

OBSAH

Úvod	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Školní psychologie	9
1.1.1 Historický vývoj školní psychologie ve světě i u nás	11
1.1.1.1 Historický vývoj ve světě	11
1.1.1.2 Historie školní psychologie v Československu a v České republice	11
1.1.2 Současnost – školní psycholog v systému poradenství, jeho legislativní ukotvení	12
1.1.2.1 Systém poskytování poradenských služeb	12
1.1.2.1.1 Školní poradenské pracoviště	13
1.1.2.1.2 Legislativa	14
1.1.3 Náplň práce školního psychologa	15
1.1.4 Školní psycholog v síti vztahů	18
1.2 Profese a profesní identita	20
1.2.1 Profese	20
1.2.2 Profesní identita	22
1.2.3 Profesní identita školního psychologa	23
1.2.3.1 Specifika školní psychologie	24
1.2.3.2 Školní versus poradenský psycholog	26
1.2.3.3 Některé identitní figury školních psychologů	27
1.2.3.4 Výzkum a role školního psychologa jako badatele	29
1.2.3.5 Profesní vývoj a vzdělávání	30
1.2.3.6 Etika	31
1.2.4 Výzkumy profesní identity školního psychologa	32
1.2.5 Proč další výzkum profesní identity školního psychologa?	36
2. EMPIRICKÁ ČÁST	37
2.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky	37
2.2 Použité metody k získávání dat a zpracování dat	38
2.2.1 Předvýzkumná fáze	38
2.2.2 Vlastní výzkum	39
2.3 Výzkumný soubor	41
2.4 Analýza a interpretace dat	43
2.4.1 Předvýzkumné rozhovory	43
2.4.2 Dotazníky	44
2.4.2.1 Zkoumání proměny profilu profesní identity školních psychologů za posledních deset let	44
2.4.2.1.1 Prezentace dat	44
2.4.2.1.2 Shrnutí a interpretace porovnání výsledků současného šetření s předchozím	53
2.4.2.2 Zkoumání typických klientů a zakázek, vstupu školních psychologů do školy, podoby vztahu s vedením školy a s učiteli a vnímaných odlišností školní psychologie od ostatních psychologických profesí	56
2.4.2.2.1 Prezentace dat	56

2.4.2.2.2	Shrnutí a interpretace nově zkoumaných oblastí v dotaznících	63
2.4.2.3	Zkoumání vlivu zkušenosti na profesní identitu školních psychologů	66
2.4.2.3.1	Prezentace dat	66
2.4.2.3.2	Shrnutí a interpretace porovnání dotazníků podle zkušenosti školních psychologů	81
2.4.2.4	Zkoumání dalších skutečností, které mohou ovlivňovat profesní identitu školních psychologů	86
2.4.2.4.1	Porovnání podoby profese školních psychologů podle míry důvěry k psychologovi	86
2.4.2.4.1.1	Prezentace dat	86
2.4.2.4.1.2	Shrnutí a interpretace porovnání dotazníků z hlediska nedůvěry jako úskalí profese	99
2.4.3	Výzkumné rozhovory	103
2.4.3.1	Plné znění rozhovorů	104
2.4.3.2	Kondenzovaná podoba rozhovorů	104
2.4.3.3	Shrnutí a interpretace výzkumných rozhovorů a jejich vztah k dotazníkům	111
3.	DISKUZE	117
	Závěr	121
	Literatura	122
	Seznam příloh	128

Úvod

Tématem této diplomové práce je zkoumání profesní identity školních psychologů. Jejím cílem je sledování proměny profilu profesní identity za posledních deset let a sledování toho, co profesní identitu školních psychologů ovlivňuje a jakým způsobem.

Profese školního psychologa vyniká svou rozmanitostí, jak z hlediska klientů a odborných problémů, kterým se školní psycholog věnuje, tak například z hlediska činností, které denně vykonává. Tato rozmanitost klade na školního psychologa nároky a ovlivňuje vnímání vlastní profese.

Profesní identitu jsem zkoumala, prostřednictvím rozhovorů a dotazníkového šetření, z hlediska nejčastějších a nejnáročnějších situací, které školní psychologové řeší. Zajímalo mě také, kdo jsou jejich nejčastější klienti a jejich zakázky, jak školní psychologové vnímají vlastní sebeobraz, jaké je složení činností, kterým se věnují a složení metod, které při tom používají. Dále jsem zkoumala vstup školních psychologů do školy, vztah s učiteli a vedením školy, vnímaná úskalí, výhody a odlišnosti profese a setrvání v profesi v budoucnu. Na zmíněné oblasti bylo nahlíženo z hlediska proměny za posledních deset let a z hlediska vlivu zkušenosti školního psychologa a vlivu ne/důvěry klientů na podobu jeho práce.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Školní psychologie

Školní psychologie je aplikovaná psychologická disciplína. Existují různá pojetí a chápání školní psychologie.

Například Hvozdík (1986) poukazuje na dvojí chápání školní psychologie. V užším pojetí ji vymezuje jako „psychologickou specializaci realizovanou ve škole psychologem“ (Hvozdík, 1986, s. 31). Toto pojetí dále vysvětluje jako „profesionální psychologii školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako výchovně vzdělávacího systému. V širším pojetí pak hovoří o učitelské školní psychologii, která zahrnuje poznatky psychologie, které využívá učitel.

Oakland a Cunnigham hovoří o školní psychologii jako „označení oblasti, v níž pracují profesionálové připravovaní v psychologii a pedagogice. Jsou to specialisté, kteří poskytují psychologické služby dětem a mladým lidem v kontextu školy, rodiny a v dalších sociálních prostředích, jež ovlivňují zrání i rozvoj dětí a mládeže.“ (Oakland, Cunnigham, 1997, s. 10)

Đurič uvádí, že „školní psychologie je věda, která zkoumá psychologické aspekty výchovně vzdělávacího působení školy na žáka. Je to psychologická disciplína, která analyzuje možnosti aplikace i poznatků z ostatních psychologických věd v terénu školy.“ (Đurič, 1998, s. 15-16)

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že školní psychologie zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům a učitelským sborům i vedením škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení.

Kavenská, Smékalová a Šmahaj vymezují 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. Cílem školní psychologie je tedy poznat z psychologického hlediska fenomén školy, její subjekty, vztahy mezi nimi, jejich fungování a proměny, snažit se jim porozumět a popsat je takové, jaké jsou.“ (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011)

Vágnerová (2005) používá termín školní poradenská psychologie a propojuje tak poradenskou a školní psychologii, stejně tak služby školního psychologa a institucí pedagogicko-psychologického poradenství, vč. středisek výchovné péče, jejichž společným cílem je řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Samotnou školní psychologii pak vymezuje tak, že „pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby přímým i nepřímým účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu: učitelům, žákům i jejich rodičům. Zabývá se všemi dětmi, tedy nejenom těmi, které mají nějaké školní potíže“ (Vágnerová, 2005, s. 11).

Všechna zmíněná vymezení mají společné to, že se školní psychologie zabývá školou a psychologickými aspekty výchovy a vzdělávání. Někteří ji vymezují jen jako aplikovanou disciplínu, někteří kladou důraz i na vlastní výzkum.

Školní psychologie se prolíná s pedagogikou, pedagogickou psychologií a poradenstvím. Pedagogice je partnerskou disciplínou, protože se mj. zabývá vlivem pedagogického působení na změny v osobnosti žáka. Pedagogická psychologie je teoretickou disciplínou, ze které školní psychologie čerpá, protože je jejím výzkumným a teoretickým zázemím..

Vztah mezi poradenskou a školní psychologií je složitější. Na jednu stranu lze chápat školní psychologii jako součást poradenské psychologie, kdy jejich úlohy jsou si velmi blízké, na druhou stranu rozdíl mezi těmito disciplínami je v rozsahu odborných problémů, hloubce a plasticitě možné intervence a aktivního zásahu, s čímž souvisí to, že pedagogicko-psychologické poradenství poskytuje služby školám zvenčí, ambulantně, kdežto školní psycholog je přímo součástí školy.

Štech (2009) uvádí, že předmětem školní psychologie je proces socializace a vývoje dítěte v souvislosti se vzděláváním, školou a také reflektování a teoretizace zásahů do těchto procesů. Hvozdík (1986) upozorňuje na to, že předmětem zkoumání školní psychologie není jen subjekt, ale celá škola a že její poznatky nejsou jen o škole, ale pro školu.

Obsahem školní psychologie jsou dle Hvozdíka „školně-psychologické poznatky, systém metod, prostředků a aktivit, kterými se ve škole uplatňují.“ (Hvozdík, 1986, s. 35).

Význam školní psychologie spočívá i v uspokojování potřeby psychologických služeb, po kterých narůstá poptávka.

1.1.1 Historický vývoj školní psychologie ve světě i u nás

1.1.1.1 Historický vývoj ve světě

Vývoj školní psychologie probíhal odlišně v Evropě a Spojených státech amerických (dále USA). Pojem „školní psychologie“ se objevuje již na přelomu 19. a 20. stol. v souvislosti s testováním žáků. V roce 1915 Gesell sám sebe nazývá školním psychologem.

V roce 1947 vznikla v rámci Americké psychologické asociace Sekce školní psychologie. V roce 1969 pak vznikla Národní asociace školních psychologů.

Školní psychologové v USA pracují pouze s dětmi se speciálními potřebami. V Evropě se jednotlivé země liší svými školskými systémy, což ovlivňuje i systém poradenských služeb. Podoba a rozvoj (školní) psychologie také souvisí s vyspělostí daného státu. Obecně ale lze říci, že v Evropě je práce školního psychologa chápána více komplexně. Pracuje se všemi dětmi a zabývá se i prevencí.

V Evropě jsou počátky školní psychologie spojeny se zájmem o školní problémy dětí a s testováním inteligence. Anglický psycholog Burt v Londýně založil v roce 1912 středisko školních služeb a o rok později se nazývá školním psychologem. Velký význam měly i ústavy pro výzkum dítěte vznikající v různých zemích. Jako obor se školní psychologie ovšem rozvíjí až po 2. světové válce.

V roce 1982 vznikla International School Psychology Association (ISPA), která dnes sdružuje více než 60 zemí světa.

1.1.1.2 Historie školní psychologie v Československu a v České republice

Kořeny československé školní psychologie sahají až do doby 1. republiky. Po druhé světové válce byl ale rozvoj podobných služeb zastaven. Dnešní školní psychologie tak staví především na poradenských službách a zahraničních zkušenostech.

Na Slovensku došlo k rozvoji dnešní školní psychologie již v 70. letech, poté se ale rozvoj zastavil a ke znovuoživení došlo, stejně jako v Čechách, až po roce 1989. V roce 1990 byla založena Asociace školní psychologie ČSFR (od téhož roku je také členem ISPA). Po rozdělení Československa prochází sice školní psychologie u nás a na Slovensku odlišným vývojem, ale spolupráce odborníků z obou zemí stále trvá. V roce 1994 byla založena Asociace školní psychologie SR a ČR, v roce 1997 česká Asociace školní psychologie.

I když již na počátku 90. let začali ve školách pracovat školní psychologové, neexistovala legislativa, která by upravovala jejich činnost. Počet psychologů na školách stoupal, ale jejich přesný počet se těžko odhaduje, protože pracovali na školách jako pedagogičtí pracovníci pod různými funkcemi.

Až v roce 2005 vstoupila v planost vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která upravuje činnost školního psychologa.

Počet školních psychologů pak pomohl zvýšit projekt Vzdělání Informace Poradenství – Kariéra (VIP – Kariéra), realizovaný Národním ústavem odborného vzdělávání a Institutem pedagogicko-psychologického poradenství (dnes sloučené pod Národní ústav pro vzdělávání), který byl spuštěn v roce 2005 a podporuje práci školních psychologů a školních speciálních pedagogů.

1.1.2 Současnost – školní psycholog v systému poradenství, jeho legislativní ukotvení

1.1.2.1 Systém poskytování poradenských služeb

Pedagogicko – psychologické poradenství poskytují školská poradenská zařízení, což jsou pedagogicko – psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, a školní poradenská pracoviště.

Školská poradenská zařízení jsou zřizována podle §116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů: „Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ (zákon č. 561/2004 Sb.). Jen školská poradenská zařízení mohou dávat úřední doporučení pro práci s žákem ve škole.

Poradenské služby poskytují také střediska výchovné péče, která ovšem status školského poradenského zařízení nemají.

Poradenské služby dále poskytují soukromí psychologové a nestátní neziskové organizace. Ty působí např. v oblasti primární prevence nebo se věnují dětem se zdravotním postižením.

Smékalová (2009) nabízí rozdělení na tři druhy poradenské činnosti, která je v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství poskytovaná: psychologické poradenství (zaměřené na zvládání psychických problémů a rozvoj osobnosti), speciální poradenství (zaměřené na klienty se speciálními vzdělávacími potřebami) a kariérové poradenství.

Smékalová také poukazuje na některé problémy a z nich vyplývající úkoly pedagogicko – psychologického poradenství, se kterými se bude muset vypořádat. Je to:

- potřeba většího počtu školních psychologů ve školách.
- lepší podpora školních psychologů a speciálních pedagogů na školách.
- důraz na postgraduální kurzy a výcviky pro školní specialisty.
- věnování větší pozornosti spolupráci mezi institucemi z různých sektorů (včetně zdravotního a sociálního) a snižování byrokracie.
- zapojení školských poradenských zařízení do procesu komunitního plánování.
- provádění individuální a skupinové supervize jako běžné praxe v pedagogicko-psychologickém poradenství .
- překonávání přesvědčení některých učitelů, kteří se cítí ohroženi školními psychology a kteří říkají, že školní psychologové do školy nepatří.

1.1.2.1.1 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště je tvořeno poradenskými pracovníky školy (školní psycholog, školní speciální pedagog, školní metodik prevence, výchovný poradce, ale také i asistent pedagoga nebo sociální pedagog) a spolupracuje s dalšími pracovníky školy (např. s třídními učiteli). Pokud škola nemá školního psychologa nebo speciálního pedagoga, tak jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence (kteří jsou současně učitelé) a dalšími pedagogy (třídními...) – existují tedy dva modely poradenských služeb ve škole – základní a rozšířená varianta.

Za poskytování poradenských služeb ve škole odpovídá ředitel. Ten také schvaluje Školní program pedagogicko – psychologického poradenství, který zpracovávají poradenští pracovníci.

U nezletilých žáků je podmínkou pro poskytnutí poradenské služby školním psychologem nebo speciálním pedagogem souhlas zákonných zástupců.

Výchovný poradce se věnuje kariérovému poradenství a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní metodik prevence se zabývá prevencí sociálně nežádoucích jevů. Školní speciální pedagog podporuje integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a další žáky, kteří potřebují podpůrná opatření. O činnosti školního psychologa bude pojednáno dále o podrobněji.

Školní psychologové a speciální pedagogové by měli být zejména na školách, které mají více než 350 žáků (tento údaj uvádí Zapletalová (2011)), v roce 2005 byla doporučená hranice 500 žáků (Věstník MŠMT č. 7/2005)) a jejich pracovní úvazek by měl být aspoň poloviční. Kritériem pro zřízení školního poradenského pracoviště by však měla být i specifika žáků.

Činnost školního psychologa a speciálního pedagoga je financována buď zřizovatelem školy nebo různými projekty (jako např. již zmíněný projekt VIP-Kariéra).

1.1.2.1.2 Legislativa

I když školní psychologové působí na školách již od začátku 90. let, tak teprve v roce 2005 byla jejich činnost ukotvena v legislativě, a to ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen vyhláška). Ve vyhlášce je jako poskytovatel poradenských služeb uvedena i škola a poradenství ve škole je blíže rozvedeno v §7. V příloze č. 3 jsou pak uvedeny standardní činnosti školy, kde jsou, kromě standardních činností výchovného poradce, školního metodika prevence a školního speciálního pedagoga, uvedeny i standardní činnosti školního psychologa.

Vyhláška byla později novelizována vyhláškou č. 116/2011 Sb..

Na vyhlášku navazuje Věstník MŠMT č.7/2005, kde je představena Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. Jsou v ní tyto služby vymezeny, představení pracovníci poskytující poradenské služby, modely poradenských služeb ve škole, školní program pedagogicko – psychologického poradenství a schéma poskytování poradenských služeb ve škole. Dále jsou představeny standardní činnosti poradenských pracovníků školy, včetně doporučených standardních činností pedagogů, kteří se podílejí na poradenských službách školy. Další části se zabývají kvalifikačními standardy poradenských pracovníků školy a podmínkami poskytování poradenských služeb ve škole.

Kromě příslušné legislativy činnost školního psychologa upravují i etické normy. Autory etického kodexu jsou Oakland, Goldmanová, Bishoff (1997). Etické

normy se zabývají profesionálními normami (např. profesními omezeními, profesionální odpovědností...), výkonem profese a výzkumem. Především poukazují na to, že by školní psychologové měli jednat v zájmu nejen žáků, ale i učitelů, rodičů, společnosti i profese. Vyjasňují získávání důvěry klientů na základě schopnosti a úsudků školního psychologa a rozvíjení úrovně kvality poskytovaných služeb. Upozorňují například, že si školní psychologové musí být vědomi svých kompetencí a omezení, zachovávat důvěrnost informací, pracovat na profesním růstu, spolupracovat s dalšími odborníky, zacházet správně s testy...

