobem může tým dosáhnout určitého cíle.

#### **Každý dělá něco**

První postup (kód) by se dal pojmenovat, že **každý dělá něco**, jeden komplexnější úkol byl rozložen na menší části, které byly dále rozděleny mezi pracovnice výše popsanými procesy. Vhodně tento typ spolupráce shrnuje slovy ŠPS Dlouhé: *„Děti, kde to končí tou výchovnou komisí, (...), většinou ty děti maj problémy s učením, což jako je záležitost ŠSPPG a potom maj většinou problémy ve třídě žejo, (...), takže každej máme na starosti trošku něco jako jinýho. Někdo přinese papíry z poradny, někdo třeba komunikuje s OSPODem, někdo komunikuje s rodičema, někdo vlastně o tý třídě ví, třeba metodička prevence na tom druhym stupni učí ještě, takže ta zase vidí třeba i z týhle strany jakoby tý učitelky.“* Ještě byl patrný praktický fakt, že některé úkoly musí být nutně rozděleny, protože VP a ŠMP samy učí. Čili přinášejí zbylým dvěma kolegyním informace, co se děje ve třídách.

### Posouvání úkolů

Druhý specifický styl (kód) spočíval v tzv. **posouvání úkolů**, což ve výsledku znamenalo, že postup nebyl plněn naráz, ale každý se na něm podílel **kontinuálně**. V tomto případě to často probíhá tak, že učitel kupříkladu zachytí nějaký problém s učením. Potom s dítětem začne pracovat speciální pedagožka, která zase objeví ještě nějakou úzkost a výkonové disproporce čili kontaktuje rodiče a odkáže je na ŠPS. Zde zobecňuje spolupráci mezi ŠSPPG a ŠPS psycholožka ze Dlouhé: *„Samozřejmě aktuální spolupráce, ta se týká práce každodenní, protože problémy dětí s poruchami učení se často pojí s následnými problémy, které se týkají výchovy nebo špatně nastaveného způsobu domácí přípravy a jiných věcí, takže pokud problém není izolovaný pouze na poruchy učení, které já řeším s dětmi, tak oslovuji ostatní účastněné a bavíme se o tom dítěti, jak mu pomoci.“*

Nebo jiný příklad, když metodička prevence zachytí jisté rizikové chování u žáků, zkusí vlastním postupem tuto záležitost vyřešit sama. Ale pokud už je úkol nad rámec jejích kompetencí, nabídne možnou spolupráci s psycholožkou rodičům. Dítě poté přechází do dlouhodobější péče psycholožky. S metodičkou jsou v závěru konzultovány výstupy její práce se žákem a navržena další doporučení.

### Reakce na aktuální dění

Nejvíce uplatňovaným, třetím stylem (kódem) řešení úkolů, byla **rychlá řešení** nenadálých situací. Podle psycholožky Dlouhé se nelze příliš spoléhat na vlastní plány. Něco sice naplánované je, ale zbytek je potřeba operativně řešit. Záležitosti je potřeba „*uhasit*“, a pak případně předat dále, nebo řešit nějaké důsledky tzv. „*za pochodu, za provozu*“. Pokud se něco nenadálého vyskytne na všech pracovištích, jsou odbornice schopné se domluvit, kdo jako první zasáhne. V krizových situacích se snaží angažovat všechny a vzít na sebe určitou společnou **odpovědnost**. Pak si případně předají úkol mezi sebou. Často ten první jednatel právě bývá psycholog, protože nemá pravidelné vyučování. Výrok zástupkyně ze ZŠ Na Kopci dokládá pomoc psychologa takto: *„Ta prvotní akutní podpora, tak je tady prostě hned.“* Do situace většinou také přichází vedení školy, aby mělo informace o případu.

Pro rychlá řešení je výhodný **sdílený kabinet**, kdy je možné věci řešit okamžitě o přestávce, a pak už dál informace předat „jinde sedícím“ kolegyním. Pro tyhle nenadálé situace funguje režim **nepravidelných** schůzek na chodbě, po telefonu, nebo vyhledávání

se ve vzájemných kabinetech. Na Stromové si přizpůsobí čas schůzky, aby měli větší prostor pro řešení. Z výzkumu vyplynulo, že si ani školní psychologové neplánují tolik pravidelných individuálních konzultací, právě aby měly prostor řešit tyhle akutní situace.

Jedním z příkladů akutní situace pro VP může být i pokud přijdou nějaká doporučení ze ŠPZ, tak VP a koordinátorka inkluze musí urychleně zajistit pomůcky, aby nebyla dlouhá prodlení. Výhodou je na ŽŠ Na Kopci, že jsou na to dvě a plnění dokumentů (doporučení) ze ŠPZ si mohou rozdělit.

Jako nejčastější případy, které je potřeba akutně řešit, jsou náznaky šikany, násilného chování, poruch příjmu potravy, popř. kyberšikany. Na řadu přichází preventivní řešení, „zaúkolovat“ třídního učitele, aby situaci sledoval a vyhodnotil po nějakém čase dopady prevence. Výstižně průběh popisuje ŠPS Stromová: *„Když je to ve chvíli, kdy je jenom nějaké podezření, pak zvyšujeme citlivost nás dospěláků na chování konkrétních dětí, je jedno, jestli se to týká agresivního chování nebo se to týká oběti, aby víc hlídaly, kdyby se něco dělo. Nenecháváme to vyšumět, ale já si hlídám, abych je obešla ve čtrnáctidenním intervalu, jestli něco bylo, nebylo a podle toho určujeme, jestli dát nějaký intervenční program do té třídy. Myslím, že se nám tady nestalo, že bychom zjistili šikanu závažného rázu, kde by potom přišlo nějaké velké kázeňské opatření.“* Metodická prevence ze Stromové reaguje tím, že vyhledává externí organizaci, která by přišla do školy s preventivním programem. Nebo další způsob je, že psychologové vstupují do třídy, aby provedly sociometrii vztahů. Na základě těchto postupů jsou případně voleny následné intervence.

Tím, že pracoviště pracuje se všemi dostupnými informacemi, tak se postupně vytváří prostor pro nějaké preventivní působení ve škole, zejména z hlediska vztahů mezi dětmi, ale i rizikového chování. Výhodou už je přítomnost psychologové i preventivní ve škole. Děti, rodiče i učitelé<sup>60</sup> mají prostor za nimi dojít na konzultaci a počínající problém řešit. Tím, že psychologové obcházejí vždy první třídy a nabízejí své služby, se uplatňují jistá preventivní opatření. Významně se také uplatňuje možnost **pozorování**

---

<sup>60</sup> Učitelka na druhém stupni ze ZŠ Dlouhá: *„No, že jí řeknu, že třeba v jedné třídě je třída rozdělená na holky a kluky, že mi to prostě přijde divný, že takhle to úplně běžně nefunguje, že by bylo potřeba s tím něco udělat, tak nějaký nápad vymyslíme, paní psychologka tam udělá sociometrii, zjistíme, jak to teda je podle sociometrie opravdu na papíře, jestli to není jenom nějaká domněnka.“*

Paní učitelka 1. st ze ZŠ Stromová: *„Já, vždycky sem přijdu, řeknu jí, co je za problém a nějakým způsobem se snažíme hledat řešení, případně probíráme situaci, na jakém základě to vzniklo, co se s tím dá dělat, jak by se mělo postupovat dále. (,,), takže jsme spolupracovaly a vymýšlely jsme různé projekty nebo cvičení, jak pracovat s dětmi.“*

děti, kdy s touto akcí vypomáhají zejména třídní učitelé. Pokud se objeví již nějaké náznaky počínající nevráživosti vůči ostatním dětem, smutné nálady, změny v chování, tak většinou již přichází zejména psycholog s nějakým mapováním situace a rychlým odhadem příčin i dalších důsledků.

Na Stromové mají „*předstupeň*“ výchovné komise, kdy schůzka probíhá již s rodiči dítěte a řeší se konkrétní možnosti nápravy. Na ZŠ Šroubkova se tímto „*sondováním*“ problému snaží předejít nějakým kázeňským opatřením a hledají nejprve možný zástupný problém. Další prevencí může být také pořádání stmelovacích a lyžařských pobytů v neformálním prostředí, kdy vyjíždí třídní učitel a psychologka spolu s dětmi.