1.1.3 Náplň práce školního psychologa

Náplň práce školního psychologa, resp. jeho standardní činnosti, jsou uvedené v příloze 3 již zmíněné vyhlášky.

Standardní činnosti školního psychologa jsou tu rozděleny na diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce a metodickou práci a vzdělávací činnost.¹

Diagnostická a depistážní činnost je dále rozvedena jako spolupráce při zápisu do 1. tříd, depistáž specifických poruch učení, diagnostika při výchovných a výukových problémech, depistáž a diagnostika nadaných žáků, zjišťování sociálního klimatu a screening, realizace anket a dotazníků ve škole.

Konzultační, poradenské a intervenční práce jsou vymezeny jako péče o integrovatelné žáky, práce s žáky s osobními problémy, poskytování krizové intervence, prevence školního neúspěchu, kariérové poradenství, techniky a hygiena učení, skupinová práce, koordinace preventivní práce ve třídách, podpora spolupráce třídy a třídního učitele, konzultace pro pedagogy v otázkách výchovy a vzdělávání, konzultace se zákonnými zástupci a pomoc s řešením multikulturní problematiky.

¹ Pro srovnání Hvozdík (1986), jeden ze zakladatelů dnešní školní psychologie, rozdělil činnosti školního psychologa do tří skupin podle metod:

- pedagogicko – sociologické metody poznávání žáka – diagnostika, která se zabývá školou jako systémem a zkoumá všechny činitele, které se podílejí na formování osobnosti žáka, včetně rodiny.
- specifické metody školní psychologie – jejich cílem je identifikování dysfunkčních prvků ve výchovně vzdělávacím procesu, hlubší psychologickou diagnostiku školy
- metody psychologické diagnostiky – používají se na hlubší poznání osobnosti žáků, učitelů, rodičů

Metodická a vzdělávací činnost je pak upřesněna jako spolupráce na zápisu do 1. tříd, a přijímacím řízení na středních školách, metodická pomoc třídním učitelům, semináře pro učitele, účast na poradách, koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole i mimo ní (spolupráce s dalšími zařízeními), metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, besedy a osvěta pro zákonné zástupce a prezentační a informační činnost.

Zapletalová to shrnuje, že „školní psychologové vnášejí do škol některá specifika poradenské práce, která jsou úzce spojena se školou“ (Zapletalová, 2011, s. 8). Především jde o oblast výukových obtíží, včetně vyrovnávacích opatření, dále o krizovou intervenci.

Jak vypadá činnost školního psychologa vzhledem ke různým klientům (takovým pojetím tématu se mj. zabývala např. Zapletalová (2001))?

Školní psycholog pracuje se systémem školy, s jeho články. Podílí se na vytváření Programu pedagogicko-psychologického poradenství, systematicky pracuje s prevencí negativních jevů. Může proměňovat sociální klima školy, působit dlouhodobě a sledovat výsledky své práce.

Ředitel školy má zajistit podmínky pro práci psychologa, zadává mu zakázky, což může být problematické vzhledem k povaze jejich vztahu (viz následující kapitola).

Pro učitele může psycholog organizovat vzdělávací a kazuistické semináře, může pozitivně ovlivňovat klima v pedagogickém sboru, pracovat s třídními učiteli, pomáhat jim se sociálním klimatem ve třídách, pomáhat učitelům s vyučovacími postupy, nabízet jim konzultace, spolupracovat při vytváření individuálních vzdělávacích plánů, při integraci, v kariérovém poradenství, při spolupráci s rodiči...

Oakland, Cunningham (1997) dále uvádějí, že by se školní psychologové měli podílet i na přípravě budoucích učitelů.

V práci se třídami se často zabývá sociálním klimatem ve třídě. Výhodou je, že se eventuální problémy řeší v prostředí, kde vznikly a může se působit také preventivně. Se třídami školní psycholog pracuje především skupinově, upevňuje se tak i třída jako sociální skupina. Pro různé skupiny žáků pak připravuje speciální programy (např. pro děti se specifickými poruchami učení, pro nadané děti...).

Jednotlivým žákům poskytují školní psychologové v případě potřeby krizovou intervenci, konzultace, diagnostiku. Zabývají se i adaptačními problémy, vztahovými, kariérovým poradenstvím. Poskytují reedukaci a terapii specifických poruch učení,

pomáhají integrovaným dětem... Působí v oblasti primární, sekundární i terciární prevence.

V práci školního psychologa na střední škole se poněkud mění spektrum odborných problémů při práci s žáky. Kromě již zmíněných Zapletalová (1997) uvádí např. problematiku závislostního chování, pokusy o sebevraždu, psychické poruchy, záškoláctví, vandalství.

Často diskutované je téma, zda má psycholog ve škole provádět psychoterapii. Zapletalová (2001) poukazuje na to, že je spíše otázka, zda je možné se psychoterapii ve škole vyhnout, když už sama přítomnost psychologa ve škole má terapeutický efekt a jeho osoba je terapeutickým nástrojem.

Gajdošová (1997) se dokonce zabývá tím, jaké formy a směry psychoterapie jsou vhodné ve školním prostředí. Jako jednoznačně vhodné uvádí podpůrnou psychoterapii, reedukační psychoterapii (kam zahrnuje na člověka orientovaný přístup, individuální psychoterapii, terapii hrou a skupinovou psychoterapii) a environmentální psychoterapii (kde jde především o modifikaci školního prostředí, nácvik psychohygieny, relaxace). Jako ne vždy vhodnou uvádí psychoanalyticky orientovanou individuální psychoterapii. Jako jednu z podmínek pro uplatňování psychoterapie ve škole však uvádí absolvování psychoterapeutického výcviku (vedle zkušenosti a osobnostních vlastností). Na druhou stranu také poukazuje na to, že v očích laiků je psychoterapie spjata spíše s klinickou psychologií.

S rodiči psycholog řeší problémy, které mají spojitost se školou. Nabízí jim konzultační, poradenské a informační aktivity. Růžičková (1998) se zabývá rodinnou terapií ve škole, kterou vnímá jako účinnou metodu pro práci s rodinou.

Školní psychologové se zabývají i nepřímými činnostmi jako např. hodnocení a plánování výukových a výchovných programů. Měli by se zabývat i výzkumnou činností, jak uvádí např. Furman (1997). Furman také jako další oblast činností školního psychologa zmiňuje i profesionální rozvoj a rozvoj v oblasti práva a etiky.

O realizovaných činnostech školní psycholog vede dokumentaci v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a s etickým kodexem.

Podoba služeb školního psychologa, jejich rozsah a struktura, je ovlivněna řadou faktorů jako velikost školy, typ školy, její postavení, její tradicí, skladbou žáků, odbornými kompetencemi, školním vzdělávacím programem, nebo i tím, zda škola zahrnuje další subjekt. Vliv má i podoba spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

1.1.4 Školní psycholog v síti vztahů

Školní psycholog se během své práce pohybuje v celé síti vztahů – pracuje se školou jako systémem, s vedením školy, učiteli (a to jednotlivě i s celým sborem), s třídami i jednotlivými žáky, s jejich rodiči, spolupracuje s dalšími odborníky mimo školu... Pracuje nejen s klienty s nějakým problémem, ale i s ostatními v oblasti primární prevence. Pracuje systematicky a dlouhodobě a vidí tak výsledky své práce. Pracuje v prostředí, kde problém vznikl a může systém a klima školy aktivně ovlivňovat. Stává se prostředníkem komunikace v rámci celého systému i ve vztahu k dalším institucím.

O pohybu v této síti vztahů píše např. Zapletalová (2001), která se v souvislosti s tím zabývá i kritickými místy profese školního psychologa.

Jedním z klíčových vztahů je vztah s vedením školy. Ředitel školy by měl vytvářet podmínky pro práci školního psychologa. Nemusí ale vědět, jaké tyto podmínky jsou a proč je třeba je psychologovi zajistit.

Nejen proto si na začátku spolupráce musí školní psycholog a ředitel vyjasnit vzájemná očekávání. To je komplikované tím, že ředitel je sice nadřízeným, ale laikem v oblasti psychologie, psycholog je sice podřízeným, ale expertem v psychologii. Zapletalová v této souvislosti poukazuje na nutnost jasně vymezit pole profesního působení školního psychologa i s jeho kompetencemi.

Problematické, kvůli vztahu experta a laika, může být i zadávání zakázky a schopnost psychologa ji interpretovat a reagovat na ní. To může být zásadní pro úspěšnost psychologa ve škole. Problémem je neodborné zadání ředitelem, někdy s neúplnými informacemi, které může vést k nedorozumění. Psycholog při zadávání zakázky musí také brát v potaz vlastní možnosti a omezení, hlavně v případě nestandardních problémů, a může zakázku odmítnout.

Ředitel může mít také obavu z odhalení vlastních nedokonalostí.

„Vzájemná dohoda může být negativně ovlivněna konfliktem rolí, neočekávanými následky některých rozhodnutí, zkratkovitými řešeními, nerespektováním vlastní profesionality a etiky práce, nevhodným delegováním odpovědnosti mnohdy bez odpovídajících pravomocí.“ (Zapletalová, 2001, s. 40). Psycholog může být také vnímán jako potíživista rozkrývající problémy.

Vztah s ředitelem je klíčový pro utváření vztahů s ostatními. Další důležitý vztah je vztah s učiteli.

Ve vztahu s pedagogickým sborem se může školní psycholog potýkat s odporem učitelů, s jejich obavou z toho, co psycholog všechno ví, strachem z hodnocení kompetencí učitelů, s jeho vnímáním jako zastávce žáka. Klima v pedagogickém sboru, a potažmo ve škole, může psycholog pozitivně ovlivňovat, pokud se mu podaří poznat vzájemné vztahy mezi učiteli. Také mu to může usnadnit řešení některých problémů nebo jim dokonce předcházet.

Často se psycholog musí potýkat s přehnanými očekáváními, poptávkou po doporučeních vedoucích k rychlé změně. Proto je nutné, aby učitelé pochopili, v čem a jak může psycholog pomoci a jak mohou oni pomoci jemu.

Náročné jsou i situace, kdy nesou podíl na neúspěchu žáků učitelé svým nevhodným přístupem, učitelé přitom mají v dané situaci více moci než žáci. Psychologové tak musí čelit i subjektivnímu hodnocení žáků pedagogy, kteří stanovují neadekvátní příčiny a řešení problémů. Psycholog tak musí umět jednat, být asertivní, empatický, odvážný, mít takt a pokoru. Stává se také prostředníkem v komunikaci mezi rodinou a učiteli.

Pro vztahy s učiteli je nutný vzájemný respekt a profesní důvěra.

Lazarová (2008) poukazuje na to, že i když je vztah mezi učitelem a psychologem rizikový, přesto učitelé většinou vyjadřují pozitivní vztah ke školním psychologům.

Dobrý vztah s učiteli je nutný i pro práci s třídami. Psycholog může pozitivně ovlivňovat klima ve třídě, upevňovat vzájemné vztahy.

Pro budování vztahu s jednotlivými žáky je důležité navození vzájemné důvěry, např. i díky zachování mlčenlivosti. V tak složité sociální síti je psycholog někdy žádán o sdělení informací o žákovi dalším osobám a s klienty musí vyjednat, jaké informace může sdělit. Oakland, Goldmanová a Bishoff (1997), autoři etického kodexu, upozorňují na to, že žáci a jejich blaho by mělo psychology být považováno za klíčové a prvořadé a služby žákům nesmí být ovlivněny upřednostněním rozvoje harmonických a kooperativních vztahů s učiteli.

Roli ve vztahu psycholog – žák hraje také sympatie a trpělivost, komunikace a pravidla setkávání, způsob nakládání s problémy, schopnost pracovat se skrytou zakázkou nebo vnímání vlastních profesních limitů.

Pro rodiče je školní psycholog často tím, kdo poskytuje azyl a bezpečí ve škole, kterou jinak jako klidnou, vlídnou a bezpečnou vnímat nemusejí. Samotná spolupráce s rodiči a rodinou jako takovou je ale náročnou součástí profese školního psychologa.

Je zřejmé, že školní psycholog má ve škole složitou sociální roli, která je ovlivňována i jeho stálou přítomností a v podstatě nepřetržitostí práce.

1.2 Profese a profesní identita

1.2.1 Profese

„Profese je kvalifikace definovaná sdíleným vzděláváním poskytovaným členy profese, rolemi a úkoly, které jsou vyhrazeny pouze pro členy této profese. Je regulována minimálními standardy stanovenými pro vstup do profese a kvalifikací. Má uznanou profesní identitu, která udává sociální postavení a autoritu k vyjadřování názorů a prosazování politiky“ (Welbourne, 2009, s. 20).

Jak vznikly profese? Profese je v představě evolučního kontinua profesí v historii vývojově nejvyšší stupeň, kterému předchází dva nižší stupně, a to nejprve původně vykonávané a neinstituované činnosti, které se později staly zaměstnáním. Profesi v tomto pojetí odlišuje akumulace poznatků ve školách a univerzitách.

Objevují se dva přístupy k profesím. První zdůrazňuje funkci profese ve společnosti a identifikuje atributy, rysy profese. Například Greenwood (1957) popsal tyto atributy profese: systematická teorie, autorita vzhledem ke klientům, autorita uznávaná komunitou (některé pravomoci a výsady jako minimální požadavky pro vstup do profese, vzdělání...), etické kodexy a kultura profese (sociální hodnota služby, normy, symboly...). Další přístup se zaměřuje na zavedení profese do praxe a vysvětluje postavení profese s ohledem na službu, kterou poskytuje.

Štech (1994, 2008) shrnuje atributy ideálního typu profese takto: hluboké vědění získané dlouhou přípravou, speciální poznatky, které nejsou běžně dostupné, ideál služby (tedy nevykonávání práce jen kvůli obživě, ale i pro uspokojování potřeb společnosti) a autonomie (samostatné řízení, včetně přijímání do profese, prostřednictvím etických kodexů a vlastních norem), pocit soudržnosti členů profese uvnitř profesní komunity, autonomie při vykonávání profese, která se spojená s delegováním pravomocí od nějaké instituce.

Některé činnosti tyto atributy zcela nenaplnují a jsou tak semi-profesemi. Etzioni (in Štech, 1994) uvádí tři kritéria odlišující semi-profesi od profese. Jsou jimi: vykonávání profese ve velkých, hierarchicky uspořádaných, organizacích, kde vládne spíše administrativní autorita oproti autonomii jedinců, velký počet členů profese, velký počet žen.

Štech (2008) shrnuje kritéria vážnosti pracovní činnosti, a to na speciální vztah k poznání, protože práce vyžaduje hluboké vědění, důraz na vysokou osobní zodpovědnost (spojenou s maximální autonomií a minimální kontrolou zvnějšku) a velkou prospěšnost společnosti.

Havlík a Koťa (2007) upozorňují na to, že při hodnocení prestiže povolání se střetává společenský význam profese a hodnocení kvalifikace a odbornosti a že při zabývání se prestiží povolání je třeba odlišit, jak prestiž povolání vnímají ostatní profesní skupiny a jakou prestiž jí připisují příslušníci dané profese.

Havlík a Koťa se dále zabývají profesionalizací a charakteristikami profesionálů. Podle Carnegieho komise jsou následující: profesionál je zaměstnaný na plný úvazek, je to jeho základní zdroj příjmů, důležitá je silná motivace, vědomí poslání a závazku k profesi, profesionál ovládá speciální znalosti a dovednosti osvojené prodlouženým vzděláváním. Činí rozhodnutí v zájmu klienta s ohledem na obecné principy, je orientován na služby vyžadující diagnostické dovednosti, aplikace obecných znalostí na speciální případ klienta a absenci vlastních zájmů. Služby jsou založeny na objektivních potřebách klienta, bez ohledu na pocity profesionála ke klientovi. Profesionální vztahy spočívají na důvěře mezi profesionálem a klientem. Profesionálové mají lepší náhled na potřeby klienta než on sám. Profesionál má autonomii v posuzování svých výkonů, v případě nespokojenosti klienta je posuzují pouze ostatní kolegové. Zranitelnost klienta je ošetřena etickým kodexem. Profesionálové vytvářejí profesionální asociace, ty definují vstup do profese, vzdělání, pravomoci..., včetně ochraňování autonomie profese. Profesionálové mají velkou moc v oblasti vlastních expertíz. Činí své služby dostupnými, ale obvykle bez inzerce. Iniciování kontaktu se čeká od klientů.

Kromě sociologického pohledu na profese se Štech zabývá i pohledem psychologickým, kterým se věnuje vztahovým profesím (sice v souvislosti s učitelstvím, ale práce psychologa je vztahovou profesí také), připomíná Freudův výraz „nemožné povolání“, kterým Freud označil (psycho)analýzu, výchovu a politiku, jehož nedílnou součástí je neúspěch. To kvůli omezení vlivu jednoho člověka na druhého, které je dáno jedinečností osoby, na kterou se působí a její přirozenou obranou, déle jedinečností působící osoby a jedinečností vztahu, který se mezi nimi utváří. To neustále přináší rozpory. Štech dále poukazuje na náročnost povolání - např. na nemožnost automatické aplikace poznatků, na nutnost sebereflexe, Jako hlavní

problém vztahové profese uvádí fakt, že to, co ovlivňuje úspěšnost práce, nelze poznat ani pojmenovat. Těžko to lze pak převést do návodu pro druhé.