Princip **zálohy** má být jako podpůrné opatření pro učitele. Vzniklo na základě špatných zkušeností při jednáních s některými problematickými rodiči. Dále tento princip vysvětluje psychologka ze Stromové: „... *Je to v tom, že si kryjeme záda. Pokud jedna z nás cítí, že by jednání mohlo být nějakým způsobem rizikové, ohrožující, tak jsme domluvení tak, aby druhý byl na telefonu a dalo se mu zavolat a mohl by se k tomu jednání přidat. A to pak nabízíme i těm učitelům. Že když vědí, že by jednání mohlo být náročné s nějakým rodičem, tak ať nám to říká a že můžeme být tady v budově na telefonu a že si poskytneme pomoc.*“ Tato nabídka není nutností nýbrž dobrovolností, které lze využít. Podporuje týmovost a předchází možným konfliktům. Jeho výhodou je také možnost **svědectví** v konfliktních situacích. Určitě i výhodné, když i učitelé provádějí některá jednání s „*problematickými*“ rodiči ve dvou, což dokládá i psychologka Šroubková: „*I ti učitelé, aby nezůstali v nějaký situaci sami. Aby vždycky měli za zadkem aspoň toho kolegu. Aspoň v tom smyslu, že třeba řeknou, že třeba řešil jsem tohle, aby mohl on dosvědčit. Že se pak někdy stane, že jsou i ti rodiče třeba najednou, změni tvář a útočí a tak dále. Aby si ti učitelé sami v tomhle kryli záda.*“

Buď se jedná o preventivní možnost **osobní konzultace** s poradenským odborníkem před nějakým **rizikovým** či **ohrožujícím** jednáním (se zákonnými zástupci žáka). Mohou být probrány možnosti, jakým směrem by se jednání mohlo ubírat. Jsou zde podána doporučení, strategie a postupy, jak jednání vést. To samé platí, i pokud chce učitel sám pracovat se třídou, tak ŠPS Stromová nastíní možná rizika, kam by případně aktivita mohla vést. Druhou možností je **telefonická záloha**, pokud se učitel při konzultaci s rodiči dostane do úzkých nebo je na něj kupříkladu verbálně zaútočeno, může dát signál mobilním telefonem, a tak si přivolat o pomoc. Je to zcela dobrovolná služba, o které učitelé vědí.



### 3.8.2.6 Překážky v práci poradenských pracovníků

Přestože se odborníci pracují poměrně dobře a na svou pracovní pozici si přílišně nestěžují, vyskytují se i nějaké překážky, které jim působení ve škole ztěžují. V této kategorii budou podrobněji rozebrány překážky týkající se **nedostatku času** na práci a **náročné spolupráce** s některými rodiči. Termínem překážka je myšleno znesnadnění hladkého průběhu práce stále se opakující obtíží.

#### Nedostatek času

Metodičky prevence si stěžovaly na nedostatek prostoru pro preventivní práci v rámci jejich učebního úvazku. Zde jeden názorný příklad ze Dlouhé: „*Vlastně nonstop učím a ještě dělám jako papírování okolo toho metodika.*“ Psycholožky zase, že nemají dostatek času na výkon většího množství aktivit, protože se nestíhají věnovat všem svým nastaveným povinnostem. Této skutečnosti ještě přispívají ve dvou případech zkrácené úvazky. Výchovné poradkyně nebyly spokojené, protože nestíhají svou administrativu, které je také dostatek. K tomuto tématu padaly výroky jako: „*přehnaná administrativa, hodně papírů, jsme zahlcené papíry.*“

Zde je patrné, že velká volnost od zaměstnavatele a možnost volby náplně práce ŠPS si může s sebou nést také nevhodné nastavení priorit. Psycholog má relativně volnou ruku ve volbě svých aktivit, a pokud by se rád věnoval všem svým vytyčeným cílům, tak se to zdá být až nemožné. Jeho náplň práce mu dává široký rozptyl činností, které by mohl naplňovat, avšak překážkou by i mohlo být, ve dvou případech, zkrácené pracovní úvazky. Samozřejmě se zde i odráží velké množství možných povinností na 40 (20) hodinový pracovní úvazek, které nemají vždy jasný časový rámec.

Situace je nejvíce nepříznivá pro ŠMP, protože ti nemají vyčleněnou pro svou práci žádnou hodinu ze svého pracovního úvazku. Svou práci musí dohánět mimo pracovní dobu. Výchovné poradkyně jsou na tom lépe, akorát si stěžovaly, že je přerůstá administrativa s organizací podpůrných opatření a IVP pro žáky s SVP.

#### Problematičtí (nespolupracující) rodiče

Určitý problém jsou také **nespolupracující** nebo **útoční rodiče**. Učitelka se Dlouhé vyprávěla příběh, kdy byli po spolupráci ŠMP, ŠPS a této vyučující označeni, po důkladném a dlouhodobém šetření (adaptační kurz, preventivní programy, konzultace, vinící šikany a: „*...někteří rodiče to vzali hodně špatně a prostě nás osočili, že jsme to*

*blbě vyhodnotili, že to vůbec není pravda, že to ten jejich chlapec nikdy se jako nechoval a že to jako by nikdy neudělal, takže nás začali osočovat, takže jsme společně nějak jako si naplánovali jak to tomu rodiči vysvětlíme, o co teda jde, a protože začal nám i různě právník vyhrožovat a policii a kdečím dalším, protože nám nevěřil, že jsme si mysleli, že jsme si na toho jejich chlapečka zasedli a že to není pravda a že jsme to špatně vyhodnotili. Takže tady jsem měla velkou oporu, protože otec byl hodně agresivní.“*

Na nespolupracující matku, která se nechce podílet na domácí přípravě své dcery, si ztěžovala ŠSPPG z Dlouhé. Za tou přípravou doma stojí velké úsilí od speciální pedagožky, kdy ona vypracovává Plán pdg. podpory<sup>61</sup>, komunikuje s rodiči, učí rodiče, jak s dítětem pracovat. Bohužel toto úsilí se nevrátí v podobě zlepšení dítěte, protože rodiče později začnou práci odmítat. Ona může jen upozorňovat na nedostatky dítěte, ale pokud domácí práce neprobíhá, tak ani škola nemůže zaručit zlepšení.

Někdy se požadavky na školu odlišují od možností školy, a tak je potřeba najít „společnou řeč“ rodičů a školy. Stejně tak se špatně pracuje ŠPS Stromové, která musí neustále rodiče přesvědčovat, že škola dělá, co může, ale že další práce je na nich samotných.

Někdy je kladeno až příliš velké úsilí a energie do aktivizace rodičů, ale výsledky nejsou později patrné na žácích, i když poradenské odbornice se snaží ze všech sil. Škola nemůže suplovat rodinu a domov. Bohužel však tato nespolupráce může vnášet demotivaci do úsilí poradenských pracovníků.

Na všech 4 školách si specialistky stěžovaly na velké **množství administrativy**, které musí dělat. Potom **nemají** tolik času na přímou práci s klienty (dětmi). Dále na dvou velkých školách, kde mají přes 600 žáků padaly stížnosti na **vzdálenost** mezi budovami školy. Jejich komunikace nemůže probíhat tak efektivně, protože jsou přítomné v jedné budově a jejich kolegyně jsou zase ve druhé. Efektivita snažení je tak zpomalována. Nelze sedět stále u PC, aby mohla být zajištěna rychlá komunikace. Pracovnice se musí pohybovat po škole, aby mohly vykonávat přímou pdg. činnost, a to jim velká vzdálenost znesnadňuje v pružné aktivitě.

---

<sup>61</sup> ŠSPPG ze Dlouhé:“ ... Pro školu je to důležité, protože my víme prostě, že škola dělá, co může, ale ten rodič prostě není ochotný tyhle věci plnit. Takže už máme v rukou prostě **objektivní výkaz spolupráce** a nemůže ten rodič potom si stěžovat, že jsme něco zanedbali třeba, nebo že o tom nevěděl.“

### 3.9 Odpovědi na výzkumné otázky

Po analýze a interpretaci následuje zodpovězení výzkumných otázek. Nutno dodat, že během získávání dat z rozhovorů došlo k doplnění jedné výzkumné otázky. Jedná se o výzkumnou otázku číslo 6. Lze to chápat způsobem „*hermeneutického kruhu*“, kdy je potřeba se navrátit zpátky k základům výzkumu, aby mohl být pochopen celý text (Hendl, 2016, s. 73). Poté došlo ještě ke sloučení dvou otázek do jedné při rozboru dat. Důvodem bylo pochopení **kontextu** výpovědí, kdy se ŠPS nedefinuje pouze sám, ale je definován druhými aktéry v rámci výzkumu.

#### 1. Čím je definována role a pozice školního psychologa?

Z výzkumu se ukázaly významnější některé aspekty, které formují a váží se k roli školního psychologa. Určitě to je jistá **různorodost** práce, kdy každý den je jiný a psycholog nemůže dlouhodobě plánovat, ani provádět dlouhodobější aktivity typu terapeutické práce. S tímto souvisí také jistá **flexibilita** práce, kdy má možnost si přesouvat některé úkony (schůzky) podle uvážení a situace. Každý se někdy musí potýkat s **výzvami** během zaměstnání. S nejčastějšími výzvami, se kterými se psychologové setkávají jsou: naplnění očekávání rodičů, hlubší spolupráce s učiteli, zvládnání náročných klientů s psychickými obtížemi nebo nejistota v práci se třídním kolektivem. Dále také korigování vlastních projevů a chování, kdy **maskuje** emoce, což se projevuje pak na úspěšnosti řešení problémů. Mají spousty souběžných záležitostí k řešení, ale snaží se nedávat na sobě znát (nepokoj, nevraživost, špatnou náladu apod.).

Při působení psychologa se ukázaly jako významné další osoby, které mu napomáhaly s nástupem na pozici, orientací ve škole nebo ke sdílení informací. Míra těchto **opor** se v průběhu působení vyvíjela. Poslední aspekt, který dodává psychologům smysl a motivaci do další práce, byly dosavadní **úspěchy** a budoucí **plány**. Mezi tyto plány patřilo například: preventivní práce se všemi třídami ve škole, nastavení pravidelných konzultačních hodin a pravidelných schůzek ŠPP. Jako své úspěchy vidí uspořádání teambuildingu a intervizí pro učitele, spokojenost žáků ve škole, navázání intenzivnější spolupráce s učiteli.

## **2. Jak je chápána role a pozice školního psychologa ve škole?**

Pro zodpovězení této otázky bylo potřeba vnímat kontext všech účastníků výzkumu, co si o ŠPS myslí a jak jej vnímají. Na základě těchto sesbíraných poznatků bylo popsáno pět metafor pro ŠPS. Byly to: **Důvěrník, Spojující prvek, Podaná ruka, Odborník a Týmový hráč.**

Každá tato role si nese určité specifické vlastnosti, na jejichž základě byla pojmenována. ŠPS mohou zaujímat i více rolí v návaznosti na řešený úkol a na vnímání jednotlivých osob ve škole. V rámci těchto metafor se také prolínají **osobnostně-individuální předpoklady** pro práci ŠPS. Tyto role vystupují jako takový zobecňující prvek ve výzkumu.

## **3. Jak se vztahuje školní psycholog k ostatním členům v rámci ŠPP?**

Z výzkumu bylo patrné, že o ŠPS nelze úplně říct, že by byl samostatný „pěšák“ ve škole. Jeho role je utvářena vztahy s dalšími aktéry výchovně-vzdělávacího procesu.

Každý den se pohybuje mezi žáky, rodiči, učiteli, případně vedením. Mezi těmito lidmi si hledá své **opory**, potenciální klienty, kolegy ke sdílení, spolupracovníky při plnění úkolů. Z rozhovorů byla nejčastěji patrná spolupráce s kolegyněmi, se kterými sdílely psychologičky kancelář. Ve dvou případech to byly ŠSPPG. S těmito kolegyněmi probíhala nejužší spolupráce, dělení úkolů, předávání a sdílení informací. Dále to potom byly ostatní kolegyně ze ŠPP, se kterými probíhaly pravidelné schůzky. V důsledku se ukázalo, že ŠPS spolupracoval se všemi ostatními pozicemi, více či méně, podle povahy (závažnosti) zakázky. S VP společně řešily zejména zajištění plánů pedagogické podpory a IVP. Školní metodičky prevence oslovovaly ŠPS v případě výskytu rizikového chování ve třídách. Na jediném pracovišti v ŽŠ Na Kopci nebyla popsána žádná spolupráce mezi ŠPS a KI, kde byla tato poradenská pozice přítomna.

Při řešení zakázek panuje proměnlivá spolupráce mezi pracovníci a pracovníky ŠPP. Opět záleží na charakteru zakázky, ale na všech navštívených pracovištích probíhá intenzivní spolupráce ŠPP s třídními učiteli. Byli též zapojováni i učitelé dalších předmětů. Ve vztazích s učiteli vystupují psychologičky kolegiálně, v rolích **poradců, důvěrníků a utěšitelů**. TU je také využívali jako pozorovatele ve svých třídách, pokud

sami zachytili nějaký problém. Ve třech případech<sup>62</sup> přerostl kolegiální vztah do osobní roviny, kdy byly pojmenovány jako **kamarádky, přítelkyně**.

#### **4. Jak se mění pozice ŠPS v průběhu působení?**

Podle výpovědí aktérů výzkumu je pozice psychologa ve škole požadavkem dnešní doby. Podle nich přibývá zdrojů informací, že rodiče na děti nemají tolik času, což se rozvíjí v dezorientaci ve světě u dětí bez potřebných jistot. Další názor byl také, že přibývá množství psychiatrických diagnóz. Školy už nemají možnosti na tyhle měnící se společenské nároky dostatečně reagovat, a tak volily možnost přijmout novou profesní pozici mezi sebe.

Ukázalo se, že je výhodné, pokud už je pozice psychologa tzv. **zavedená**. Někdo již před nimi tuto pozici vykonával. Záleží také, jaké měl předchozí psycholog ohlasy na svou práci. Pokud byly pozitivní, tak nový pracovník jen „*naskočí*“ a není potřeba si získávat pozitivní ohlasy nových klientů. Tahle skutečnost se pozná, pokud klienti „*chodí*“ sami se svými zakázkami.

Pokud psycholog začíná, nebo byl dřívější ohlas negativní, tak je potřeba svou pozici před školním personálem **obhajovat** postupně. Nastává pak doba malých krůčků a postupných vyjednávání, aby si nový pracovník vydobyl u učitelů novou **pověst**. Pokud se tohle povede, tak se od učitelů začne postupně šířit přes děti k rodičům. Pro lepší postup je nutno volit vřelý, nedirektivní přístup při jednání s učiteli.

Důležité je také, aby byl psycholog vidět na chodbách o přestávkách. Je potřeba volit **aktivní** přístup a oslovovat potenciální klienty. Postupně se tak psycholog stává, přes svou práci, známějším a známějším. Prorůstá do školní kultury, až se pak stane její součástí, kdy je tak i ostatními vnímán. Samozřejmě ale vždy platí, že nelze zaujmout všechny, takže ani se všemi učiteli nemusí nutně psycholog spolupracovat. Lze také konstatovat, že ve všech případech úspěšné práce měl psycholog také na své straně vedení školy.

#### **5. Jak probíhá komunikace mezi členy v rámci ŠPP?**

Z výzkumu vyplývá, že komunikace nad zakázkami funguje neustále. Jako nejčastější formy komunikace mezi poradenskými pracovníci probíhá **osobní** kontakt v kabinetě, nebo na chodbě a **elektronická** komunikace, která se jevila jako výhodná

---

<sup>62</sup> V případě dvou vyučujících a jedné metodičky.

při větší velikosti školy. K intenzitě komunikace také přispívaly pravidelné schůzky poradenského pracoviště.