Jak již bylo zmíněno, nedílnou součástí profese je i profesní identita, která odráží sociální postavení a autoritu profese. Právě to je ale jedno z klíčových témat, se kterým se školní psychologové potýkají, jak ve vztahu k jiným psychologickým profesím, tak ve vztahu k učitelství.

1.2.2 Profesní identita

„Identita je odpovědí na otázku „kdo jsem, kdo jsme“ nebo „čím jsem, čím jsme“.“ (Bačová, 2010, s. 109). Identita u osoby nebo společenství vyjadřuje autenticitu, integritu, kontinuitu, relativní stejnost v čase, sebedefinování, definování jinými, odlišnost od jiných, uvědomění si odlišnosti, afiliaci s lidskými společenstvími. Také vyjadřuje např. uznání, respekt či hrdost osoby či společenství. Odvozuje a vysvětluje se od ní konání lidí.

Někteří autoři ji chápou jako něco neměnného, někteří naopak za měnící se podle situace, času, místa...

Je možné vnímat identitu na základě dvou dimenzí: osobní (sebedefinice, sebevnímání) a sociální (sociální příslušnost, členství v určité skupině lidí). Pojem identita tak propojuje dva aspekty sociální a psychologické reality, které se prolínají. Má vztah k sociálním rolím, na kterých závisí.

Profesní identita je součástí obou dimenzí identity. Je to relativně stabilní uspořádání přesvědčení, hodnot, motivů a zkušeností v oblasti, ve které se jedinec definuje ve své profesní roli. Charakterizuje ji vědomí „kdo jsem“, vztahy s ostatními profesionály a vnímání sebe sama v rámci obdobné komunity. Je založena na vztazích, na interakcích. Lukas a Švaříček ji proto nazývají vztahovou identitou, která je charakterizována „vlastním přiřazením jedince ke skupině podobných osob a vymezením základní podoby jeho vztahů k jiným lidem.“ (Lukas, Švaříček, 2007, s. 2).

Adams a kol. (2006) hovoří v souvislosti s profesní identitou o profesní socializaci, což je proces, kdy jedinec získává znalosti, dovednosti a smysl pro profesní identitu a je spojená s internalizací hodnot a norem skupiny. Děje se prostřednictvím učitelů, kolegů, profesních vzorů... Jejím výsledkem je profesionalita. Vývoj profesní

identity je dále ovlivněn např. kognitivními schopnostmi (osvojováním si znalostí, schopností zvažovat alternativy...).

Vývoj profesní identity je tedy vývoj profesionála, utváření adekvátního pojmání sebe sama jako odborníka v určité profesi. Jedno pojetí vnímá rozvoj profesní identity jako vedlejší produkt celkového profesního vývoje. Druhý koncept poukazuje na aktivní rozvíjení profesní identity např. využíváním zpětné vazby, zlepšováním komunikace...

Profesní identita je také vztahována k očekávání různých skupin na danou profesi. Není tedy ovlivňována jen reálnými vztahy, ale i hypotetickými koncepty. Podobně MacGregor (2009) chápe profesní identitu jako relační (může být ovlivněna sociálními a kulturními kontexty druhých), ale také jako časovou (zachycení vnímání profesní identity v určitém čase) a kontinuální (proměny identity v reakci na zkušenosti).

Existují i další modely pojetí vývoje profesní identity, např. stádiový, který předpokládá postupné kroky k dosažení integrace profesní identity (přes stagnaci a konfuzi). Sociálně konstruktivistický model zase klade důraz na (již zmíněnou) důležitost vztahů pro vývoj profesní identity.

1.2.3 Profesní identita školního psychologa

Školní psychologie je u nás mladou (sub)profesí. Její konstituování a uznání je spojeno s řadou obtíží. Různá profesní dilemata a kritická místa profese se promítají do profesní identity školních psychologů. Jde např. o vnímání školní psychologie jinými psychology, o pohled škol na školní psychology... Štech (1998) hovoří o *zóně profesně identitních kompromisů*, které vyjadřují fakt, že školní psycholog pracuje na vratké hraně, protože pracuje v neustálené situaci a s nejasně uznanou profesní identitou. Musí vykazovat znaky obecné profesní kompetence psychologa a zároveň se musí vystavit konfliktům a zkouškám, aby mohl potvrdit profesně identitní specifickou a zároveň musí dělat kompromisy.

Oakland a Brue (1996) uvádějí, že profesionalitu školních psychologů podporují profesní a etické standardy, profesní příprava a praxe, silná profesní asociace a právní normy pro udělování certifikátů a licencí pro školní psychology.

Lazarová (2008) shrnuje problémy týkající se profesní identity školního psychologa do těchto oblastí:

- počáteční absence legislativy a nejisté a nepojmenované postavení školních psychologů
- absence povědomí rodičů a pedagogů o roli školního psychologa
- nejasné představy začínajících školních psychologů o své práci
- široký záběr školního psychologa evokuje představu, že zvládá „práci všeho druhu“
- podobnost s prací poradenského psychologa – poradenská zkušenost je vnímána pozitivně, na druhou stranu se od školních psychologů očekává jiný způsob práce
- široká náplň práce, která přispívá k tomu, že školní psycholog často stojí před nestrukturovanými a novými úkoly
- relativní nezávislost s zároveň závislost na řediteli, nesnadné hodnocení a vykazování výsledků práce
- setkávání se s nedůvěrou až odporem, což není pro práci psychologa typické
- nemůže dávat závazná doporučení, často má roli nezávazného poradce, může se tak objevit pochybnost o jeho užitečnosti
- má jinou profesi než učitelé, řeší dilema blízkosti a odstupu vůči učitelům, chybí mu odborná podpora ve škole
- slabá prestiž školní psychologie mezi jinými psychologickými disciplínami, nízké finanční ohodnocení a omezený kariérní růst.

Některé skutečnosti, které podle Lazarové ve svém důsledku mohou působit problémy (například široké spektrum služeb), naopak Mareš uvedl jako zásadní pro zavádění školní psychologie:

1.2.3.1 Specifika školní psychologie

Mareš (1998) formuloval zásady pro etablování školní psychologie:

- svébytnost v systému – ne konkurence služeb, ale jejich doplnění
- komplementárnost – vzájemná spolupráce různých psychologických profesí
- širší klientela – nejen žák a rodiče, ale další části systému školy

- variabilnost pracovního zařazení – školní psycholog jako pracovník školy, privátní školní psycholog...
- variabilnost umístění pracoviště – školní psycholog na 1 škole, na více školách
- specifické akcenty práce – primární prevence, včasná depistáž a intervence, ovlivňování školy
- přiblížení služeb klientům – snadná a rychlá dostupnost
- snadnější mezilidské vztahy – snadnější navázání kontaktu s klientem
- bohatost služeb
- specifčnost řešených problémů – svébytné spektrum problémů dané školou
- specifčnost přípravy na povolání – pregraduální i postgraduální příprava
- specifčnost používaných metod – mj. diagnostika vyučovacího procesu, klimatu tříd i pedagogického sboru...
- vhléd psychologa do chodu instituce – spolupráce zevnitř, znalost poměrů
- pružnost reagování na změny – služby se modifikují podle potřeb škol
- složitost jeho sociální role – neustálenost role, která může být výhodou i nevýhodou.

Zmíněné charakteristiky vyjadřují specifika školní psychologie a právě ta výrazně ovlivňují vývoj profesní identity školních psychologů.

Štech (1998) identifikuje slabiny a přednosti školní psychologie, které nesystematicky uváděly některé dřívější studie. V nich lze identifikovat tyto obavy:

- nízká profesionalita vycházející z malé záruky odbornosti a s tím související nižší prestiž. Obava vzniká i ze srovnávání profese školního psychologa s dalšími psychologickými profesemi.
- nejistá náplň práce – tato obava pramení z toho, že školní psychologové pracují méně stereotypně než psychologové pedagogicko-psychologických poraden. Školní psycholog je více vyjednavatelem své náplně práce a je nebezpečí, že se nechá zatáhnout k činnosti, která mu nepřísluší. Je nutné vyjednat náplň práce hned zpočátku.
- bohatá a komplikovaná síť vztahů a rizika vyplývající z propojenosti článků sítě - klienti nejsou s psychologem v neutrálním vztahu. Školní psycholog pracuje v podstatě neustále a i jeho banální výroky mohou mít vážné důsledky.

- absence specializované profesní přípravy, výzkumu a evaluace a absence stavovských atributů, obava z nedostatečné reflexe.

Podle Štecha není hlavní problém v nízké profesionalitě školních psychologů, ale v tom, že ne vždy je možno garantovat předeepsaný psychologický postup, což je dáno pohybem v zóně profesně identitních kompromisů. Pro řadu situací ani předpřipravené modely neexistují a navíc není možná rychlá konzultace a supervize s kolegy-psychology. Psycholog se v těchto situacích pohybuje mezi laiky a na jedné straně je vnímán jako všemocný mág a na druhé straně jako nejistý poloprofesionál .

Jako přednosti lze identifikovat následující:

- nová kompetence mediátora, kdy je školní psycholog facilitátorem ve vztahovém systému školy. Často zabraňuje konfliktům svou přítomností a znalostí kontextů. Má nové kompetence (účast na pedagogických záležitostech). Pracuje se školou jako systémem.
- znalost kontextu řešených problémů, která umožňuje pružnější reagování a jemnější analýzu – jeho přístup je idiografický, longitudinální. Stálá přítomnost školního psychologa vede také učitele k odpovědnějšímu přístupu k vlastní práci.
- z etického hlediska širší paleta poskytovaných služeb a větší osobní odpovědnost než v jiných psychologických profesích, kde psychologa kryje instituce.

Toto „položkové“ dělení, aritmeticky kalkulované, které bývá zmiňované v odborných textech, Štech kritizuje, protože neumožňuje *strukturálně dynamický pohled* na profesní identitu – upozorňuje, že je třeba se zamyslet, jak se jednotlivé položky, skutečnosti, ovlivňují a která dominuje.

1.2.3.2 Školní versus poradenský psycholog

Velká pozornost byla v boji za vymezení identity školních psychologů věnována profesnímu vymezení školního psychologa vůči poradenskému, ukázání vlastní odlišnosti, ale zároveň podobnosti s psychologem obecně. Poradenství má školní psychologii nejblíže a mnoho školních psychologů působilo nebo působí v pedagogicko-psychologickém poradenství. Školní i poradenští psychologové mají stejný cíl (pomáhat klientům), pracují se stejnými klienty, s podobnými zakázkami a s využitím podobných metod. V počátcích školní psychologie se objevovaly profesní

střety mezi školními a poradenskými psychology. Zaznívalo, že školní psychologie nesmí být jen poradenskou psychologií, která je přenesená do školy, že školní psychologie by měla mít širší záběr, menší využívání diagnostiky, měla by usilovat o změnu prostředí ve škole. Školní psycholog by měl pracovat s celým systémem školy, pracovat s klientem dlouhodobě.

Poradenští psychologové se více přibližují medicínskému modelu, kdy pracují spíše s klienty, kteří je vyhledali již s konkrétním problémem. Výhodou jejich práce může být vzájemná odborná podpora, zastupitelnost, anonymní prostředí poradny.

Mareš (1998) rozdíl mezi různými kategoriemi psychologů přirovnává k různým kategoriím lékařů ve zdravotnictví. Školního psychologa a poradenského psychologa působícího hlavně v terénu přirovnává k praktickému lékaři (lékař prvního kontaktu), poradenského psychologa v pedagogicko-psychologické poradně přirovnává k lékaři v poliklinice. V souvislosti s tím zdůrazňuje i vzájemné předávání klientů.

Mertin (1997) považuje rozdíly mezi poradenskou a školní psychologií za velmi malé.

Pocit konkurence a možná nedorozumění mezi poradenskými a školními psychology eliminuje legislativní zakotvení, včetně vymezení pracovní náplně, jasnějšího vymezení poslání.

Zapletalová (2001) poukazuje na to, že jsou obě profese potřebné, doplňující se a obohacující se. Štech (1998), v souvislosti s porovnáváním školních a poradenských psychologů zdůrazňuje, že je třeba se odlišit, ale ne zcela popřít určitou míru podobnosti. Poukazuje na absenci emblematické symboliky oboru, která přispívá k tomu, že je školní psycholog považován za „horšího“ poradenského.

1.2.3.3 Některé identitní figury školních psychologů

Identitou školního psychologa se zbýval Štech (1998), který hovoří o školním psychologovi jako o intelektuálním kutilovi, o mediátorovi a o badateli školy.

Školní psycholog jako intelektuální kutil - Štech zdůrazňuje, že někdy školní psycholog skutečně působí jako málo profesionální, když musí reagovat na mnohdy nerealistické, špatně formulované zakázky. Dostává se do situací, pro něž není dostatečně vybaven. Východiskem z tohoto problému jako intelektuální kutilství spojené s plánovitým improvizováním. Školní psycholog využívá všeho, co se nabízí, musí umět vytěžit ze zkušenosti, musí reagovat na různé příležitosti řešení problémů,

aby ukázal užitečnost škoie. Řeší problémy, pro které není předpřipravené schéma. Je třeba, aby školní psycholog měl víceoborové vzdělání.

Školní psycholog jako mediátor a vyjednač - figura mediátora je ta, u které se školní psycholog bojí zrady své ideální identity a je to také pozice, v níž může v očích klientů hodně získat a to paradoxně ne vždy profesionálním zásahem. Figura mediátora je v protipólu k úzké profesionalitě. Psycholog často bez přesných profesních postupů reaguje na nové a nové situace, pro které jsou třeba různé kompetence. Psycholog může také riskovat, že se z pozice vyjednače stane sám viníkem jako posel špatných zpráv. Školní psycholog touto činností buduje zdravý étos školy, využívá nejen vzdělání, ale i zkušenosti s životem ve škole a osobnostní zralost. Klíčovým (předmětem práce) je pro školního psychologa vztah a jeho budování.

Do protikladu Štech staví uzavřenost do definovaných profesních úkonů a odmítání těch nepsychologických, identifikaci spíš s psychologií než se školou. V souvislosti s tím Štech představuje pojem *existenciální ambivalence psychologa ve vztahu ke škole* Gaillarda (in Štech, 1998), podle něhož psycholog trávající na pouze psychologické identitě hodně ztrácí.

Školní psycholog jako badatel školy –v souvislosti s touto figurou klade Štech otázku, zda má být školní psycholog jen praktikem nebo i analytikem vlastní instituce a procesů v ní probíhajících a zda právě zde není chybějící emblematický symbol profese a zda se jím bádání může v budoucnu stát?

Dále Štech (2001) na základě dotazníkového šetření hovoří také o figurách spojených s pozicí v systému školy a s požadavky na výkon. Podle pozice v systému školy hovoří kromě mediátora i o outsiderovi, který má pocit, že se nestal součástí školy, stojí mimo ni.

Podle požadavků na výkon popisuje figury kouzelníka a zpovědníka. Kouzelník čelí velkým očekáváním a požadavkům okolí. Figura kouzelníka má dvě varianty – hasiče a děda Vševěda. Na hasiče jsou kladeny nároky, aby problémy vyřešil hned. Po dědovi Vševědovi je žádáno, aby řešil složité, komplexní, dlouhodobé, nejasně definované problémy. Jinou figurou je zpovědník, od něhož se očekává naslouchání, a představuje možnost svěřit se.

1.2.3.4 Výzkum a role školního psychologa jako badatele

Nastasi (2000) upozorňuje na změny společnosti a s tím související změnu požadavků na účast psychologů na komplexní péči o klienty a změnu pohledu na školní psychology, kteří tak musí měnit svou profesní identitu. Charakterizování profesní identity zakládá na roli, funkcích a kompetencích souvisejících s vědeckou praxí. Pohlíží na proměnu profesní identity v kontextu dichotomie psycholog jako vědec vs. praktik.

Školní psycholog jako vědec byl ve 20. století charakterizován jako znalý v pedagogice a psychologii, využívající výzkumné poznatky jiných, je vědecký praktik, který používá hypoteticko – deduktivní metody.

Školní psycholog jako vědec by v budoucnu měl využívat multidisciplinární přístup, sám produkovat vědecké poznatky, být praktikujícím vědcem, používat induktivní a deduktivní metody, být aktivním badatelem, pátrat po potřebách jedinců i systému.

Pro školního psychologa jako praktika ve 20. století bylo charakteristické reagování na společenské a vzdělávací trendy, aplikování psychologie do škol, snaha být expertem na individuální vývoj, mít mnoho rolí (např. diagnostik, klinik, poradce, člen týmu...). V budoucnu by měl být aktivním v sociálním a zdravotních reformách, soustředit se na mezioborový pohled, na vnímání různých kontextů, být expertem na zdraví a mentální zdraví a integrovat své role, být aktivní v definování rozsahu činností a vlastní profesní identity.

Nastasi dále upozorňuje na nutnost rozvoje nových kompetencí, znalostí a schopností, rozšíření kvalifikační přípravy i celoživotního vzdělávání, přehodnocení definování školních psychologů. Jako kritické místo vnímá motivaci a kapacitu školních psychologů být činitelem změny.

Phillips (1999) také upozorňuje na to, že v současnosti se málokterý praktik zabývá výzkumem a publikuje málo nebo vůbec a že je třeba, aby se praxe stala legitimním zdrojem poznání a vznikla spolupráce mezi praktiky ve školách a vědci. Dodává, že k tomu je třeba lepší vymezení role praktiků v aplikaci vědy do praxe. Používá metaforu praktika jako zrcadla a lampy.