## **6. Jakým způsobem jsou rozdělovány a plněny úkoly v rámci ŠPP?**

S postupem školního roku stále přicházejí nové úkoly. Při jejich rozdělování fungovaly zejména 2 přístupy: podle **kompetencí** a podle **preferencí**. Kompetence pracovníků jsou jasně dány legislativně a podle toho také přijímaly své zakázky a úkoly. Někdy je však těžko jednotlivé poradenské pozice odlišit, přičemž nastává určitý přesah kompetencí. To lze pak spolehlivě vyřešit vlastní domluvou mezi kolegy.

Pokud je nějaký úkol volnějšího rázu, tak o něj lze požádat. Jedná se třeba o telefonát, oslovení učitele, komunikaci s externí organizací apod. Tyto příklady úkolů se nutně nevztahují k určité poradenské profesi a nezáleží zde ani na vzdělání. Dále je třeba také brát v potaz férové **rozložení** administrativy mezi pracovníce, aby si vzájemně práci odlehčily.

Poslední možnost je, že je někdo z pracovníků **osobně přítomen** ve škole, nebo rovnou u dané situace, která si žádá neodkladné řešení. V tom případě zahajuje potřebnou intervenci a komunikaci přihlížející poradenský pracovník.

V praxi se ukázaly tři styly plnění úkolů: **Každý dělá něco, posouvání úkolů a rychlá řešení**. První způsob se vyznačuje předáváním zakázky mezi lidmi, kterých se problém týká. Postupně se odkrývají nová zjištění, na která třeba kompetenčně řešitel nestačí. Pak nastává předání zakázky (žáka, dokumentu, informaci o počínající šikaně) dalšímu kolegovi, nebo kolegyni.

Ve druhém případě si komplexnější úkol (např. týrání dítěte, odhalení SPU) pracovníci ŠPP **rozloží**, buď na schůzce, nebo ve sdíleném souboru elektronicky mezi sebe, popřípadě zaúkolují další osoby. Každý vypracovává svou část, a při společném setkání vyhodnotí finální řešení.

Ve škole jsou poměrně často také některé akutní zakázky zvyklí řešit urychleně a „*za pochodu*“, protože zbylou práci lze odložit na později. Pracovníci ŠPP jsou schopní se rychle sejit; zaúkolovat co nejvíce lidí; nastavit krizový plán, aby mohla být situace co nejdříve vyřešena. Stav situace je pak průběžně monitorován. Do těchto mnohdy nepříjemných záležitostí se také vkládá vedení, aby mohlo pomoci a sbíralo potřebné informace.

## **7. Jaká je hierarchie osob v rámci poradenského pracoviště?**

Nad poradenským pracovištěm stojí vedení školy, které by mělo podle legislativy vystupovat jako koordinátor. V praxi to však vypadá, že probíhá autonomní koordinace mezi pracovníci, která je založená na domluvě. Pokud probíhá soustavná spolupráce s vedením školy, které dostává pravidelný příděl informací o dění ve škole, tak do záležitostí pracoviště příliš nezasahuje.

Výzkum ukázal, že v některých konkrétních případech se vedení do činnosti více či méně zapojuje. Zejména pokud se jedná o velmi problematického žáka s poruchami chování, kde je potřeba svolání výchovné komise. Zde jsou poradenské pracovníce i zástupci vedení, v různém složení, **vždy** přítomní. Potom ještě, pokud se jedná o možnou šikanu, tak do této krizové situace vedení vždy aktivně přispívá. Dále také i v případě, pokud je ředitel osloven nespokojenými rodiči, tak předává informaci dále k řešení pracovnícím. Situaci pak nadále sám sleduje. Pouze v jednom případě ředitel přerozděloval některé úkoly podřízeným zaměstnankyním.

## 4 Diskuse

V této kapitole budou porovnávána zjištění z literárních zdrojů s výsledky uskutečněného výzkumu. Zejména zde budou popsány zjištěné **rozdíly** mezi oběma částmi práce. Dále proběhne zamyšlení se nad **limity** uskutečněného výzkumu a budou navržena možná **doporučení** pro další badatele v této oblasti.

### Identitní role

Před ŠPS stojí mnoho výzev při výkonu profese. Je potřeba uspokojit tzv. psychologické lajky, kterými jsou někteří učitelé, rodiče i vedení. Tito lidé mají nejasnou představu o povinnostech, přesné náplni práce nebo odbornosti psychologa. Štech (1998, s. 258) nazývá tento prostor jako zónu „*profesně-identitních kompromisů*“, což do jisté míry platí i doposud. Tato zóna však naráží na posun dnešní doby s etablováním školní psychologie a rozvojem Školních poradenských pracovišť, kde působí další dvě až tři poradenské profese, které již více vnímají důležitost, schopnosti a potřebu ŠPS ve škole. Štech (1998, s. 261-263) předkládá tři profesní figury, kterými jsou: „*intelektuální kutil, mediátor a badatel školy*“. Roli mediátora zdůrazňují i autoři Vozková, Vanek (2018) na základě výzkumu provedeného v USA z roku 2007, kde byl výsledkem posun od diagnostiky ŠPS k prevenci a intervenci. Podobná figura se objevila i v této diplomové práci, akorát byla pojmenována jako Spojující prvek mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu. Mareš (2015, s. 13) zase vystihuje Štechovu profesní figuru „*Badatele školy*“, aby byl prohlouben výzkum v oblasti školní psychologie přímo v terénu.

V této práci se však objevily ještě další rozdílné role, které psycholog může zaujímat. Byly pojmenovány jako role: **Důvěrníka, Podané ruky, Odborníka a Týmového hráče**, příp. (**Hasiče**). Tyto role byly popsány zejména podle náhledu ostatních pracovníků školy na ŠPS. V některých aspektech mohou být podobné těm od Štecha (1998), ale většina je postavena na jiném základě. Literární prameny sice některé skutečnosti a charakteristiky popisují, ale přímo nepojmenovávají a netypologizují profesní role. Příkladem může být monografie od Brauna, Markové a Nováčkové (2014), kteří zdůrazňují podstatu Týmového hráče ve spolupráci s učiteli, ale ŠPS nedostává přímo toto pojmenování s upřesňující charakteristikou. Podobně etickou nutnost spolupráce psychologa s dalšími pracovníky ŠPP ve stručnosti řeší článek Vozkové a Vanka (2018). Avšak tam má role svá úskalí z hlediska odbornosti a etických



dilemat, protože ŠPS je vázán etickým kodexem, který může právě tuto spolupráci narušovat. ŠPS by měl dát přednost před zájmy ostatních zaměstnanců školy, vždy žákovi, což může na straně ostatních kolegů vzbuzovat nepochopení.

Informanti výzkumu v této práci viděli ŠPS jako „odborníka“, který je kompetentní ve své práci a ví, o čem mluví. Tento náhled trochu naráží na Štechovu (1998, s. 258) „nízkou profesionalitu“, s nízkými nároky na odbornost, který přežívá „ve stínu“ jiných psychologických profesí. Zde ve výzkumu rozhodně tímto způsobem psycholog vnímán nebyl, ale to mohlo být také způsobeno tím, že tato služba byla školou objednána za nějakým účelem. Často si vedení školy okrajově uvědomovalo psychologovy kompetence a typy služeb, které nabízí.

Role hasiče se sice objevila i v textu Štecha z roku 2001, ale v jiném významu, kdy sice ŠPS napraví neurčitým postupem a metodami problém, ale zejména autor píše o záležitostech dlouhodobějšího charakteru. Zde psycholog v této roli řešil akutní záležitosti učitelů s jejich žáky.

### **Významné aspekty profesní identity**

Pojem **identita** by měl zahrnovat relativní stejnost v čase, integritu, kontinuitu, sebedefinování, možnost odlišení se od jiných a jistou úctu od druhých lidí. Jedním z typů identity<sup>63</sup> je vnímání vlastní sociální skupiny a její vymezení se od druhých (Slaměník, Výrost, 2008). Také skupina ŠPS má určité vlastnosti, které je budou charakterizovat a vymezovat od ostatních rozličných psychologů a poradenských pracovníků. Určité významné charakteristiky, zejména kontinuity a vývoje identity, které výzkum odhalil, byly: flexibilita a proměnlivost práce, výzvy a plány ŠPS, pracovní prostor a schopnost dát o sobě vědět. Ačkoliv se to nezdá, jsou to důležité aspekty práce ŠPS. Štech (1998, s. 258) ve svém článku hovoří o negativním vymezování se od skupiny „poradenských“ psychologů, že sice všichni jsme psychologové, ale my jsme skupina ŠPS s vlastními náležitostmi. Sice v provedeném výzkumu padla myšlenka, že „nelze sedět pouze v kanceláři“, nebo provádět dlouhodobé terapie, kde by toto tvrzení naznačovalo jistou odlišnost od psychoterapeutů, nebo psychologů v ŠPZ, ale žádný informant se jasně nikde nevymezil oproti těmto profesím.

---

<sup>63</sup> Teorie sociální identity (Slaměník, Výrost, 2008)

## Osobnostní předpoklady školního psychologa

Nároky na práci školního psychologa netkví pouze v náplni jeho práce, ale také na osobnosti. Tato rovina se stává významnou složkou při formování této profese. Lazarová (2006) píše, aby měl ŠPS silnou pozici, tak musí být: odvážný, sebejistý, empatický. Další osobnostní předpoklady, které se ukázaly jako významné v závěrečné práci Suchardové (2009, s. 74), byly tyto: „*být milý, kreativní, trpělivý a vstřícný k žákům*“. Při rozhovorech přímo se ŠPS, které prováděly autorky Bartošová (2011, s. 99) a Lednická (2013, s. 73), se potvrdily jako výhodnější některé další osobnostní vlastnosti ŠPS. Byly to: „*samostatnost, aktivnost, flexibilita, komunikativnost, organizační schopnosti, pozitivní přístup, přívětivost k možnostem a přístupům*.“

Výzkum této práce odhalil jako další: důvěryhodnost, ochotu naslouchat, otevřenost, diskrétnost, bezpodmínečné přijetí a kompetentnost. Poslední zmiňovaná vlastnost se váže k předkládané figuře **Odborníka** a ukazuje zejména schopnost uvážlivé práce s informacemi a flexibilitu v myšlení. Štech se Zapletalovou (2013) shrnují některé studie o **důvěře** mezi ŠPS a učitelem, kdy je významná určitá transparentnost práce a poskytování zpětné vazby pro sebereflexi učitele. K získání důvěry mezi psychologem a učitelem jistě také přispívá dlouhodobá, systematická práce (Suchardová, 2009). Stejně je pak ještě vnímán v literatuře i v této práci psychologův **odstup** od situace s náhledem a rozdělení profesních rolí, kdo učí a kdo je odborníkem na poradenství. Navázání neformálních vztahů s učiteli jako prostředek k získání důvěry provedený výzkum jednoznačně neukázal, ale je patrné, že bylo některými respondenty opakováno, že je ŠPS někým více než jen kolegyní, z čehož lze soudit, že zde byl otevřený prostor pro vznikající přátelství (Soldán, 2012), (Štech, 1998).

Variabilita těchto předkládaných osobnostních vlastností potvrzuje také různorodost vhodných uchazečů na tuto profesi. Nelze tedy jednoznačně určit konkrétního člověka, který má pro práci ŠPS osobnostní předpoklady, avšak je patrné, že některé vlastnosti se v různých pracích objevovaly častěji (např: komunikativnost, empatie, flexibilita a organizovanost). Z čehož lze usuzovat, že by je bylo možno u většiny ŠPS očekávat přednostně.

## Vývoj pozice

U tohoto rozebíraného tématu se ve výzkumu vyskytly tři otázky. Zda má vliv dřívější zkušenost školy se ŠPS, jak o svém působení dává vědět ŠPS svému okolí a kdo pro něj v počátcích představoval oporu na základní škole.

Ukázalo se, že nemusí být vždy výhodou předchozí působení jiného ŠPS ve škole. Určitá výhoda může být v prvním předání zkušeností, pomoc s orientací v novém prostředí školy (vztahové síti) nebo informaci o volné pracovní pozici. Předchozí zkušenost má také vliv na vnímání učitelů, rodičů i vedení školy. Záleží však na tom, jak probíhala vzájemná spolupráce dříve a na spokojenosti klientů. Nemusí být vždy pozitivní a je potřeba si vytvořit vlastní obraz a přivyknout ostatní na odlišný, osobitý styl práce. Probíhá tak další proces **obhajování** vlastní pozice, jak o tom píše ve svém článku Štech (2001). Pokud však předchozí spolupráce fungovala ke spokojenosti, tak není třeba doladovat očekávání aktérů vzdělávacího procesu a měnit tolik jejich náhled (Soldán, 2012), což se ve výzkumu této práce ukázalo ve dvou případech. Psycholog jen přebral povinnosti a klienty po předchozím kolegovi a začlenil se do probíhajícího školního roku.

Určitou výhodou jsou také nabyté znalosti a zkušenosti z jiného zaměstnání na stejné pozici. Rozšiřování povědomí o své pozici přes žáky se SVP zvolila ve své praxi Franclová (2017) podobně jako ŠPS Stromová ve výzkumu této práce. Zde také hraje roli vlastní historie, kdy si ŠPS volí, se kterou z kompetencí začne pracovat. Například psycholog může začínat přes kolektivní programy se třídami, protože s těmi má již zkušenost z dřívější práce. Určitou výhodou je také pohyb mezi učiteli i dětmi na chodbách, aby se rozšiřovalo povědomí o pozici ŠPS ve škole. Psycholog je tak nucen práci aktivně nabízet a sledovat signály potenciálních zakázek. Psycholožce Franclové (2017) se vyplatilo ve své praxi nejprve budovat silný kontakt se žáky, a až pak ji začali oslovovat rodiče těchto žáků a v závěru přišli na řadu učitelé. Většina informantek tohoto výzkumu, po započaté práci se žáky a třídními kolektivy se následně zaměřila na budování vztahu s učiteli i rodiči současně. Buď z důvodu potřeby informovaného souhlasu, nebo, že je rodiče začali oslovovat samovolně z důvodu úspěchů odvedené práce. Nelze tak jednoznačně určit pořadí postupu v přebírání klientů.

Je očividné, že každého nově začínajícího psychologa někdo zkušenější (tzv. opora) provázel při seznamování se s prostředím školy. V textu Franclové (2017) to byla

výchovná poradkyně, ale mohly to být i ostatní poradenské profese nebo spřátelený pedagog, dokonce i v jednom případě zástupce vedení. Tyto opory pomáhaly, nejen jako osoby ke sdílení (Soldán, 2012), ale také jako **průvodci** pro ŠPS. Podoboně jako mají učitelé své uvádějící a zkušenější kolegy, s tím rozdílem, že nejsou psychologovi přiděleny, ale musí je oslovit sám a požádat případně o pomoc. Tyto osoby psychologa na počátku vítají, informují a provázejí.

### **Náplň práce (vyhláška vs. realita)**

Pokud se jedná o náplň práce poradenských profesí, ta je charakterizována vyhláškou 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Avšak výklad vyhlášek je velice obecný a někdy těžko v praxi uchopitelný. Je zde popsána diagnostická a depistážní činnost; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodická práce a vzdělávací činnost napříč více méně všemi profesemi. Lze však tvrdit, že realita je ještě více pestrá. Školní psycholog se snaží rozšiřovat povědomí o své činnosti různými způsoby. Účastní se neformálních akcí školy, jezdí na lyžařské a adaptační pobyty, vede školní časopis, stmeluje školu v Barevném týdnu<sup>64</sup> a další. Je tedy patrné, že činnost a role ŠPS je pestřejší, než představuje vyhláška. Rozhodně nelze tvrdit, že by se dostávaly do nějakého pracovního stereotypu, o čemž polemizuje ve svém článku i Štech (1998).