Zrcadlem je pasivní školní psycholog, který zrcadlí vědecké poznání, které reflektuje ve své praxi. Lampa je školní psycholog, který je aktivní, vrhá světlo na vědecké poznání skrz praxi, jeho poznatky jsou praxí ověřené.

Aplikováním zjištěných poznatků by se psychologové mohli stát činiteli změny, měnit politiku a postupy školy, narušovat různá zakořeněná přesvědčení a zvyky. Tím ale mohou také spustit obranné postoje různých subjektů školy, kteří pak zjištění ignorují, zpochybňují.

Představuje i školní psychology – badatele orientované spíše na vzdělávání a vzdělávací politiku, na aplikaci poznatků a na badatele orientované více na psychologii jako takovou, spíše na produkci poznání než aplikaci. Uprostřed kontinua mezi nimi jsou výzkumníci, kteří se zabývají otázkami, které zajímají další subjekty školy.

Jako další podobu školních psychologů badatelů rozděluje školní psychology na ty, kteří by se specializovali na empirické studie a ty, kteří by se na základě těchto studií zabývali metaanalýzou a obě skupiny by vzájemně spolupracovaly.

1.2.3.5 Profesní vývoj a vzdělávání

Profesní rozvoj slouží k posílení a udržení dovedností potřebných pro výkon profese prostřednictvím celoživotního učení. Je považován za projev profesionální odpovědnosti.

Předpokladem pro práci školního psychologa je u nás získání kvalifikace v akreditovaném studijním programu psychologie. Legislativa je řadí mezi pedagogické pracovníky pohybující se mezi 11. – 13. platovou třídou. Další speciální vzdělávání v legislativě není uvedeno.

Kurz školní psychologie v rámci celoživotního vzdělávání probíhá na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, která při jeho realizaci spolupracuje s dalšími institucemi. Podmínkou přijetí je dvouletá praxe v oboru. Analogický kurz školní psychologie probíhá také na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Školní psychologie je vyučována i v rámci pregraduální přípravy formou různých seminářů. Možnost průběžného vzdělávání nabízí školním psychologům Národní ústav pro vzdělávání – sekce bývalého IPPP.

Podobou vzdělávání ve školní psychologii se na mezinárodní úrovni zabývali Oakland a Cuningham (1997), kteří vytvořili návrh, jak by měl vypadat studijní program školní psychologie. Podobou vzdělávání ve školní psychologii se zabýval

i Furman (1997). Upozorňuje na deset oblastí² směřování praxe a vzdělávání ve školní psychologii ve Spojených státech amerických a vybízí k porovnání s našimi potřebami a očekáváními (Dnes se ve Spojených státech amerických používají Standardy pro vzdělávání a praxi, které vydala Národní asociace školní psychologie - NASP v roce 2000 a dokument Blueprint III z roku 2006, oblasti směřování jsou ale obdobné).

Armistead a Smallwood (2011) popisují další profesní vývoj školních psychologů. Počátek profesní kariéry je spojen s opatrností, důkladností a nejistotou. Začátek působení provází rozčarování a ohromení situacemi a požadavky, na které začátečníci nejsou připraveni, začíná se rozvíjet profesní identita, stanovují se cíle, tříbí se schopnosti. Po několika letech praxe se cítí dobře a věří si ve své práci, rozvíjí se jejich role a případná specializace. Začíná se objevovat riziko syndromu vyhoření, pokud se nesmíří s tím, že pro všechny klienty neexistují přímočará řešení problémů. Spoléhají na vlastní zážitky a nemají příliš chuť do dalšího učení. Poslední úroveň tvoří odborníci s dvacetiletou a delší praxí. Ti se často podílí na vedení mladších generací, rozvíjí vlastní specializaci, přecházejí do dalších pozic. Mohou trpět pocitem únavy, který je spojený s přesvědčením, že se nemají co nového učit.

Autoři také zdůrazňují supervizi, metodické vedení a podporu ostatních kolegů jako důležitý zdroj profesního obohacení. Také poukazují na to, že školní psychologové inklinují k tomu být všestranní, nicméně, že je výhodné vytvořit si i nějakou vlastní specializaci. Sdílení svých zkušeností s dalšími kolegy je pak dalším faktorem v profesním rozvoji. K dalším faktorům patří např. hodnocení vlastní činnosti, přednášení a vedení mladších kolegů, část praxe v jiném zaměstnání a zapojení v profesním sdružení.

1.2.3.6 Etika

Mezi faktory ovlivňující profesní identitu patří také nejen právní, ale i etické a profesní standardy. Autory etického kodexu jsou Oakland, Goldmanová, Bishoff (1997). Jak již bylo zmíněno, etické normy se zabývají profesionálními normami

² Jde o oblasti: rozhodování a zodpovědnost postavená na diagnostických datech, interpersonální komunikace, kooperace a konzultace, efektivní vyučování a rozvoj studijních schopností žáků, socializace, identifikace potřeb různých skupin žáků, struktura školy, organizace a klima, prevence, podpora pozitivního bytí a intervence v krizových situacích, spolupráce rodiny a školy, výzkum a evaluace programů a rozvoj v oblasti práva, etiky výkonu praxe a profesionální rozvoj.

(profesním omezením, profesionální odpovědností, důvěrností informací, odborným růstem), výkonem profese (profesionálními vztahy, vyšetřením) a výzkumem.

Krýslová (1998) uvádí, že kromě odborných znalostí a schopností je v práci školního psychologa také důležitá etická a lidská stránka jeho působení ve škole.

Krýslová se zabývala etickými problémy v práci školního psychologa. Jedním z nich je míra zodpovědnosti za svá rozhodnutí, otázka, zda se liší míra zodpovědnosti vůči dětem a dospělým. Často musí reagovat v situacích, kdy nemá dost informací, kdy nelze oddělit psychologický problém (ke kterému je kompetentní se vyjádřit), od pedagogického či jiného. Takovéto situace jsou pro psychologa zátěží a mohou ho uvádět do nejistoty, pochybností, dilemat, kdy se leckdy musí opírat hlavně o vlastní zkušenost a intuici. Souvisejícím problémem je otázka hranic kompetence školního psychologa, které nemusí být dané jen profesní kvalifikací, ale i možnými důsledky nebo osobnostními limity. Eticky náročné jsou i situace při střetu zájmů (žáka vs. třídy, učitele vs. třídy, učitele vs. vedení školy...), kdy Krýslová doporučuje spíše objasňovat podstatu problému a důsledků jednotlivých řešení než rozhodovat. Další problémy jsou spojené s důvěrností, kdy školní psycholog řeší dilema míry a způsobu přenášení informací mezi žákem, rodiči, učiteli, vedením... Obtížné je také zaujímání neutrálního sociálního postavení.

Etické problémy tedy souvisí především s náplní práce školního psychologa a jeho postavením v síti vztahů ve škole.

1.2.4 Výzkumy profesní identity školního psychologa

Školní psychologie je praktická disciplína, která sice pouze nevyužívá poznatky dalších oblastí psychologie, sama se zabývá i výzkumem. Přesto ale příliš nerozvíjí vlastní výzkum, který by se zabýval školním vzděláváním. Spíše se zabývá vlastní profesí školního psychologa. Výzkumy profese a profesní identity jsou důležité pro rozvoj disciplíny a identifikaci rizik.

Již v roce 1948 UNESCO a International Bureau of Education zorganizovaly průzkum v oblasti školní psychologie, kterého se zúčastnilo 54 států. Průzkum se týkal demografických charakteristik školních psychologů, role a funkce, dokumentů upracujících profesi, vzdělávání a vedení školních psychologů a očekávaných trendů dalšího vývoje. UNESCO se věnovalo evropské školní psychologii a poskytování jejich služeb školám i na konferenci v roce 1954. V té době působily v Evropě 4 druhy

psychologických služeb. Jednak šlo o školní psychology působící na 1 nebo více školách, potom o školní psychology působící v rámci propojení služeb mezi školou a danou komunitou, dále existovaly dětské poradenské kliniky a Asociace pro studium dítěte, jejichž hlavním cílem bylo provádění výzkumů.

Oakland a Brue (1996) vypracovali studii na základě dotazníkového šetření v 54 zemích realizovaného Oklandem a Cunnighamem, jehož cílem bylo popsat současnost mezinárodní školní psychologie. Autoři se zabývali demografickými charakteristikami školních psychologů (typickým psychologem je žena mezi 31 a 39 lety s 10 lety praxe), podobou školní psychologie – náplní práce, stářím žáků, dále rozsahem a lokalizací služeb, vzděláváním psychologů, výzkumem. Zabývali se také riziky ve školní psychologii. Jsou jimi nedostatek profesionality (včetně absence výzkumu, vedení, standardů), konflikty s vedením, odchod do jiných oborů, vágní nebo nepostačující náplň práce a s tím související nespokojování potřeb školních psychologů, jejímž důsledkem je nespokojenost. Profesionalitu naopak podporují profesní a etické a právní standardy, profesní příprava, praxe, profesní asociace. Studie se věnuje i budoucnosti školní psychologie. Autoři naznačují zvyšující se tendenci počtu školních psychologů, nárůst a rozvoj studijních programů, rozšiřování role školních psychologů (větší důraz na prevenci, konzultační činnost a zaangažovanost v systémových a organizačních změnách, podporu hendikepovaných a sociokulturně znevýhodněných studentů). Autoři v závěru upozorňují na potřebu zřízení mezinárodního institutu, který by se věnoval dětské problematice a mj. by se také podílel na přípravě školních psychologů. Výzkum poskytl jak pohled na školní psychologii celkově, tak srovnání mezi vyspělými a méně vyspělými zeměmi.

Jimerson (2004, 2006, 2008), předseda výboru pro výzkum Mezinárodní asociace školní psychologie a dnes prezident celé asociace (ISPA), zahájil výzkumný projekt International School Psychology Survey, jehož cílem je systematicky shromažďovat poznatky o školní psychologii po celém světě, poznat její rozmanitost, lépe ji pochopit, přispět k jejímu rozvoji. Podílí se na něm řada organizací a odborníků z celého světa.

Prostřednictvím dotazníku se 46 položkami (otevřenými i uzavřenými otázkami) je zkoumáno 5 oblastí: charakteristiky školních psychologů – demografické i profesní (20 položek), vzdělávání a regulace povolání (6), role a odpovědnost (15), vnější i vnitřní výzvy (2) a výzkum (3). Výzkumu se účastní různě vyspělé státy z různých částí světa (např. Albánie, Řecko, Austrálie, Čína, Rusko, Švýcarsko, Spojené arabské

emiráty...) Kromě zjištění situace školní psychologie v různých zemích je součástí výzkumu i identifikace možností podpory rozvoje školní psychologie v daných zemích, které by mohla ISPA uskutečnit. Jde např. o podporování vzdělávání, objasnění role školního psychologa, sdílení odborných poznatků, šíření informací o školní psychologii, vytvoření profilu školní psychologie... Jde o oblasti, jejichž rozvoj by pozitivně ovlivnil i rozvoj profesní identity školních psychologů.

Výzkumy v České republice v oblasti školní psychologie se zabývají zejména profesní identitou školního psychologa, náplní práce a jeho vztahy v rámci systému školy.

Tématu profesní identity se věnuje např. Štech (1998, 2001), který se zabýval identitními figurami školních psychologů (viz výše) a ve výzkumu Sonda do profese školního psychologa sledoval situace, které školní psychologové řeší, jaké vykonávají činnosti a jaké metody k tomu využívají, jaká vnímají úskalí a naopak výhody profese, jejich sebeobraz a setrvání v profesi. Tento výzkum bude představen ještě podrobně později. Profesi psychologa zkoumá i Zapletalová (Štech, Zapletalová, 2001) v příspěvku Kvalitativní analýza přístupu školních psychologů k profesi – srovnání kazuistických studií.

Téma školní psychologie se stále více objevuje i v bakalářských a diplomových pracích. Profesní identitou školního psychologa se zabývala např. Bartošová (2011). Interpretuje data získaná z rozhovorů se školními psychology pomocí následujících kategorií, která shrnují témata, která se v rozhovorech objevila:

- změna (změna představy o profesi, změna pozice)
- požadavky (potřeba předchozí praxe, požadavky na znalosti, požadavky na práci dané vyhláškou, potřebami školy i školním psychologem samotným, požadavek dalšího vzdělávání, nároky na osobnost, materiální požadavky, nemateriální potřeby školního psychologa)
- vymezení (hranic a kompetencí, pozice, definování profese školního psychologa, rozdíl mezi psychologem na základní a střední škole)
- vztahy (s vedením, učiteli, rodiči, žáky, k projektu VIP, jiným školním psychologům, poradnám, a dalším odborníkům – vztahování se k těmto dalším figurám považuje autorka za významné zjištění)
- role (školního psychologa, školního psychologa jako učitele)

- pocity (negativa a pozitiva související s profesí, syndrom vyhoření)
- zamlčovaná témata.

Výčet rolí, jejich osobní zhodnocení a emoční doprovod představuje autorka jako druhý významný výsledek výzkumu. Upozorňuje na velké odborné i osobnostní nároky na profesi a na velké množství vnějších proměnných, které ovlivňují sebezpožívání profesní role.

Habětínková (2008) se např. ve své bakalářské práci zase zabývá podobou sociální reprezentace školního psychologa u středoškolských studentů a jeho samotného. Studenti se považovali za hlavní klienty. Spjovali psychologa s pomocí a řešením problémů, které od něj očekávají, jeho působení hodnotili pozitivně, i když si dokázali představit i zlepšení. Jejich představy se potkávaly s představami školního psychologa. Problematické oblasti byly hodnocení kvality školy (což psycholog nevnímal jako součást své profesní role), požadavek na odstranění problému, čemuž nemůže vždy vyhovět a předávání klientů (žáci byli přesvědčeni, že psycholog jim může pomoci se vším a samostatně).

A např. Soldán (2012) se zabýval konstruováním profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy. Na příběhy školních psychologů se dívá z hlediska sebeobrazu, hodnot a přesvědčení, jednání, žánrové analýzy jeho příběhu, stavění scén pomocí lega. Autor pak poukazuje na to, že témata školních psychologů se shodují s literaturou, neobjevují se však v lineární posloupnosti, ale v průběhu praxe se různě aktualizují, tzn., že se nevyskytují jen v určitých obdobích vývoje profesní identity. Jako stěžejní témata pro školní psychology autor uvádí vstup do školy a vše co s ním souvisí, práce s žákem v případě absence důvěry učitele nebo konfliktu s ním, otázku, kdy vlastně psycholog ne/pracuje a vnější ohrožení působení (např. kvůli financování).

Problémem českých výzkumů bývá však malý počet respondentů a tím pádem nízká reprezentativnost dat a protichůdné závěry některých výzkumů, ovlivněné různou metodologií. Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011), kteří se zabývali výzkumem v oblasti školní psychologie v České republice, však i přes různá omezení výzkumů poukazují na jeho vzestupnou tendenci a navrhují dlouhodobé sledování některých témat, využívání opakovaných šetření a replikaci zahraničních výzkumů.

1.2.5 Proč další výzkum profesní identity školního psychologa?

Proč se tato práce věnuje také výzkumu profesní identity školních psychologů?
Bude v něčem výzkum jiný?

Výzkum nabídne mj. srovnání s daty z výzkumu Štecha (2001), na který navazuje a částečně z něj vychází (část výzkumu je opakovaným šetřením). Česká školní psychologie od roku 2001 prošla několika zásadními změnami – např. vstoupila v platnost legislativa upravující výkon profese školního psychologa, začaly vznikat projekty podporující školní psychology. Stoupá počet školních psychologů na školách i povědomí ostatních článků školy o jejich profesi. Na druhou stranu se s některými problémy dosud obtížně vypořádává (upozorňuje na ně např. Smékalová (2009) – viz kapitolu 1.1.2 Současnost – školní psycholog v systému poradenství, jeho legislativní ukotvení). S vědomím těchto změn i některých přetrvávajících problémů bude zajímavé porovnávat současná a více než deset let stará data.

Výzkum se také bude zabývat vlivem některých proměnných (např. délka praxe) na profesní identitu školního psychologa tak, že se pokusí o srovnání odpovědí školních psychologů rozdělených do skupin podle zvolených diferenciačních kritérií (proměnných). Ve výše zmíněných českých výzkumech se tento postup neobjevil.

2. EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Výzkum se zabývá podobou profilu profesní identity školních psychologů, tím co jej ovlivňuje, a jeho proměnou za posledních deset let.

Oblasti zkoumání a výzkumné otázky je možné rozdělit do čtyř okruhů:

a) Zkoumání proměny profilu profesní identity školních psychologů za posledních deset let.

Tato část výzkumu navazuje na výzkum Štecha (2001) – Sonda do profese školního psychologa, resp. je opakovaným šetřením. Nově zjištěná data budou tedy srovnávána s daty z výzkumu z roku 2001.

- Proměnilo se rozložení nejčastějších a nejkritičtějších situací, které školní psychologové řeší?
- Proměnilo se rozložení typických činností, kterým se školní psychologové věnují, a nástroje a metody, které používají?
- Proměnil se sebeobraz školních psychologů?
- Proměnilo se vnímání úskalí a výhod profese školního psychologa?
- Proměnila se perspektiva setrvání u profese školního psychologa v budoucnosti?

b) Zkoumání vstupu školních psychologů do školy, podoby vztahu s vedením školy a s učiteli, typických klientů a zakázek a vnímaných odlišností školní psychologie od ostatních psychologických profesí.

- Vyskytují se určité skutečnosti, které školní psychologové považují za důležitější než jiné při vstupu do školy? Byly tyto skutečnosti při nástupu do školy probírány více než ostatní?
- Vyskytují se častěji určité charakteristiky povahy vztahu školních psychologů s vedením školy?
- Vyskytují se častěji určité charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s vedením školy nejdůležitější?

- Vyskytují se častěji určité charakteristiky povahy vztahu školních psychologů s učiteli?
- Vyskytují se častěji určité charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s učiteli nejdůležitější?
- Vyskytují se častěji určití klienti a zakázky než ostatní?
- Vyskytuje se vyšší počet určitých „specifických“ rysů profese, odlišností od jiných podob psychologické práce, uváděných školními psychology?

c) Zkoumání vlivu zkušenosti na profesní identitu školních psychologů

- V jakých aspektech se liší (a shoduje) profil profesní identity začínajících, pokročilých a zkušených školních psychologů *z hlediska situací, které školní psychologové řeší, vnímání vlastní úlohy a funkce ve škole, klientů a jejich zakázek, typických činností, používaných nástrojů a metod, vnímání klíčových skutečností při vstupu do školy, vztahu s vedením školy a s učiteli, vnímání možných úskalí a výhod profese, vnímání odlišností práce školních psychologů od ostatních psychologických profesí a možnost setrvání v ní v budoucnosti?*

d) Zkoumání dalších skutečností, které mohou ovlivňovat profesní identitu školních psychologů

- Jaké další skutečnosti, mimo délky praxe, mohou ovlivňovat profesní identitu školních psychologů a jakým způsobem?

2.2 Použité metody k získávání dat a zpracování dat

2.2.1 Předvýzkumná fáze

Předvýzkum slouží především pro zmapování prostředí, do kterého chceme výzkumně vstoupit. Je vhodný v situacích, kdy je předpokladem pro úspěšný výzkum dobrá znalost prostředí. Mimo zmíněné byla cílem předvýzkumu také identifikace proměnných. Na základě předvýzkumu byly pak definitivně formulovány výzkumné otázky a upraven dotazník.

Rozhovory

Cílem rozhovorů bylo zmapovat prostředí a zjistit, jakými dalšími tématy by bylo vhodné doplnit dotazník z výzkumu z roku 2001, jaká další témata jsou pro školní psychology významná.

Příprava na rozhovory spočívala v mapování odborné literatury, jehož cílem bylo studium poznatků (nejen) o české školní psychologii. Rozhovor pak byl sestaven tak, aby obsahoval široké a rozmanité množství témat, která by mohla být pro školní psychology důležitá.

Rozhovor byl polostrukturovaný, to znamená, že jsem měla připravenou osnovu otázek, resp. témat, ale v rozhovoru byl prostor i na podrobnější vysvětlení a doplňující otázky a způsob, forma a styl odpovědi byl volný, závislý na respondentovi. Rozhovor byl rozdělený do 5 částí: úvod, část vztahující se k náplni činnosti a klientům, následovala oblast kompetencí, poté rolí a funkcí a závěrečná část. Osnova rozhovoru je uvedena v příloze č. 1.

Rozhovory byly nahrány na audiozáznam a pak převedeny do textové podoby. Pomocí barvení textu s vyhledáváním témat byl text zakódován a provedena obsahová analýza. Byly vytvořeny kategorie deskriptivním přístupem (systém kategorií vznikl postupně). Jednotkou analýzy byla slova/témata. V analýze dat bylo sledováno zastoupení jednotlivých témat v rozhovoru a jejich sycení kategorií.

2.2.2 Vlastní výzkum

Dotazníky

Základ dotazníku tvořil původní dotazník z roku 2001, který byl doplněn o otázky vzešlé z předvýzkumných rozhovorů. Původní dotazník obsahoval deset otevřených otázek vztahujících se k nejčastějším a nejnáročnějším situacím, které školní psychologové řeší, k vlastnímu sebeobrazu, k typickým klientům a zakázkám, k náplni práce a metodám a nástrojům, které školní psychologové používají, k úskalím práce a uspokojením z ní a k setrvání v profesi v budoucnu.

Přidáno bylo pět dalších otázek (čtyři uzavřené a jedna otevřená) na základě předvýzkumných rozhovorů. Oba dotazníky jsou uvedeny v přílohách č. 2 a 3.

Dotazníky byly rozeslány e-mailem pomocí skryté kopie (pro zachování anonymity respondentů) s informacemi o výzkumu a žádostí do jeho zapojení.

Zdůrazněna byla anonymita při zpracovávání a prezentaci dat. Školní psychologové zapojení do projektu VIP III byli osloveni především dr. Zapletalovou s využitím databáze školních psychologů v projektu. Další kontakty jsem zjistila prostřednictvím internetu buď individuálně nebo s využitím dalších seznamů (např. seznam školních psychologů z Moravskoslezského kraje, kde mají vlastní projekt financování školních psychologů). Respondenti nezapojení do projektu VIP III byli z důvodu motivace upozorněni i na elektronické zveřejnění práce po jejím obhájení v elektronickém archivu Univerzity Karlovy a možnost porovnat tak svou situaci s kolegy ve stejné profesi.

Týden před ukončením lhůty pro vrácení dotazníků zpět byla školním psychologům zaslána další prosba a připomenutí výzkumu. Nakonec byli do oslovení školních psychologů zapojeni i jejich metodici (jejich zapojení však již nepřineslo návrat dalších dotazníků).

Zpracování dat z dotazníků probíhalo nejprve jejich zakódováním do datové tabulky (neagregovaná data se převedla do datových segmentů, do kategorií). Pak byl využitý počítačový software pro zpracování dat (SPSS). Data byla zpracována do tabulek buď podle četnosti a procentuálního zastoupení kategorií nebo v případě škál i pomocí aritmetických průměrů. Výsledky byly zpracovány buď v rámci celého vzorku (a část z nich srovnávána s výsledky z předchozího výzkumu) nebo byl vzorek rozdělen podle různých diferenciačních kritérií na dvě až tři skupiny. Výsledné zastoupení kategorií pak bylo analyzováno sledováním četností a rozdílů mezi skupinami (např. jak se liší odpovědi skupin různě zkušených školních psychologů – tento princip byl aplikován na druhé dvě oblasti výzkumných otázek – kapitoly č. 2.4.2.3 a 2.4.2.4) nebo bylo sledováno složení kategorií v rámci jednotlivých otázek (např. zastoupení kategorií v rámci nejčastějších situací, které školní psychologové řeší – tento princip byl aplikován na první dvě oblasti výzkumných otázek – kapitoly 2.4.2.1 a 2.4.2.2). Kromě zkušenosti byla další diferenciační kritéria vybrána na základě dat z navrácených dotazníků a po předběžné analýze pro podrobné zpracování vybráno jen některé (podle četnosti a povahy rozdílů).

Rozhovory

Rozhovory navazovaly na získaná data z dotazníků. Jejich cílem bylo ověřit je, validizovat, dokreslit širší souvislosti dat, sledovat hlubší význam a zvýšit srozumitelnost prezentovaných výsledků.

Na základě orientace výzkumných otázek a zpracování dotazníků byl rozhovor zaměřen na vliv zkušenosti školních psychologů na podobu profese. Plné znění rozhovorů je v příloze č. 4.

Rozhovor byl polostrukturovaný, osnova otázek, resp. témat, vycházela především z analýzy dat z dotazníků. Míra strukturovanosti byla menší než u předvýzkumných rozhovorů.

Rozhovory byly nahrány na audiozáznam a pak upraveny do textové podoby pomocí shrnutí a úpravy na srovnatelnou hladinu obecnosti kvůli následnému porovnávání. Byly integrovány stejné výpovědi, významově související byly umístěny k sobě. Odpovědi byly rozříděné podle kategorií (k čemuž pomohla i struktura rozhovoru) a pak porovnány výpovědi respondentů mezi sebou a s výsledky dotazníků.

2.3 Výzkumný soubor

Předvýzkumné rozhovory

Tabulka č.1 Předvýzkumné rozhovory – charakteristiky respondentů

Předvýzkumné rozhovory	Délka praxe jako školní psycholog	Předchozí praxe jako psycholog	Velikost prac. úvazku	Další současné zaměstnání	Zapojení v projektu VIP - III	Typ školy
Školní psycholožka I	2 roky	- (učitelka)	0,5	SPPG v jiné škole	ne	ZŠ
Školní psycholožka II	7 let	PPP	0,7	PPP	ano	ZŠ
Školní psycholožka III	15 let	VÚ	1	-	ano	SŠ

PPP – pedagogicko-psychologická poradna, VÚ – výchovný ústav, SPPG – speciální pedagog

Předvýzkumné rozhovory byly realizovány se třemi školními psycholožkami. Jedna byla oslovena ústně, další telefonem a poslední elektronicky.

Dotazníky

Osloveno bylo 170 školních psychologů. Do této části výzkumu se jich zapojilo 25. Návratnost je tedy 14,7%. Tak nízkou návratnost (i přes opětovné oslovování) si na základě reakcí některých školních psychologů vysvětlují zejména náročností dotazníku a pracovním vytížením školních psychologů. Pravděpodobně mělo vliv i časté oslovování školních psychologů pro výzkumné projekty („podobných emailů

dostávám velmi mnoho“) a řešení existenčních, subjektivně podstatnějších, otázek („co bude dál, až skončí projekt?“).

Tabulka č. 2 Dotazníky – charakteristiky výzkumného souboru

Pohlaví		Věk	Praxe		
Muži	3	Ø 48 let	Psycholog	Ø 10,8 let	14 - méně než 10 let
Ženy	22	Ø 40 let	Z toho jako školní psycholog	Ø 4,5 let	4 - 1 rok 2 - více než 10 let
Celkem	25 (1:7)	Ø 41 let (26 - 62 let)			
Vzdělání					
Magisterské 21			Doktorské 4		
18 - psychologie, 4 - psychologie - speciální pedagogika, 3 - psychologie - pedagogika					
Další vzdělávání					
Diagnostika	17	Intervence	21	Terapie	15
Předchozí pracovní zkušenost					
Školní psycholog	9	Klinický psycholog	4	Personalista	3
PPP	8	Rodinný poradce	4	Oblast etopedie	2
Učitel	6	Nestátní nezisková organizace	3	Dopravní psycholog	1
Učitel na VŠ	5	Speciální pedagog	3		
Škola					
ZŠ	22	SŠ	3	Ø 38 učitelů a 521 žáků	
Pracovní úvazek					
Celý	12	Hlavní	12	Dohoda o provedení činnosti	12
Poloviční	13	Vedlejší	1		
Zařazení v projektu VIP - III					
Ano	21	Ne	4	5 zařazeno až v tomto projektu, ostatní i v předchozích	
Současné vykonávané zaměstnání					
Školní psycholog	7	Oblast soc. znevýhodněných	2	Nestátní nezisková organizace	1
Učitel na VŠ	3	Speciální pedagog	1		
Učitel	2	Výchovný poradce	1		

Výzkumné rozhovory

Tabulka č. 3 Výzkumné rozhovory – charakteristiky respondentů

Výzkumné rozhovory	Délka praxe jako školní psycholog	Velikost prac. úvazku	Další současné zaměstnání	Zapojení v projektu VIP - III	Typ školy	Další skutečnosti
Školní psycholožka A	7 měsíců	0,5	ŠP na gymnáziu, primární prevence	ano	ZŠ	první zaměstnání
Školní psycholožka B	3 roky	0,75	psychologický seminář na gymnáziu	ano	ZŠ	první zaměstnání
Školní psycholog C	20 let	0,5	učitel na téže škole, klinický psycholog	ano	ZŠ	

ŠP – školní psycholog

Následné výzkumné rozhovory byly realizovány se dvěma školními psycholožkami a jedním školním psychologem, kteří byli osloveni elektronicky na základě doporučení. Kritériem pro jejich výběr byla délka praxe jako školní psycholog.

2.4 Analýza a interpretace dat

2.4.1 Předvýzkumné rozhovory

Předvýzkumné rozhovory byly analyzovány pomocí obsahové analýzy (frekvenční). Nejvíce, resp. nejčastěji, zmiňovaná byla v rozhovorech témata týkající se vztahu s učiteli (např. navázání kontaktu s nimi, spolupráce, důvěra...), téma vstupu do školy a témata s tím související (např. kompetence, pracovní zázemí, pracovní úvazek, finance, vzdělání, metodické vedení a supervize... - mimo témat týkajících se vztahů s klienty), specifika školní psychologie jako profese (např. dlouhodobý kontakt, pestrost práce...) a vztah s vedením školy (např. význam při vstupu do školy, vliv na podobu práce, vztah s učiteli...)

Další často zastoupená témata byla vztah s žáky, s rodiči a vliv praxe a zkušenosti na výkon práce a dále osobnost psychologa (osobnostní vlastnosti, včetně motivace, syndrom vyhoření...).

Tato témata se objevovala často, v průběhu celého rozhovoru, nejen u otázek, které se témat bezprostředně dotýkaly.

Velmi zastoupené bylo i téma náplně práce (řešené zakázky, situace, metody...), to je však oblast, kterou dotazník již mapuje, stejně jako téma role a pozice ve škole.

O něco méně byla zastoupená témata projektu, poradenské psychologie, event. spolupráce s dalšími odborníky.

Zřídka se objevovala témata legislativy, výzkumu ve školní psychologii, etiky a spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště a to jako odpovědi na explicitně položené otázky.

Jak již bylo uvedeno dříve, dotazník byl na základě předvýzkumných rozhovorů doplněn o otázky vztahující se ke vstupu psychologa do školy a okolnostem, které s ním souvisejí a jejich vlivu na další úspěšnost ve škole, dále o otázky zaměřené na vztah s vedením školy a s učiteli a otázkou věnující se vnímaným specifikám, odlišnostem profese školního psychologa. Do úvodní části dotazníku byla také přidána otázka na účast v projektu.

2.4.2 Dotazníky

2.4.2.1 Zkoumání proměny profilu profesní identity školních psychologů za posledních deset let

Tato část výzkumu navazuje na výzkum Štecha – Sonda do profese školního psychologa, resp. je opakovaným šetřením. Nově zjištěná data budou tedy srovnávána s daty z výzkumu z roku 2001 (Štech, 2001 – dále „předchozí výzkum“).

2.4.2.1.1. Presentace dat

Proměnilo se rozložení nejčastějších a nejkritičtějších situací, které školní psychologové řeší?

Nejčastější situace

(1 respondent na tuto otázku neodpověděl)

Tabulka č. 4 Nejčastější situace

Předchozí výzkum		Současný výzkum	
Krizové intervence	28%	Krizové intervence	37,5%
Situace týkající se učení	28%	Situace týkající se učení	27%
- problematika SPU	14%	- problematika SPU	8,5%
- další problémy s učením	14%	- další problémy s učením	18,5%
Interpersonální vztahy	24,3%	Interpersonální vztahy	27%
Osvěta a vzdělávání	14%	Osvěta a vzdělávání	0%
Skupinová práce	5,6%	Skupinová práce	8,5%

Respondenti měli uvést nejčastější a nejnáročnější situace, které řeší, které byly v obou šetřeních definovány jako ohraničené události prostřednictvím aktérů, povahou problému, možnostmi řešení, časovými nároky...

Kategorie krizové intervence je sycena odpověďmi týkajícími se akutních problémů (nejen žáků, ale i učitelů), které potřebují rychlé řešení, např. životní krize, náhlé zhoršení prospěchu, chování... Kategorie situace týkající se učení je, kromě diagnostiky a nápravy specifických poruch učení (dále jen SPU), tvořena i dalšími situacemi týkajícími se učení. Je jimi myšlena problematika motivace k učení, styly učení, studijní předpoklady apod.. Kategorie interpersonálních vztahů se týká dlouhodobějších činností zaměřených na zprostředkovávání vztahů, komunikaci, potíže v citových a partnerských vztazích. Kategorie osvěty a vzdělávání se týká vzdělávání převážně učitelů, méně žáků nebo rodičů. Skupinová práce je práci s terapeutickými prvky, jde také o výcviky, výjezdy žáků...

Jako nejčastější situace jsou tedy především uváděny krizová intervence (uvedlo je osmnáct respondentů), potíže spojené s učením a problematika interpersonálních vztahů. Mají vyšší relativní výskyt než v předchozím šetření, což znamená, že školní psychologové řeší nejčastěji akutní problémy vyžadující rychlé řešení. Situace týkající se učení jsou sice zastoupeny mezi odpověďmi podobně jako v předchozím šetření, ale proměnilo se jejich složení, kdy problematika SPU představuje mnohem menší část. Uvedlo ji pouze polovina respondentů, na rozdíl od předchozího šetření, kdy je uvedli všichni. Situace, týkající se interpersonálních vztahů a skupinové práce jsou ve srovnání s předchozím šetřením zastoupeny obdobně. Polovina respondentů uvedla buď situace týkající se interpersonálních vztahů, nebo situace týkající se učení (tedy nikoli současně). Zcela vymizela kategorie osvěta a vzdělávání, které, jak je zřejmé z dalších otázek, se sice školní psychologové stále věnují, ale nepokládají to za nejčastější činnost.