Realita tedy ukazuje, že s délkou působení ŠPS jeho povinnosti narůstají. S jeho činností jsou zvyšovány také nároky na školu, protože psycholog může fungovat jako Spojující prvek mezi rodinou a školou. Rodiče si rychle zvykají na jistý komfort služeb a přicházejí s novými zakázkami. Mezi komunitou, stojící kolem školy, se zpráva o působení školního psychologa a jeho službách rychle rozhlásí. Tento efekt funguje jako jakási zpětná vazba spokojenosti se službami, které ŠPS nabízí.

Ukazuje se, že práce školního psychologa je různorodá a mění se s průběhem školního roku. S různými obdobími také přicházejí různé úkoly, které se opakují v cyklech (např. tvorba IVP, zápis do prvních tříd). Psycholog má také, do jisté míry, volnost a flexibilitu práce. Je „pánem“ svého času a může si utvářet vlastní rozvrh na rozdíl od pedagogů. Neměl by však zapomínat, mimo své plány, také na spontánní a nečekané aktivity. Dle Knoblaucha a kol. (2012) by měla být činnost rozdělení na 60 %

---

<sup>64</sup> Barevný týden na ZŠ Na Kopci znamená, že by si všichni měli obléct oblečení v konkrétní barvě, aby škola byla barevně jednotná. Každý den se vyhlášená barva oblečení mění.

připravených plánů; 20 % na nečekané a 20 % na spontánní aktivity. To mohou být pro psychologa konzultační hodiny nebo rvačka ve třídě.

### **Vztah poradenských pracovníků a vedení**

Literatura definuje jasně, kdo je hierarchicky nadřízený a kdo podřízený v rámci pracovního poměru. Zde však nastává protichůdný konflikt **expert-laik, objednavatel a zadavatel zakázky** (Zapletalová, 2001). Autoři výzkumu Armstrong, MacDonald, Stillo (2010) doporučují, aby počáteční vztah a komunikace byly již budovány od pracovního pohovoru, kde poradce představí svou roli, možnosti a vzdělání. Neznalost role a možností ŠPS mohou nadále blokovat další efektivní spolupráci mezi oběma subjekty a jejich vzájemná komunikace se může zhoršovat. Je tedy nutno předpokládat, že poradce by měl představit své služby, které nabízí, protože ředitel nemá s poradenstvím žádnou zkušenost<sup>65</sup>. Výzkum doporučuje tři složky, na kterých by měl být budován vztah mezi poradci a řediteli. Důležitými faktory jsou: vědomosti, důvěra a pozitivní očekávání obou zúčastněných stran (Armstrong, MacDonald, Stillo, 2010), (Štech, Zapletalová, 2013).

Psycholog je na řediteli školy závislý, i přes svou flexibilitu a možnost utvářet si vlastní rozvrh. Nadřízený určuje jeho zaměstnanecký poměr a pracovní smlouvou dobu setrvávání na postu zaměstnance školy. Ředitel má velký vliv na celý pedagogický sbor a chod celé školy (Pechová, 2013), (Armstrong, MacDonald, Stillo, 2010). Ředitel rozhoduje o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, odměnách a osobních ohodnoceních do platů pro zaměstnance školy. Může také upravovat pracovní dobu a dávat dny volna. Rázně tedy zasahuje do dění na škole. Z uskutečněného výzkumu však vyplývá, že polovina ŠPP si žije celkem nezávislým životem, až na dva případy, kdy si ředitel drží jakousi kontrolu nad fungováním pracoviště. A ve dvou dalších případech nijak významně do činnosti nezasahuje. Toto potvrzuje i to, že pracovnice se do jisté míry koordinují v rámci ŠPP samy a nikoho dalšího jako šéfa nepojmenovávaly.

K čemuž přispívá i fakt, že ve třech případech do tohoto výzkumu zapojovaly zástupkyně ředitele, ne samotný ředitel školy. Přesto, že byl k participaci na výzkumu

---

<sup>65</sup> Ve výše zmíněném výzkumu nastala i výjimka, kdy ředitel základní školy Dlouhá měl zkušenost s problematikou šikany. Byl autorem několika publikací a lektoroval také semináře zaměřené na danou problematiku.

pozván. Vystává zde tedy možnost, že pracoviště je monitorováno spíše zástupci vedení než samotným ředitelem školy.

I když je pravděpodobné, že díky určité loajálnosti bylo vedení ve všech čtyřech pracovištích zmíněno, ale spíše jako objednavatel služby než ten, kdo by vymýšlel náplň práce, schůzky nebo způsoby řešení apod. Skoro jako by se zdálo, že vedení „žádá o pomoc“ s některými poradenskými záležitostmi, a tak osloví poradenské pracovnice jen v málo případech. Zejména pokud se jedná o některého z rodičů (zákonných zástupců), protože ti vytvářejí škole jméno a jsou bráni jako důležití účastníci výchovně-vzdělávacího procesu u dětí.

### **Komunikace v poradenském pracovišti**

Pokud se jedná o komunikaci v rámci ŠPP, tak fungovala převážně při osobním kontaktu nebo skrze počítačové soubory. Komunikace mezi členkami se jevila spíše **neformálně-vztahová**, což bylo patrné, pokud pracovnice předváděly příklady komunikace v rozhovorech (vzájemné tykání, zdvořilost). Formy komunikace byly zvoleny podle aktuálních potřeb týmu, nebo typu a náročnosti problému či jeho termínu splnění. Stejně to vidí i ve své knize Vymětal (2008), avšak je zde zahrnován ještě navíc faktor vedoucího týmu. Podle uskutečněného výzkumu všechna pracoviště formálně vedl ředitel školy, ale z výpovědí informantek se ukazovalo, že ve třech případech probíhá **samospráva** a spíše nezávislost na řediteli při vzájemné komunikaci a koordinaci.

Emailovou komunikaci zahajuje v jednom případě zejména ředitel školy, a poté byly přerozdělovány úkoly mezi pracovnice elektronicky. V jednom případě zkoumané školy se prolíná elektronická komunikace právě s tou osobní, která slouží zejména při schůzích a na (do)vysvětlování zakázek (již předaných informací). V ostatních případech se pracovnice ŠPP také setkávají **osobně**, buď je svolávána schůze celého týmu po vyučování ve volné chvíli, nebo komunikace probíhá na základě aktuální zakázky tak, že konzultují spolu jen některé členky pracoviště a snaží se náhlou situaci řešit (na chodbách, obědě, v konkrétních kabinetech). Školu by se dalo přirovnat k složitému organismu, který se nezastaví a čas stále letí, kdy je potřeba záležitosti školy v některých případech řešit „*za pochodu*“. Zaměstnanci jsou v permanentním „*poklusu*“, a proto není vždy možnost svolávat pravidelně schůzku celého týmu, jak o tom píše ve své monografii Hermochová, (2006). Výzkum ukázal, že pokud nastane problém, tak někdo přítomný ve škole jej musí zachytit a reagovat na něj. Tím už se rozbíhá vlna řešení a prostor

pro nepravidelné schůzky mezi zaměstanci školy, kteří mají právě zrovna čas. Později pak dochází k předání informací vedení, když se problematická situace zklidní.

#### 4.8 Limity a doporučení pro další výzkum

Tato diplomová práce navazuje na výzkumy zkoumající **profesní identitu** ŠPS. Odkrývá nová témata, která roli školního psychologa utváří, a diskutuje nad okolnostmi jeho vztahové sítě. Jako přínosné lze zhodnotit, že žádný z informantů výzkum neodmítl a zapojili se včetně zástupců z vedení škol. Přesto však by bylo vhodné výzkumný soubor rozšířit o další aktéry i celky v podobě dalších ŠPP. Jako vhodné se jeví navázat **kvantitativní** formou výzkumu na větším množství ZŠ, potažmo SŠ. Další studie by se mohly právě zabývat rozdíly poradenských služeb u základního a středního školství.