Nejnáročnější situace

Tabulka č. 5 Nejnáročnější situace

Předchozí výzkum		Současný výzkum	
Rodina a její dysfunkce	42%	Rodina a její dysfunkce	57,1%
Nevhodné zásahy	28%	Nevhodné zásahy	10,7%
Ostatní	30%	Spolupráce s odborníky	10,7%
		Problematika sebevražd	14,4%
		Poruchy chování	7,1%

Kategorie situací týkajících se rodiny a její dysfunkce zahrnuje odpovědi zaměřené na náročnost rodinných sezení, odpor rodičů uznat problém a řešit konflikty mezi dětmi a rodiči, zanedbávání, zneužívání, předčasné těhotenství, symptomatiku úzkosti či deprese vázané na rodinnou situaci. Nevhodné zásahy učitelů zahrnují situace necitlivého chování k žákům, napadání psychologa, zkreslování informací od psychologa... Jde o situace, kdy učitelé práci psychologa nepodporují a nenavazují na ni. Ostatními, jedinečnými, situacemi byly v předchozím výzkumu např. péče o studenta s leukémií, sebevražedné pokusy atd. Jejich počet ale narostl a bylo možné identifikovat další kategorie týkající se práce s klienty, kteří chtějí spáchat sebevraždu, spolupráci s dalšími odborníky (jde o situace zahrnující nekolegialitu, degradování diagnostických závěrů psychologa jiným odborníkem, potíže s vymezením kompetencí ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou) a práce s klienty s poruchami chování (problémy s respektováním autorit, ohrožování spolužáků).

Problémy týkající se rodiny jsou stále zastoupeny nejvíce a dokonce ještě více než v předchozím šetření. Méně se objevují nevhodné zásahy pedagogů a vedení školy. Nově se objevuje jako problematická spolupráce s jinými psychology. Jako další náročné situace byly uvedené pokusy o sebevraždu nebo problémové chování. Obecně lze tedy za nejnáročnější situace označit ty, kde psycholog v práci s žákem s někým dalším spolupracuje a situace, kdy je ohrožen život klienta nebo žáků obecně.

Proměnilo se rozložení typických činností, kterým se školní psychologové věnují, a nástroje a metody, které používají?

Typické činnosti

(U odpovědí některých respondentů chybělo procentuální vymezení času, často s vysvětlením, že to neumí posoudit. Individuální práce s žáky byla popsána v různé míře konkrétnosti – procenta jsou uvedena podle počtu respondentů, kteří skutečně odpověděli.)

Respondenti měli uvést činnosti, kterými se jako školní psychologové v průběhu celého roku zabývají a pokusit se vyjádřit jejich poměr v procentech.

Tabulka č. 6 Typické činnosti: Z hlediska časového zastoupení

Předchozí výzkum		Současný výzkum
50% a více času		
Diagnostika a náprava poruch učení, kazuistické sledování s důrazem na profiorientaci, individuální vyšetřování osobnosti žáka, krátká krizová intervence		Individuální práce s žákem obecně, včetně diagnostiky (14 – 75 % času, průměr 42,3%),
25 - 50% času		
Screeningové rozhovory se žáky, konzultace s učiteli („osvěta“), práce se skupinou, psychologická sezení.		Práce se skupinami (v rozmezí 5 – 62% času, průměr 22,5%)
10 - 25% času		
Individuální a rodinná terapie, konzultace s učiteli o dětech a třídách, diagnostické rozhovory se žáky a rodiči, poradenství pro rodiče. U 3 respondentů se objevují administrativní činnosti a podíl na utváření koncepce školy		Konzultace s učiteli (3 – 30% času, průměr 14,6%), poradenství pro rodiče (5 – 25%, průměr 13,5%), administrativní činnost (v rozmezí 5 – 22% času (průměr 12,8%)
Méně než 10% času		
Pedagogické rady, ankety, supervize kolegů ŠP, projekty a koncepce školy, vzdělávací činnost mimo školu, vedení školního časopisu, spolupráce s jinými institucemi, naplňování preventivních programů, sebevzdělávání		Screening, krizová intervence, profiorientace, osvěta, terapie, další vzdělávání, spolupráce s dalšími institucemi, školní parlament, dílny pro pedagogy a výchovné komise.

Tabulka č. 7 Typické činnosti: Podle četnosti výskytu mezi respondenty

Současný výzkum	
100%	Individuální práce s žákem obecně, poradenství pro rodiče a konzultace s učiteli
Nad 80%	Screening, krizová intervence, práce se skupinami, diagnostika a náprava SPU.
30 - 80%	Profiorientace, osvěta, terapie, vyšetřování osobnosti žáka, administrativní činnosti
Do 30%	Další vzdělávání, spolupráce s dalšími institucemi, vedení školního parlamentu, dílny pro pedagogy, výchovné komise.

Práce školních psychologů je poměrně rozmanitá a liší se psycholog od psychologa. V každodenní činnosti řeší psycholog především problémy žáků, potíže učitelů se žáky a s třídami, potom následují práce se skupinami a dále práce s rodiči. Z hlediska četnosti výskytu mezi školními psychology se často, kromě konzultací, vyskytuje práce se skupinami, screening, krizová intervence a práce se žáky

se specifickými poruchami učení (z hlediska časového zastoupení patří ovšem krizová intervence a screening spíše mezi okrajové činnosti). Činnosti jsou velmi podobné s nejčastějšími situacemi, viz tabulku č. 4, ale také např., jak je uvedené dále, i s nejčastějším výskytem identitních figur mediátora a hasiče. Naopak činnosti, které školní psychologové považují za obtížné, nejsou z hlediska času tak časté (práce s rodinou, spolupráce s dalšími odborníky...).

Ve srovnání s předchozím výzkumem se neproměnilo složení činností, ale spíše časové rozložení. Více času zabírají spíše déleodobější činnosti (např. krátká krizová intervence v minulosti tvořila hodně času, nyní se objevuje málo, podobně osvěta).

Používané metody

(U odpovědí některých respondentů chybělo procentuální vymezení, často s vysvětlením, že to neumí posoudit. Některé metody byly popsány v různé míře konkrétnosti – např. testová diagnostika byla popsána často velmi obecně – procenta jsou uvedena z počtu respondentů, který odpověděl.)

Tabulka č. 8 Používané metody: Z hlediska časového zastoupení

Předchozí výzkum	Současný výzkum
50% a více času	
Testová diagnostika (v sestupném pořadí testy inteligence, osobnostních rysů, tvořivosti, zájmů, rodinných vztahů a diagnostika SPU. Polovina respondentů zmínila projektivní techniky, ale až na 2.-3. místě), rozhovor	Rozhovor (v rozmezí 30 – 99% času, v průměru 59% času).
10 - 50% času	
Individuální a skupinové psychoterapeutické techniky.	Diagnostika (v rozmezí 7 – 70% času, průměr 23,13% (sestupně diagnostika intelektu, osobnosti, projektivní metody, zájmy, SPU, diagnostika organického poškození, rodina, školní zralost), pozorování (průměr 18%), terapie (průměr 12,5%), hry (průměr 12,5%).
Méně než 10% času	
Sociometrie (uvedená většinou respondentů), relaxace a hypnóza, psychohry, analýza školních materiálů, metoda „One brain“, vytváření metodických materiálů v rámci programů prevence.	Sociometrie, administrativní činnosti (průměr 5%).

Tabulka č. 9 Používané metody: Podle četnosti výskytu u respondentů

Současný výzkum	
90 - 100%	Rozhovor, diagnostika obecně
50 - 90%	Sociometrie
10 - 50%	Hry, pozorování, terapie, administrativní činnosti.
Do 10%	Relaxační techniky

Respondenti se měli pokusit postihnout skladbu svého instrumentária (hlavní nástroje, metody, opatření apod.), se kterými jako školní psychologové pracují a pokusit se vyjádřit poměr v procentech a pojmenovat nebo popsat jednotlivé nástroje či metody co nejkonkrétněji.

Jednoznačně nejpoužívanější a klíčovou metodou je rozhovor: je zastoupen nejvíce jak z hlediska času, tak četnosti výskytu mezi respondenty. Dále má poměrně velké zastoupení diagnostika obecně (i když menší než v předchozím výzkumu, uvedli ji sice téměř všichni, ale v menším časovém rozpětí). To jsou dvě dominantní oblasti. Celkově jsou používané metody rozmanité. Zastoupení diagnostických metod je podobné jako v předchozím šetření. Nikdo z respondentů nyní neuvedl mezi diagnostickými metodami diagnostiku tvořivosti a akutních stavů. Naopak šest respondentů uvedlo diagnostiku organického postižení. Dva respondenti uvedli diagnostiku školní zralosti. Skoro pětinu času tvoří také pozorování, které někteří explicitně zmínili. Poměrně velká část respondentů používá hry (téměř polovina) a terapii (třetina), časově však příliš zastoupené nejsou. Podobně je to se sociometrií, která časově samozřejmě příliš zastoupená není, ale používají ji dvě třetiny respondentů. Obecně větší část metod tvoří spíše klinické metody, nestructurované, i když testová diagnostika má také významné postavení.

Proměnil se sebeobraz školních psychologů?

Respondenti měli charakterizovat svou úlohu ve škole a hlavní funkce z ní vyplývající a dále pokusit se v přirovnání vyjádřit převládající pocit, který jako školní psychologové prožívají pomocí výroku „Často si připadám jako...“ A následně vysvětlit blíže zvolené(á) přirovnání.

Tabulka č. 10 Vnímaný sebeobraz

Předchozí výzkum		Současný výzkum	
Pozice v systému školy		Pozice v systému školy	
Mediátor	20%	Mediátor	33%
Outsider	20%	Outsider	14,3%
Požadavky na profesní výkon		Požadavky na profesní výkon	
Kouzelník	40%	Kouzelník	28,5%
Zpovědník	15%	- hasič	19%
		- děd Vševěd	9,5% .
		Zpovědník	9,5%
Ostatní	5%	Ostatní	14,3%

Profesní sebeobraz školních psychologů vyjadřují dvě osy – pozice v systému školy a péče o něj a pozice odvozená z požadavků na povahu profesního výkonu. Pozice v systému školy a péče o něj zahrnuje figuru mediátora, tedy vyjednavče, zprostředkovatele vztahů nebo out-sidera, který má pocit, že se nestal součástí školy. Pozice odvozená z požadavků na profesní výkon zahrnuje dvě základní kategorie – všemocného kouzelníka a zpovědníka. Kouzelník se více týká objednávek a zahrnuje neúměrné, mimořádné požadavky ostatních, jak časově (všechno hned) – to je tzv. varianta hasič, tak odborně – varianta děd Vševěd. Zpovědník zvýrazňuje roli naslouchajícího, která je nejbližší psychologovi – terapeutovi.

Nejvíce charakteristik odpovídalo figuře mediátora, která výrazně převyšovala ostatní a je větší i její zastoupení vzhledem k předchozímu výzkumu (popsalo ji čtrnáct respondentů). Naopak zastoupení figury out-sidera pokleslo. Poklesl i počet charakteristik odpovídajících kouzelníkovi. Přesto je to společně s mediátorem nejčastější figurou (ve třech případech jsou zastoupeny souběžně, v jedenácti jen mediátor a v pěti jen hasič), v rámci ní je hasič zastoupen výrazně víc než děd Vševěd. V souvislosti s tím, že jako nejčastější situace jsou považovány ty vyžadující rychlá řešení, to není překvapivý výsledek. Zastoupení charakteristik týkající se zpovědníka mírně pokleslo. Poslední kategorie zahrnuje blíže nerozvedené charakteristiky „jako člověk na svém místě“ (dvakrát), „horolezec, který vystupuje na horu“, „praktický lékař, demytizátor“..

Proměnilo se vnímání úskalí a výhod profese školního psychologa?

Tabulka č. 11 Výhody a úskalí profese

Současný výzkum			
Úskalí profese		Výhody profese	
Nedůvěra	28,9%	Kontakt	35,7%
Pracovní podmínky	22,2%	Pestrost práce	33,4%
Nároky na osobnost	20%	Smysl práce	21,4 %
Neochota učitelů	13,3%	Vzájemné obohacování	7,1%
Postavení	8,9%	Postavení	2,4%
Závislost na vedení	6,6%		

Respondenti měli uvést, co považují za největší úskalí ve vykonávání profese školního psychologa. Jaké překážky jsou nuceni překonávat a co je naopak, ve srovnání s jinými podobami psychologické práce, které znají, uspokojuje (naplňuje).

Z předchozího šetření nejsou již k dispozici konkrétní data. Srovnávání se pohybovalo okolo:

- profesního postavení školního psychologa a jeho zakotvení – výhody a nevýhody jsou spojovány s nejasným postavením, které je nutné si vybojovat. Nejčastěji a nejnáléhavěji je zmiňována slabost postavení v souvislosti s absencí legislativy (tabulkové zařazení, náplň práce, kompetence, finanční hodnocení...), ke které by se mohl odvolávat nejen psycholog, ale i ostatní aktéři. S tím souvisí další slabiny, na které si respondenti stěžují: nemožnost dávat závazná doporučení, absence povědomí veřejnosti o roli psychologa ve škole. Psychologové sní o tom, aby se mohli vyhnout opakujícímu se přesvědčování a vyjednávání s učiteli a někdy i rodiči. 4 respondenti uvedli jako přednost profese pozitivní efekt osobně vybojovaného postavení (takže možná ani legislativní ukotvení nevyřeší tento úkol školního psychologa). Obtížné vyjednání postavení vede k lepší akceptaci školního psychologa. Dalším problémem je důvěra vs. nedůvěra mezi psychologem a dalšími aktéry a problém autonomie vs. závislosti na zaměstnavateli.
- charakteristik výkonu profese – další úskalí představuje překonávání zejména počáteční nedůvěry, překonávání odporu, který souvisí s oscilací mezi odstupem od problému a každodenním kontaktem a blízkostí. Několik respondentů si stěžuje na zvládnutí odstupu. To je ale vyváжено přednostmi vyplývajícími z klinického kontaktu (dlouhodobé a kontinuální nezprostředkované sledování všech aktérů, vzájemné snadné kontaktování, zpětná informace o výsledku

zásahu), který umožňuje flexibilitu. Pestrost práce vyžadující kreativitu (v negativní formě se objevuje jako úskalí řešit nestandardní problémy). Pozitivně je vnímaná vděčnost žáků. Souhrnně respondenti vyjadřovali pocit větší smysluplnosti vlastní práce.

- profesního sebeuvědomování – opírá se o pocity autonomie vs. závislosti na zaměstnavateli. Závislost plynoucí z postavení psychologa jako zaměstnance je vnímána jako úskalí. Negativně pociťovali psychologové, pokud jsou služebníky, úředníky školy (třikrát). Na druhou stranu jsou i psychologové vnímající ukotvení ve škole jako výhodu – nutnost komunikovat, diskutovat, účastnit se vyučování..., které vede ke vzájemnému obohacování.

V aktuálním šetření byly odpovědi rozděleny do šesti kategorií, které přesně nekopírují předchozí výzkum, resp. jsou úžeji zaměřené. Kategorie nedůvěra zahrnovala odpovědi jako nezáměr a pocity ohrožení ze strany rodičů, nepochopení ze strany učitelů, získání důvěry žáků... Kategorie pracovní podmínky zahrnovala odpovědi týkající se nedostatečných podmínek pro výkon profese, objevovala se témata jako nejistota, co bude, až skončí projekt, nedostatek financí, byrokracie ztěžující práci, absence supervize, špatné zázemí... Kategorie nároky na osobnost obsahuje nároky jako psychická náročnost práce, udržení si nadhledu, zvládnutí samoty, ostych a malá sebevědomí na počátku působení ve škole, nároky na znalosti... Kategorie neochota učitelů se vztahuje k učitelům, kteří na sobě nechtějí pracovat prostřednictvím psychohygieny, vzdělávat se, reflektovat vlastní práci, mají malou motivaci ke změnám. Kategorie postavení je blízká pracovním podmínkám, vztahuje se ale k obecnějšímu chápání profese školního psychologa. Objevila se úskalí jako nezařazení do tabulek, novost oboru a nejasné představy ředitele a výchovných poradců, negativní vnímání psychologa a jeho záměna s psychiatrem, špatné legislativní zázemí. Kategorie závislost na vedení podle respondentů způsobuje komplikace jako dokazování, že není prodlouženou rukou vedení, nalezení nezávislosti odborníka, potřeba diplomacie a balancování mezi školou a ostatními.

Největší úskalí jsou nedůvěra (se kterou bojuje polovina respondentů), pracovní podmínky (nejčastěji byla zmiňována existenční nejistota a nedostatek financí) a nároky na osobnost. Velkým úskalím je také náročnost profese na osobnost. Málo se objevovaly odpovědi týkající se legislativního zakotvení, na druhou stranu se objevily kritiky poradenství a školství jako takových.

Výhody profese zahrnují kategorie nezprostředkovaný a dlouhodobý kontakt, pestrost, zajímavost práce, smysl práce (zahrnuje odpovědi jako včasná pomoc, vidění výsledků práce, vnímání i malých pokroků)..., vzájemné obohacování a postavení (pozitivní efekt vybojovaného postavení v podobě dobré spolupráce s učiteli a vedením).

Jako největší výhodu respondenti vidí dlouhodobý a přímý kontakt (více než polovina respondentů), pestrost práce a vnímání její smysluplnosti, která vyplývá z přímého kontaktu. Vzájemné obohacování ve vztahu k učitelům a pozitivní důsledky vybojovaného postavení příliš zmiňovány nebyly. Výhody práce jsou tedy vnímány hlavně směrem k žákům.