Ukazuje se, že není třeba již tolik obhajovat funkci, financování ŠPP nebo pozici ŠPS, protože poradenství se ve školách díky Výzvam MŠMT Šablony I a II<sup>66</sup> má možnost udržet a rozšiřovat. Za 15 let praxe se služby již etablovaly a je tak zřejmý i jejich přínos. Zdá se teď jako vhodné se více zaměřit na **kvalitu** a **množství** poradenských služeb za pomoci, kupříkladu, nástroje navrženého autorkami Lazarovou a Novotnou z roku 2012. Poradenští pracovníci zde mohou sami zhodnocovat vlastní zaměření, činnost a kvalitu<sup>67</sup> poskytovaných služeb a zázemí ve škole. Pravděpodobně lze odhadovat, že s nárůstem výzkumů zabývajících se interními záležitostmi ŠPP by také vzrostl počet odborných článků a dostávalo by se téma poradenství do povědomí, jak odborné, tak i laické veřejnosti. Další výzkumy by mohly dát tak základ vzniku nějaké ucelené metodiky a doporučených pravidel pro fungování Školního poradenského pracoviště.

Otvírá se i prostor pro výzkum **dalších** možných témat jako jsou například: „**Time management**“ ŠPS nebo se blíže zabývat vztahem psycholog-ředitel školy či posuzovat rozdíly mezi začínajícím ŠPS a člověkem s mnohaletou zkušeností.

Jako nedostatek tohoto výzkumu lze hodnotit **genderovou nerovnováhu** ve výzkumném souboru v poměru 23 žen ku 1 muži. Vzhledem k feminizaci v českém školství je však náročnějším úkolem pro výzkumníka zajistit zhruba podobný poměr

---

<sup>66</sup> Celým názvem: Výzvy k šablonám I a II pro mateřské, základní a základní umělecké školy a školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Vyhláší je řídicí orgán MŠMT Výzkum, vývoj a vzdělávání (Ministerstvo pro místní rozvoj, 2019).

<sup>67</sup>Dotazník (Posuzovací arch) zkoumá tyto oblasti: personální zabezpečení, materiální vybavení a zázemí, vize a plány organizaci a řízení, spolupráci s cílovými skupinami, etiku a profesionalitu, publicitu, sebehodnocení a zpětnou vazbu (Lazarová, Novotná, 2012).

mužů a žen. (SCIO, 2017). Výzkum by pak nemohl být ani reálným odrazem reality českého školství.



## 5. Závěr

Představená diplomová práce se věnovala otázce identity školního psychologa. Na funkci školního psychologa bylo pohlíženo jako na ústřední postavu s návazností na ostatní spolupracující profese. Pozornost byla zaměřena zejména na práci psychologa v rámci Školního poradenského pracoviště a jeho vztahování se k ostatním jeho členům, pedagogům a vedení.

Hlavním cílem teoretické části bylo nastínit teoretické základy práce školního psychologa. Teoretická část je členěna do dvou kapitol: Školní poradenské pracoviště a Školní psychologie. První část popisuje obecné principy ŠPP, kompetence jednotlivých poradenských pracovníků a jejich vzájemnou spolupráci. Druhá část vymezuje školní psychologii, náplň práce ŠPS a legislativní zakotvení pozice. Podrobněji se také věnuje profesní identitě ŠPS a jeho vztahové síti ve škole. Není opomenuta ani současná výzkumná činnost z ČR i ze zahraničí, kde je pozornost věnována zejména absolventským pracím studentů.

V praktické části je popsán výzkum, jehož hlavním cílem bylo zachycení pozice a role ŠPS v jeho rozmanité vztahové síti. Do oblasti zájmu patřila poradenská pracoviště, ve kterých psycholog působí. Za pomoci metody polostrukturovaného rozhovoru, s využitím obrázkových karet, byla sesbírána data ze čtyř základních škol. Rozhovory byly vedeny se ŠPS a s dalšími poradenskými pracovníky ŠPP. Mimo jiné byl zapojen vždy jeden pedagog, který využil služeb ŠPS, a vedení školy, díky kterému může psycholog ve škole existovat.

Výsledky analýzy dat, za pomoci postupů **otevřeného kódování** a kategorizace podle autorů Strausse a Corbinové (1999), byly opět představeny technikou **Vyložených karet** ve do dvou kapitolách: Školní psycholog a Školní poradenské pracoviště. V rámci každé z nich byly popsány jednotlivé kategorie, které symbolizovaly určitý okruh otázek z rozhovorů. První kapitola se věnovala začátkům působení školního psychologa a učitelům, které ovlivňují jeho pozici. Shrnuje, jaké přínosy pro školu psycholog má a nabídla několik profesních figur ŠPS, podobně jako byly dříve popsány literaturou Štecha (1998). Druhá kapitola představuje práci a komunikaci čtyř ŠPP. Věnuje se spolupráci, rozdělování a stylům plnění úkolů, učitelům ovlivňujícím možnost spolupráce a také překážkám, se kterými se musejí pracovnice každý den potýkat.

Tato práce přinesla zejména nové charakteristiky a metaforické figury pro školního psychologa a snažila se popsat některé faktory formující Školní poradenské pracoviště. Díky uskutečněnému výzkumu, nejde jen o rešerši z literatury, ale jsou předkládány některé zajímavé postřehy z terénu. Je zřejmé, že práce doplňuje ostatní závěrečné práce o další náhled na zkoumanou problematiku. Měla by však také podněcovat k vytváření dalších výzkumných otázek pro následující badatelskou činnost. Dále by také měla potvrzovat význam Školních poradenských pracovišť a jejich zavádění do dalších škol. Výše uvedené výsledky této práce i jiných zdrojů potvrzují, že jejich funkce je více než potřebná pro naplňování cílů výchovně-vzdělávacího procesu. Podle postřehů a výpovědí aktéru realizovaného výzkumu se lze dozajista domnívat, že školní psycholog by měl být jejich nedílnou součástí.

## • Reference

- Strauss, J. Corbinová. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN: 80-85834-60-X
- Agresta, J. *Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors, Children & Schools*, Volume 26, Issue 3, July 2004, Pages 151–163, <https://doi.org/10.1093/cs/26.3.151>
- Counselors, Children & Schools, Volume 26, Issue 3, [online] July 2004, Pages 151–163. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/26.3.151>
- Anthum, R. (Květen 1999). Quality and Improvement Potential in School Psychology Services . *School Psychology International*, s. 163-175.
- Antoni, P. (2018). *Profesní identita z pohledu výzev a úskalí současné doby*. [online], Praha: MPSV. [online] Dostupné z: Antoni, P. (2018). *Profesní identita z pohledu výzev a úskalí současné doby*, [cit. 2019-10-2]. Dostupné z: [www.budmeprofi.cz/wp-content/uploads/2017/09/Mgr.-Petr-Antoni.pdf](http://www.budmeprofi.cz/wp-content/uploads/2017/09/Mgr.-Petr-Antoni.pdf)
- Armstrong, MacDonald, Stillo. (15. srpen 2010). *School Counselors and Principals: Different Perceptions of Relationship, Leadership, and Training*. *Journal of School Counseling*, 2-27.
- *Asociace školskej psychológie ČR a SR*. (2018). [online] Asociace školní psychologie [cit. 2019.-3-22]. Dostupné z: <http://www.aspsr.sk/>
- Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Bitálová, H. (2010). *Školní psycholog na střední škole*. Olomouc: UPOL.
- Braun, Marková, Nováčková. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Čapková, Lazarová. (2006). *Klima školy: K otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů*. Brno: Druhá konference Škola a zdraví 21.
- Čepelíková, Z. (2005). *Manuál pro arteterapeutickou práci s autorskou sadou projektivních koláží Miroslava Huptycha*. Praha: Zuzana Čepelíková.
- Jedelská, S. Jančiová. (2011). Může školní psycholog ovlivnit klima ve škole? *Psychologie dnes*, s. 36-37.
- Erikson, E. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company. ISBN: 0-393-31144-9