Proměnila se perspektiva setrvání u profese školního psychologa v budoucnosti?

Tabulka č. 12 Plánované setrvání v profesi

Předchozí výzkum		Současný výzkum	
Ano	60%	Ano	76%
Spíše ano	25%	Spíše ano	20%
Ne	15%	Ano i ne	4%

Většina školních psychologů (jejich poměr je dokonce větší než před 10 lety) chce v profesi, i přes její úskalí, zůstat, protože ji považují za zajímavou a smysluplnou (podobně jako respondenti v předchozím šetření). Jeden respondent uvedl i plat. Důvody nejednoznačného souhlasu jsou věk, záskok za mateřskou dovolenou, plat. Jeden respondent uvedl, že by zůstal kvůli platu, pracovní době, prázdninám a povaze práce, na druhou stranu není spokojen s podobou školství.

2.4.2.1.2 Shrnutí a interpretace porovnání výsledků současného šetření s předchozím

Jak se tedy proměnil profil profesní identity školního psychologa?

Z hlediska nejčastějších situací, které psychologové řeší, jsou stále především uváděny krizová intervence, potíže spojené s učením a problematika interpersonálních vztahů. Největší podíl, a větší než v předchozím šetření, má krizová intervence - školní psychologové řeší nejčastěji akutní problémy vyžadující rychlé řešení – jsou tedy takovými odborníky první pomoci, jsou snadno dostupní. Situace týkající se učení jsou sice zastoupeny podobně (z hlediska procent) jako v minulém šetření, neuvedli je ale

všichni respondenti jako v předchozím výzkumu a proměnilo se jejich složení, kdy problematika SPU představuje mnohem menší část. To by mohlo poukazovat na přenechání této problematiky pedagogicko-psychologickým poradnám, na vzájemné rozdělení kompetencí a spolupráci. Zcela vymizela kategorie osvěta a vzdělávání, které, jak je zřejmé z dalších otázek, se sice školní psychologové stále věnují, ale nepokládají to za nejčastější činnost, popřípadě hlavní úlohu ve škole..

Jako nejnáročnější situace jsou stále vnímány především problémy týkající se rodiny, které jsou uváděny dokonce ještě více než v předchozím šetření. Méně se objevují nevhodné zásahy pedagogů a vedení školy. Zdá se tedy, že pedagogové více podporují práci psychologa a navazují na ni, že je školní psycholog jimi více respektován, jsou více obeznámeni s jeho působením. V menší míře se nově objevuje jako problematická spolupráce s jinými odborníky. Jejich respekt si zřejmě budou muset školní psychologové stále ještě získávat. Jako další náročné situace byly uvedené pokusy o sebevraždu nebo problémové chování.

Obecně lze stále za nejnáročnější situace označit ty, kde psycholog v práci s žákem s někým dalším spolupracuje a situace, kdy je ohrožen život klienta nebo žáků obecně a je třeba najít rychlé a účinné řešení, které často nelze s nikým konzultovat. Vzhledem k tomu, že charakter těchto situací odpovídá i nejčastěji řešeným situacím (krizová intervence, mezilidské vztahy), tak se zdá, že jsou psychologové těmto náročným situacím vystavováni často.

Rozložení typických činností ukazuje, že práce školních psychologů je poměrně rozmanitá a liší se psycholog od psychologa, pravděpodobně i podle potřeb školy a možností psychologa. V každodenní činnosti řeší psycholog především problémy žáků, potíže učitelů se žáky a s třídami, potom následuje práce se skupinami a dále práce s rodiči – tedy neustále pracuje se vztahovou sítí školy, kde ústředním bodem bývá žák (jak bude zřejmé i z dalších otázek). Z hlediska četnosti výskytu mezi školními psychology se často, kromě konzultací, vyskytují preventivní aktivity, krizová intervence a práce se žáky se specifickými poruchami učení. Typické činnosti jsou velmi podobné s nejčastějšími situacemi a, předběhnu-li, i s nejčastějším výskytem identitních figur mediátora a hasiče. Ve srovnání s předchozím výzkumem se neproměnilo jejich složení, ale spíše časové rozložení (např. podobně zastoupena je práce se skupinami, učiteli, rodiči a administrativní činnost, ostatní činnosti jsou zastoupeny v menším rozsahu, ale pravděpodobně s větší rozmanitostí – k těmto

výsledkům je ovšem třeba přistupovat s obezřetností vzhledem k tomu, že časové zastoupení uváděl různý počet respondentů).

Z hlediska používaných metod je jednoznačně nejpoužívanější a klíčovou metodou stále rozhovor, který dominuje jak z hlediska podílu na pracovním času, tak svým zastoupením mezi respondenty. Dále má poměrně velké zastoupení testová diagnostika (i když z hlediska času menší než v předchozím výzkumu, což by mohlo dále naznačovat lepší spolupráci s pedagogicko – psychologickými poradnami). Celkově jsou používané metody rozmanité. Zastoupení diagnostických metod je podobné jako v předchozím šetření. Nově se objevila diagnostika organického poškození a školní zralosti, školní psychologové tedy spíše rozšiřují své nástrojové vybavení i pole působnosti. Některé metody jsou hojně zastoupené mezi respondenty, ale již ne tolik z hlediska času (např. terapie a hry, sociometrie) – jsou tedy metodami důležitými, ale ne časově dominantními (např. u sociometrie to vyplývá z podstaty metody). Složení používaných metod je celkově podobné jako v předchozím šetření. Obecně větší část metod tvoří spíše „klinické“ metody, méně strukturované, i když samotná diagnostika má také významné postavení. Rozmanitost metod musí klást velké nároky na znalosti a schopnosti školního psychologa.

Z hlediska vnímání vlastní role nejvíce charakteristik odpovídalo figuře mediátora, která výrazně převyšovala ostatní a je větší i její zastoupení vzhledem k předchozímu výzkumu. Naopak zastoupení figury out-sidera pokleslo. Zdá se tedy, že školní psychologové jsou ve školách lépe přijímáni (soudě i podle nejnáročnějších situací) a jsou ve školách zprostředkovateli vztahů – odpovídají tomu i časté a náročné situace. Dále poklesl počet charakteristik odpovídajících kouzelníkovi, což by mohlo naznačovat realističtější požadavky na výkon než dříve, nicméně přesto je to společně s mediátorem nejčastější figura, v rámci ní je hasič zastoupen výrazně víc než děd Vševěd. V souvislosti s tím, že jako nejčastější situace jsou uváděny ty vyžadující rychlá řešení, to není překvapivý výsledek. Zastoupení figury zpovědníka mírně pokleslo. V souvislosti s nárůstem figury mediátora by to mohlo napovídat větší míru práce se vztahy a jejich otevřeností (kdy se psycholog necítí jako „vrba“, která si ponechá „tajemství“, ale jako vyjednávač, zprostředkovatel, který s problémem dále pracuje).

Vnímaná úskalí profese se trochu proměnila. Největšími úskalí profese jsou nedůvěra, pracovní podmínky a nároky na osobnost. Psychologové musí stále bojovat s nedůvěrou klientů, to naznačuje, že i když profese školního psychologa již není novou

profesí, tak přesto si důvěru ve škole musí získat každý jednotlivý psycholog sám. Z hlediska pracovních podmínek je největším problémem nejistota působení ve škole a nedostatek financí – tedy nestabilní zakotvení profese školního psychologa v poradenském systému a především podpora profese jako takové. Velkým úskalím je také náročnost profese na osobnost, která souvisí jednak s osamoceností ve škole (kde je psycholog sám mezi laiky) a jak vyplývá z předchozích otázek, tak i s velkými profesními nároky, kdy se musí psycholog umět pohybovat v síti vztahů a mít široké profesní znalosti a dovednosti. Málo odpovědí se týkalo legislativního zakotvení díky vzniku vyhlášky č. 72/2005 Sb., na druhou stranu se objevily kritiky poradenství a školství jako takového.

Naopak jako největší výhodu respondenti vidí dlouhodobý a přímý kontakt, pestrost práce a vnímání její smysluplnosti, která vyplývá z přímého kontaktu – tedy charakteristiky přímého výkonu profese, které zřejmě vyvažují stesky na pracovní podmínky. Výhody práce jsou tedy vnímány hlavně směrem k žákům a k výkonu profese jako takové.

Většina školních psychologů (jejich poměr je dokonce větší než před deseti lety) chce v profesi, i přes její úskalí, zůstat, protože ji považují za zajímavou a smysluplnou (vnímané výhody tedy převažují nad úskalími).

2.4.2.2 Zkoumání typických klientů a zakázek, vstupu školních psychologů do školy, podoby vztahu s vedením školy a s učiteli a vnímaných odlišností školní psychologie od ostatních psychologických profesí.

Tato část výzkumu již bezprostředně nenavazuje na předchozí šetření.

2.4.2.2.1 Prezentace dat

Nejtypičtější klienti a jejich zakázky

(1 respondent na tuto otázku neodpověděl)

Tato otázka sice byla v předchozím výzkumu respondentům pokládána, nejsou k ní však již k dispozici data, proto je v této části práce.

Respondenti měli uvést nejtypičtější klienty a jejich zakázky a seřadit je v pořadí podle četnosti výskytu.

Tabulka č. 13 Typičtí klienti školních psychologů a jejich zakázky

Současný výzkum							
Pořadí				Zakázka			
Žáci							
1.místo	2.místo	3.místo	4.místo		Osobní potíže	Učení	Vztahy ve třídě
58,30%	12,50%	20,80%	8,30%		50%	33%	17%
Učitelé*							
1.místo	2.místo	3.místo	4.místo		Žáci	Metod. Podpora	
25%	41,7%	12,5%	0%		66 (80)%	15 (20)%	
Rodiče**							
1.místo	2.místo	3.místo	4.místo		Učení	Chování	Rodina
15%	33%	33%	0%		40 (51)%	33(43)%	4(6)%
Třídy***							
1.místo	2.místo	3.místo	4.místo		Prevence		
0%	4,2%	8,3%	0%		100%		
Ostatní****							
1.místo	2.místo	3.místo	4.místo		Aktivita školy	Osobní potíže	
4%	0%	4%	12,50%		80%	20%	

*pětina respondentů učitele vůbec jako typické klienty neuvedla, procenta v závorkách vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

**čtvrtina respondentů rodiče vůbec jako typické klienty neuvedla, procenta v závorkách vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

***kromě tří respondentů třídy ostatní jako typické klienty neuvedli, procenta vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

**** čtyři pětiny respondentů ostatní (ředitel, další zaměstnanci) vůbec jako typické klienty neuvedli, procenta vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

Osobní potíže žáků zahrnují problémy, které se bezprostředně nevztahují ke škole jako např. rodinné problémy, vztahové apod..

Dále se objevila kategorie týkající se problémů s učením a vztahů ve třídě. Kategorie žáci u učitelů zahrnuje problémy, které mají učitelé s žáky a třídami. Metodická podpora zahrnuje zakázky, kdy si učitelé chodí pro rady, jak zlepšit vyučování. Zakázky rodičů se týkají problémů dětí s učením, s chováním a rodinných problémů. Prevence se týká preventivních skupinových aktivit ve třídách. Zakázky týkající se aktivit školy má především vedení a týkají se např. vytváření koncepce školy apod., osobní problémy se týkají záležitostí nesouvisejících se školou.

Nejčastějšími klienty školních psychologů jsou tedy žáci přicházející s osobními problémy a dále s problémy s učením. Učitelé jsou nejčastěji druhými klienty v pořadí a hlavní zakázkou jsou problémy žáků. Pak shodně na druhém a třetím místě následují

rodiče přicházející hlavně kvůli problémům dětí s učením (méně pak chováním). Klienty školních psychologů ještě dokreslují třídy a další zaměstnanci školy, kteří jsou uváděni v menší míře.

Vyskytují se určité skutečnosti, které školní psychologové považují za důležité při vstupu do školy, více než ostatní? Byly tyto skutečnosti při nástupu do školy probírány více než ostatní?

(1 respondent na druhou část otázky neodpověděl)

Tabulka č. 14 Důležité skutečnosti při vstupu do školy a jejich projednání

Klíčové skutečnosti				Jejich projednání			
	Průměr	Modus	SD		Průměr	Modus	SD
navázání kontaktu s žáky	4,88	5	0,332	velikost pr. úvazku	4,13	5	1,154
navázání kontaktu s učiteli	4,76	5	0,436	vybudování materiálního zázemí	4,08	5	0,929
vyjasnění si očekávání	4,56	5	0,651	mzda	3,75	5	1,391
vyjednání kompetencí	4,56	5	0,712	navázání kontaktu s učiteli	3,63	4	0,824
navázání kontaktu s rodiči	4,24	4	0,663	navázání kontaktu s žáky	3,58	4	1,1
výsledky práce	3,92	4	0,909	vyjasnění si očekávání	3,54	4	1,021
vybudování materiálního zázemí	3,88	3	0,833	vyjednání kompetencí	3,42	3	0,974
vzdělání, kurzy	3,84	3	0,898	vzdělání, kurzy	3,25	4	1,152
mzda	3,64	4	0,757	navázání kontaktu s rodiči	3,13	4	0,992
kontakty na další odborníky	3,64	3	0,81	metodické vedení	2,88	1	1,541
supervize	3,56	3	1,121	zkušenost s prací psychologa	2,79	3	1,021
metodické vedení	3,52	3	1,046	výsledky práce	2,67	3	1,09
zkušenost s prací psychologa	3,52	3	1,046	kontakty na další odborníky	2,29	1,3	1,268
velikost pr. úvazku	3,44	3	0,821	zkušenost s učením	2,13	1	1,329
zkušenost s učením	2,84	3	0,8	supervize	1,42	1	0,654
jiné*	3,7	3	1,943	jiné	0,58	2,3	1,176

* Respondenti měli možnost kromě uvedených skutečností uvést i další, které považují za důležité. Objevily se plány a strategie školy (jeden respondent, hodnota 3), osobnostní vlastnosti (od šesti respondentů, průměr 3, klima školy (1x5).

Respondenti měli u uvedených skutečností označit jejich význam pro budoucí úspěšnost působení ve škole (na základě vlastní zkušenosti) na škále od jedné (nevýznamné) do pěti (naprosto zásadní) a dále stejným způsobem to, jak se témata při

vstupu do školy řešila (jedna – vůbec nebylo zmíněno, pět – podrobně probráno a písemně stvrzeno).

Za nejdůležitější považují respondenti celkem jednotně navázání kontaktů s klienty a vyjasnění si kompetencí a očekávání.

Méně to jsou pak odměny ve výsledcích práce a mzdě. Podobně také materiální zázemí a kontakty na další odborníky, profesní charakteristiky – vzdělání, supervize, metodické vedení, zkušenost s prací psychologa a dále velikost úvazku. Méně pak zkušenost s učením. Sami respondenti považují za důležité zejména osobnostní vlastnosti.

Mezi tím, co respondenti považují za důležité a co bylo skutečně podrobně probráno je rozpor. Také se projednávání jednotlivých skutečností velmi liší škola od školy – není v tom mezi respondenty shoda. Nejvíce projednané jsou jednoznačné charakteristiky projednávané v každém pracovním vztahu (mzda, úvazek...). Až poté jsou charakteristiky, které považují respondenti za nejdůležitější. Jde však o skutečnosti méně jednoznačné. Až za nimi jsou další charakteristiky týkající se profesionality psychologů (předchozí zkušenosti, metodické vedení...).

Vyskytují se častěji určité charakteristiky povahy vztahu školních psychologů s vedením školy?

Respondenti vystihovali vztah s vedením školy pomocí označování hodnot na škále mezi dvěma opačnými tvrzeními (viz tabulku č. 15 na následující straně).

Rozptýlení odpovědí často po celé škále ukazuje na odlišnosti v rámci jednotlivých škol, přesto vždy nějaká hodnota převažovala.

Školní psychologové vystihují svůj vztah s vedením školy jako vztah, v němž převažuje jejich nezávislost, se spíše volnějším vymezením kompetencí a jako spíše přátelský vztah. Jsou k dispozici celé škole, spíše spolupracují na vytváření podmínek pro vlastní práci. Jsou pro ředitele pomocí, dostávají od něj realistické zakázky a spíše vykazují vlastní práci. Větší shoda mezi respondenty byla v práci pro celou školu, pomocí řediteli (spíše než být jeho kontrolou) a v realnosti zakázek.

Tabulka č. 15 Charakteristiky povahy vztahu školních psychologů s vedením školy

Současný výzkum				
	Vymezení škály	Průměr	Modus	SD
ne/závislost na řediteli	1 - podřízenost řediteli, 5 - nezávislost na řediteli	3,5	4	0,722
kompetence	1 - přesně vymezené kompetence, 5 - volné kompetence	3,29	4	1,083
vztah	1 - přátelský vztah, 5 - neosobní vztah	2,46	2	0,932
míra působení	1 - ps. poradce ředitele, 5 - psycholog pro celou školu	4,4	5	0,866
určování podmínek	1 - ps. si určuje podmínky práci, 5 - ps. Si je neurčuje	3,6	4	1
pomoc x kontrola ředitele	1 - ps. jako pomocník ředitele, 5 - ps. jako kontrola ředitele	1,75	1,2	0,737
realističnost zakázek	1 - nerealistické zakázky od ředitele, 5 - realistické zakázky	4,04	4	0,751
míra vykazování odvedené práce	1 - vykazování odvedené práce řediteli, 5 - nevykazování	2,63	2	1,245

Vyskytují se častěji určité charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s vedením školy nejdůležitější?