- Evropská komise. (2019). *Zásady GDPR*. [online] Evropská komise, [cit. 2019-5-3]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/reform/rules-business-and-organisations/principles-gdpr\\_cs](https://ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/reform/rules-business-and-organisations/principles-gdpr_cs)
- Jimerson, Shane & Oakland, Thomas & Farrell, Peter. (2007). *Introduction to The Handbook of International School Psychology*. ISBN: 10.4135/9781412976138.
- Flídrová, M. (2018). *Kvalita sociální práce v souvislosti s uskutečňováním profesních hodnot*. [online] Praha: MPSV. Dostupné z: <https://docplayer.cz/69066562-Kvalita-socialni-prace-v-souvislosti-s-uskutenovanim-profesnich-hodnot-mgr-monika-flidrova.html>
- Fortuna, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2
- Franclová, M. (2017). Praxe školního psychologa ilustrovaná příklady. *Školní psycholog*, 39-43.
- Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, Urbanová. (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Gajdošová, E. (1998). *Školský psycholog*. Bratislava: Priroda, a. s. ISBN: 80-07-01029-7
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, s. r. o.. ISBN: 80-7178-803-1
- Helus, Z. (1996). *Nad tématem pedagogicko-psychologického poradenství*. *Pedagogika*, 1-4.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0982-9
- Hermochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 80-247-1155-9
- Hubertová, L. (2014). *Školní psycholog : jaký má význam pro školu?* *Psychologie pro praxi*, 123-129.
- Hvozdík, J. (1986). *Základy školské psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.
- Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Kavenská, Smékalová, Šmahaj. (18. 11. 2011). *Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice*. [online] E-psychologie, s. 55-67. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>
- Knoblauch, Wöltje. (2012). *Time management: mějte svůj čas pod kontrolou*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 978-80-247-4431-5
- Ondráčková In Knotová a kol, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN: 978-80-247-4502-2.
- Vacková, M., Ondráčková, L In Knotová a kol, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN: 978-80-247-4502-2.
- Šafrová, A. In Knotová a kol, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN: 978-80-247-4502-2.
- Kosinová, V. (2014). *Učitel vzdělávací oblasti "Informační a komunikační technologie" a jeho pojetí výuky*. Olomouc.
- Laura Lynn Greene. (2010). *Principals attitudes about school psychological services: A qualitative study*. New Jersey: The State University of New Jersey.
- Lazarová, Novotná. (2012). *Poradenská role školy: Posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Lednická, T. (2013). *Osobnost školního psychologa působícího na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lidická, J. (22.2. 2012). Školní psycholog na střední škole - k čemu je potřeba a co od něj očekávat. [online] *Řízení školy*, [cit. 2019-8-6] Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/skolni-psycholog-na-stredni-skole-k-cemu-je-potreba-a-co-od-nej-ocekavat.m-588.html>
- M. Thielking, Shane R. Jimerson. (Prosinec 2006). Perspectives Regarding the Role of School Psychologists: Perceptions of Teachers, Principals, and School Psychologists in Victoria, Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, s. 211-223.
- Mareš, J. (2016). *Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi*. *Pedagogická orientace*, 26(1), 5–23.
- Mareš, J. (1998). *Situace školní psychologie v ČR*. *Školský psycholog*, ročník 8, č. 1. s. 7-14.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 100-122.

- Mertin, V. (2010). *Školní psycholog. Řízení školy*, s. 11-13.
- Ministerstvo pro místní rozvoj. (2019). *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání*. Dotace EU [online] [cit. 2019-5-23]. Dostupné z: [https://www.dotaceeu.cz/cs/Evropske-fondy-v-CR/2014-2020/Operacni-programy/List/OP-Vyzkum,-vyvoj-a-vzdelavani-\(1\)](https://www.dotaceeu.cz/cs/Evropske-fondy-v-CR/2014-2020/Operacni-programy/List/OP-Vyzkum,-vyvoj-a-vzdelavani-(1))
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada ISBN: 80-247-1362-4
- MŠMTa. (červenec 2005). *Informace pro školská poradenská zařízení*. [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovycit. [2019-6-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38107>
- MŠMTb. (2013-2019). *Projekt VIP - Kariéra*. [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2019-9-3] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/projekt-vip-kariera>
- Neuwirthová, Šrahůlková. (15.3.2015). *Tipy pro začínající školní psychology*. [online] *Školní poradenství v praxi*, s. 12-15. [cit. 2019-8-1]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/tipy-pro-zacinajici-skolni-psychology.m-1919.html>
- NÚV. (Praha 2011-2019). *Národní ústav pro vzdělávání. RŠPP – VIP II* [online] [cit. 2019-9-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp>
- Ondrůšková, L. (2011). *Školní poradenské pracoviště: O jednom z příkladů dobré praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Opekarová, O. (2010). *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: UJAK ISBN: 978-80-86723-96-9
- Pechová, M. (2013). *Vliv vztahů na pracovišti na profesní identitu školního psychologa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Puškinová, M. (18.11.2014). *Školní psycholog*. [online] *Školní poradenství v praxi*, [cit. 2019-9-26]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/skolni-psycholog.m-1747.html>
- Procházka R., Šmahaj J., Kolařík M., Lečbych M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- SCIO. (15. březen 2017). *Proč se na učitelství hlásí tolik žen?* [online]. Perpetuum: [cit. 2018-11-12]. Dostupné z <https://perpetuum.cz/2017/03/proc-se-na-ucitelstvi-hlasi-tolik-zen/>

- Slaměík, Výrost. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada ISBN: 978-80-247-1428-8
- Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahové rámce školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Step by step ČR, a. s. (4. května 2017), *O čem je program Začít spolu*. [online] [cit. 2019-6-3]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/index602b.html?t=1&c=82>
- Suchardová, L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Svoboda, S. (2013). *Školní psychologie-aktuální situace a zkušenosti z praxe*. Olomouc: UPOL.
- Švaříček, R., Šedřová K. (2014) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál ISBN 978-80-262-0644-6.
- Štech, S. (duben 1998). *Profesní identita školního psychologa*. *Pedagogika*, s. 257-267.
- Štech, S. (duben 2001). *Sonda do profese školního psychologa*. *Pedagogika*, s. 47-55.
- Štech S., Zapletalová J.. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0368-1
- Švancar, R. (2014). Mít psychologa u ruky. *Učitelství noviny*, s. 4-6.
- Tureckinová, M. (2009). *Organizační chování*. Praha: UJAK. ISBN: 978-80-86723-66-2
- Valihorová M., Gajdošová E. (2019). *Školská psychológia ako aplikovaná psychologická disciplína*. Banská Bystrica: Asociácia školskej psychológie SR a ČR.
- Věstník MŠMT. (20. červenec 2005). [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, cit. 2019-8-25 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38107>
- Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vozková, Vanek. (2018). *Dva školní psychologové na jedné škole aneb „je 0,5 + 0,5 větší, menší nebo rovno I. Školní psycholog*, s. 24-32.

- Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2614-4
- Zahrádková, E. (2005). *Teambuilding*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN: 80-7367-042-9
- Zapletalová, J. (květen 2001). *Co dělá školní psycholog: Kritická místa profese*. *Pedagogika*, s. 36-46.
- Zapletalová, J. (2007). *Jakou budoucnost mají školní poradenská pracoviště?*. *Učitelské noviny*, s. 13.
- Zapletalová, J. (2014). *Metodika pro práci školního psychologa*. Praha: NÚV. ISBN: 978-80-7481-063-3
- Zímová, E. (2012). *Reflexe vztahové sítě školního psychologa*. Brno: Masarykova univerzita.

## 6.1 Citované zákony a vyhlášky:

- Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickychpracovnicich-k-1>
- Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
- Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném do 31.12. 2019. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>



- Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

## **6.2 Seznam příloh**

- Příloha 1, Rozhovor se školní psycholožkou
- Příloha 2, Ukázka vybraných karet Dixit

Prohlašuji, že předložená vytištěná varianta diplomové práce na téma „*Kdo je to školní psycholog?*“ se shoduje s elektronickou variantou v SIS.

V Praze dne 3. prosince 2019

.....

podpis