Tabulka č. 16 Nejdůležitější charakteristiky při utváření dobrého vztahu s vedením

Současný výzkum				
Vymezení kompetencí	19,5%		Reálnost zakázek	14%
Psycholog pro celou školu	19,5%		Povaha vztahu	5,5%
Míra závislosti na řediteli	16,6%		Pomoc vs. kontrola	5,5%
Určování podmínek práce	16,6%		Vykazování práce	2,8%

Respondenti měli označit tři pro ně nejdůležitější charakteristiky. Označila je jen polovina respondentů. Označeny byly všechny položky, lišily se ale četností.

Jako nejdůležitější ve vztahu s vedením školy se zdá být vymezení kompetencí, práce pro celou školu, míra ne/závislosti na řediteli, určování podmínek práce a reálnost

zakázek. Z uvedených charakteristik se v situaci ve škole jeví nejproblematictější vymezení kompetencí (nejvíce se blíží průměru), nicméně stále dvanáct respondentů označilo spíše volnější kompetence. Neobjevuje se zásadní nesoulad mezi důležitostmi charakteristik a jejich naplněním.

Vyskytují se častěji určité charakteristiky povahy vztahu školních psychologů s učiteli?

Tabulka č. 17 Charakteristiky povahy vztahu školních psychologů s učiteli

Současný výzkum				
	Vymezení škály	Průměr	Modus	SD
povaha vztahu	1 - osobní vztah, 5 - formální	2,79	3	0,779
povaha řešených problémů	1 - ps. zabývající se prof. problémy, 5 - zabývající se os. problémy	2,13	2	0,68
vedení učitelů	1 - ps. jako supervízor a odborník, 5 - ps. poučovaný učitel	2,21	2	0,833
míra a způsob kontroly učitelů	1 - ps. pomocník učitelů, 5 - ps. kontrolor	1,68	2	0,627
zkušenost s vyučováním	1 - výhoda pro psychologa, 5 - nevýhoda	1,67	1	1,007
souběh role učitele a psychologa	1 - jen psycholog, 5 - současně i učitel	1,75	1	1,032
míra aktivity psychologa	1 - ps. reagující na zakázky, 5 - ps. přicházející s nabídkou služeb	3,08	3	0,83
percepce přítomnosti psychologa ve škole učitel	1 - přínos pro školu, 5 - zbytečný nadstandard	2,12	2	0,881
přístup učitelů	1 - učitelé vyhledávají psychologa, 5 - nevyhledávají	2,24	2	0,779

Respondenti vystihovali vztah s většinou učitelů stejně jako u předchozí otázky pomocí označování hodnot na škále mezi dvěma krajními tvrzeními.

Odpovědi byly sice opět poměrně rozptýlené po celé škále, ne ovšem v takové míře jako u vztahu s vedením, tzn., že panuje mezi respondenty o trochu větší shoda.

Respondenti vystihují svůj vztah s učiteli jako spíše osobní (i když ne příliš jednoznačně), řeší spíše jejich profesní problémy, jsou jimi vnímáni spíše jako odborníci a pomocníci. Zkušenost s vyučováním je pro ně výhodou podobně jako skutečnost, že na škole působí jen jako psychologové. Téměř rovnocenně přijímají zakázky i sami přichází s nabídkou služeb. Jsou vnímáni spíše jako přínos pro školu a jsou učiteli spíše vyhledávaní.

Vyskytují se častěji určité charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s učiteli nejdůležitější?

Tabulka č. 18 Nejdůležitější charakteristiky při utváření dobrého vztahu s učiteli

Současný výzkum				
Vnímání učitelů	26,6%		Povaha problémů	6,6%
Percepce přítomnosti	20%		Vnímání odbornosti	6,6%
Vztah s učiteli	10%		Zkušenost s vyučováním	6,6%
Míra aktivity psychologa	10%		Souběh role	3,3%
Přístup učitelů	10%			

Respondenti měli opět označit tři pro ně nejdůležitější charakteristiky. Označila je jen necelá polovina respondentů. Označeny byly všechny položky, lišily se ale četností.

Výrazně převládá jako důležité vnímání psychologa učiteli jako pomocníka a vnímání přítomnosti psychologa ve škole jako přínos pro školu.

Vyskytuje se vyšší počet určitých „specifických“ rysů profese, odlišností od jiných podob psychologické práce, uváděných školními psychology?

Tabulka č. 19 Vnímání odlišnosti školní psychologie

Současný výzkum	
Povaha práce	40%
Kontakt	31,5%
Práce se systémem	20%
Nároky na osobnost	8,5%

Respondenti měli uvést, v čem se podle jejich zkušenosti nejvíce liší práce školních psychologů od jiných podob psychologické práce, které znají. Stačilo uvést jednu skutečnost. Kategorie povaha práce zahrnovala odpovědi jako flexibilita,

rozmanitost, pestrost, tvořivost, metody a jejich užívání... Kategorie týkající se kontaktu obsahuje odpovědi týkající se jeho nezprostředkovanosti, dlouhodobosti a snadnosti. Další kategorie se týká práce se školou jako systémem, provázanosti jednotlivých aktérů. Poslední je kategorie nároky na osobnost zahrnující podobné charakteristiky jako už dříve zmíněné nároky na osobnost jako jedno z úskalí profese školního psychologa (osamělost, nutnost rychlého rozhodování atd.).

Nejvíce odlišná je dle respondentů samotná povaha práce, která však klade nároky i na osobnost psychologa. Specifická je i povahou kontaktu s klienty. Respondenti vnímají jako odlišnost i práci se systémem školy.

2.4.2.2.2 Shrnutí a interpretace nově zkoumaných oblastí v dotaznících

Kdo jsou tedy klienti školních psychologů a jaké mají zakázky? Co je důležité při vstupu psychologů do škol a jak je to projednáno? Jak vypadá vztah psychologů s vedením školy a učiteli a jak vnímají odlišenosti své práce ve srovnání s jinými psychology?

Nejčastějšími klienty školních psychologů jsou většinou žáci přicházející s osobními problémy a dále s problémy s učením, což odpovídá i složení nejčastějších situací a činností a poukazuje na žáky jako klíčové klienty. Učitelé jsou nejčastěji druhými klienty v pořadí a hlavní zakázkou jsou problémy žáků, což zase poukazuje na provázanost vztahů, se kterými musí školní psycholog pracovat. Pak shodně na druhém a třetím místě následují rodiče přicházející hlavně kvůli problémům dětí s učením (méně pak chováním) – nejsou tedy bezprostředně ve škole a nemůže s nimi školní psycholog pracovat tak často, ale ve vztahu k dětem jako klíčovými klientům je spolupráce s nimi nezbytná. Klienty školních psychologů ještě dokreslují třídy a další zaměstnanci školy, kteří jsou uváděni v menší míře. Jak již bylo zmíněno, odpovědi ukazují propojenost klientů a jejich zakázek mezi sebou a nutnost pracovat se školou jako systémem a sítí vztahů.

Za klíčové při vstupu do školy považují respondenti téměř jednotně navázání kontaktů s klienty a vyjasnění si kompetencí a očekávání s vedením školy. Jsou to charakteristiky důležité pro práci se školou jako systémem a pro podobu práce jako takové.

Méně jsou pak považovány za klíčové odměny ve výsledcích práce a mzdě nebo také materiální zázemí a kontakty na další odborníky a profesní charakteristiky –

vzdělání, supervize, metodické vedení, zkušenost s prací psychologa nebo velikost úvazku. Ještě méně je jako důležitá při vstupu do školy považována zkušenost s vyučováním. Školní psychologové tedy spíše upozadují vlastní potřeby ve prospěch skutečností důležitých pro vybudování pozice ve škole. Sami respondenti dále uvedli, že považují za důležité zejména osobnostní vlastnosti, které byly často zmiňovány i jako úskalí profese, což je pochopitelné vzhledem k již dříve zmíněným nárokům, kterým musí čelit.

Mezi tím, co respondenti považují za důležité a co bylo skutečně podrobně probráno je rozpor. Projednávání jednotlivých skutečností se také velmi liší škola od školy – není v tom mezi respondenty shoda. Nejvíce projednané jsou jednoznačné charakteristiky důležité pro realizaci každého pracovního vztahu (zejména pracovní úvazek, dále mzda, pracovní zázemí...), což jsou skutečnosti snadno definovatelné. Až poté jsou to charakteristiky, které však respondenti považují za nejdůležitější. Jde ale o skutečnosti méně jednoznačné, které mohou být obtížně definovatelné jak pro vedení školy, tak pro samotné psychology. Až za nimi jsou další charakteristiky týkající se profesionality psychologů (předchozí zkušenosti, metodické vedení...) – to jsou přitom charakteristiky snadno definovatelné, stojí ale zřejmě mimo zájem ředitelů.

Vztah školních psychologů s vedením školy se také liší podle jednotlivých škol (respondenti se v tom neshodnou).

Školní psychologové vystihují svůj vztah s vedením školy jako vztah, v němž převažuje pocit nezávislosti, se spíše volnějším vymezením kompetencí, jako spíše přátelský. Jsou k dispozici celé škole, spíše spolupracují na vytváření podmínek pro vlastní práci. Jsou pro ředitele pomoci, dostávají od něj spíše reálné zakázky a spíše vykazují vlastní práci. Větší shoda mezi respondenty byla v práci pro celou školu, pomoci řediteli (spíše než být jeho kontrolou) a v reálnosti zakázek.

Některé charakteristiky se zdají být spíše pozitivní (např. realistické zakázky, práce pro celou školu), u některých charakteristik je otázkou, zda práci spíše usnadňují nebo komplikují (např. přátelský vztah s vedením nebo volnější kompetence). Více toto téma objasní výzkumné rozhovory.

Jako nejdůležitější ve vztahu s vedením školy se zdá být pro respondenty vymezení kompetencí, práce pro celou školu, míra ne/závislosti na řediteli, určování podmínek práce a reálnost zakázek. Z uvedených charakteristik se ve skutečnosti ve škole jeví nejproblematičtější vymezení kompetencí (nejvíce se blíží střední hodnotě na škále).

Povaha vztahu školního psychologa s učiteli je opět odlišná podle školy, ale odpovědi se nelišily v takové míře jako u vztahu s vedením - mezi respondenty je větší shoda (zejména u vnímání psychologa jako pomocníka, výhody zkušenosti s vyučováním a v tom, že se zabývají jen prací psychologa bez úvazku učitele).

Respondenti vystihují svůj vztah s učiteli jako spíše osobní (i když ne příliš jednoznačně), řeší spíše jejich profesní problémy, jsou jimi vnímáni spíše jako odborníci a pomoc. Zkušenost s vyučováním je pro ně výhodou (učitelé je pak zřejmě lépe přijímají a psychologové umí účinněji pomoci). Jsou spíše jen psychologové. Téměř rovnocenně přijímají zakázky i sami přichází s nabídkou služeb. Jsou vnímáni spíše jako přínos pro školu a jsou učiteli spíše vyhledávaní. Vztah s učiteli se tedy nezdá jako problematický, i když je třeba vzít v potaz (stejně jako u předchozí otázky) individuální rozdíly. Zdá se, že učitelé psychology ve školách spíše vítají a jsou více obeznámení s jejich významem pro školu (což se ukázalo i u nejnáročnějších situací, kdy již učitelé neztěžují školním psychologům práci v takové míře, jako dřív).

Jako důležité pro vztah s učiteli u respondentů výrazně převládá vnímání psychologa učiteli jako pomocníka a percepce přítomnosti psychologa ve škole jako přínos (což podle respondentů odpovídá skutečnosti). Obojí souvisí důvěrou v psychologa a jeho činnost a v již zmíněné obeznámenosti s jeho prací a nevnímání psychologa jako vlastní ohrožení.

Vnímané odlišnosti od ostatních psychologických profesí jsou pravděpodobně ovlivněny předchozí pracovní zkušeností, souvisí s vnímanými přednostmi a úskalími profese. Nejvíce odlišná je dle respondentů samotná povaha práce (rozmanitost, pestrost, flexibilita...), jako specifická je školní psychologie vnímaná i povahou kontaktu s klienty. Respondenti dále vnímají jako odlišnost i práci se systémem školy (což vyplývá i z již dříve zmíněného) a v menší míře uvádí i nároky na osobnost (které jsou několikrát zmíněny již dříve) – všechno jsou to charakteristiky související s bezprostředním výkonem profese. Školní psychologie je tedy jedinečnou disciplínou, která se zdá jako obtížně zaměnitelná s poradenskou, na což někteří psychologové zpočátku poukazovali.

2.4.2.3 Zkoumání vlivu zkušenosti na profesní identitu školních psychologů

V jakých aspektech se liší (a shoduje) profil profesní identity začínajících, pokročilých a zkušených školních psychologů z hlediska situací, které školní psychologové řeší, vnímání vlastní úlohy a funkce ve škole, klientů a jejich zakázek, typických činností, používaných nástrojů a metod, vnímání klíčových skutečností při vstupu do školy, vztahu s vedením školy a s učiteli, vnímání možných úskalí a výhod profese, vnímání odlišností práce školních psychologů od ostatních psychologických profesí a možnost setrvání v ní v budoucnosti?

Respondenti byli rozděleni do tří skupin podle délky praxe na pozici školní psycholog: do dvou let – začátečníci (sedm respondentů), více než dva roky až pět let - pokročilí (deset respondentů), nad pět let – zkušení (osm respondentů). Hranice dvou a pěti let byla zvolena na základě výzkumu Zapletalové, která uvádí dva roky praxe jako dobu, během které většinou dochází k navázání důvěry mezi školním psychologem a klienty. Maximální doba navazování důvěry, kterou respondenti jejího výzkumu uvedli, byla pět let působení ve škole (Zapletalová, 2012).

2.4.2.3.1 Presentace dat

Nejčastější situace

(1 respondent ze skupiny pokročilých na tuto otázku neodpověděl)

Tabulka č. 20 Nejčastější situace – porovnání podle míry zkušenosti

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Krizové intervence	43%	89%	87,50%
Situace týkající se učení	43%	45%	75%
- problematika SPU	14,3%	22,5%	18,75%
- další problémy s učením	28,6%	22,5%	56,25%
Interpersonální vztahy	43%	67%	50%
Skupinová práce	14,50%	33%	0%

Situace krizové intervence uváděli spíše pokročilí a zkušení, problematiku učení uváděli nejvíce zkušení. Mezilidské vztahy uvedli nejčastěji pokročilí (ovšem rozdíly mezi skupinami nebyly příliš velké). Práci se skupinami uvedli nejvíce pokročilí.

U začátečníků jsou kategorie krizové intervence, problematiky učení a mezilidských vztahů rovnoměrně zastoupené. Pokročilí nejvíce uvádějí krizovou intervenci, poté mezilidské vztahy. Zkušení nejčastěji uvádí krizovou intervenci a poté problematiku učení.

U začátečníků tedy nedominuje nějaký typ situací, věnují se jim srovnatelně. Se zkušeností stoupá míra krizové intervence. Pokročilí se více orientují na vztahy (týkajících se osobních problémů žáků a vztahů ve třídách), zkušení na učení.

Nejnáročnější situace

Tabulka č. 21 Nejnáročnější situace – porovnání podle míry zkušenosti

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Rodina a její dysfunkce	57%	50%	87,5%
Nevhodné zásahy	14,3%	10%	12,5%
Spolupráce s odborníky	14,3%	10%	12,5%
Problematika sebevražd	14%	30%	0%
Poruchy chování	0%	20%	0%

Všechny skupiny respondentů vnímají jako nejnáročnější práci s rodinou (nejvíce jednotní jsou v tomto ohledu zkušení). Nejrozmanitější skupinou z hlediska náročných situací jsou pokročilí (jejichž odpovědi sytí všechny kategorie), mezi oběma zmíněnými skupinami se z hlediska rozmanitosti situací pohybují začátečníci.

Vnímání vlastního sebeobrazu

Tabulka č. 22 Vnímání sebeobrazu – porovnání podle míry zkušenosti

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Pozice v systému školy			
Mediátor	57%	60%	50%
Outsider	14,3%	20%	37,5%
Požadavky na profesní výkon			
Kouzelník	43%	60%	37,5%
- hasič	43%	30%	25%
- děd Vševěd	0%	30%	12,5%
Zpovědník	14,3%	10%	25%
Ostatní	28,60%	20%	25%

Z hlediska pozice v systému školy se figura mediátora ve skupinách objevuje přibližně stejně. Výskyt figury outsidera stoupá s délkou praxe. Z hlediska požadavků na výkon u začínajících převládá hasič, naopak vůbec se neobjevuje děd Vševěd,

u pokročilých je nejvíce shodně zastoupena figura hasiče a děda Vševěda, u zkušených jsou figury velmi podobně zastoupené (s rozdílem jednoho respondenta, což v tak malém vzorku nemusí hrát roli).

Typičtí klienti a jejich zakázky

(Na tuto otázku neodpověděl 1 respondent ze skupiny pokročilých.)

Tabulka č. 23 Typičtí klienti a jejich zakázky – podle míry zkušenosti

Současný výzkum								
	Pořadí				Zakázka			
	Žáci				Osobní potíže	Učení	Vztahy ve třídě	
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
1 - 2 roky	57%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	71,5%	14,3%	
2 - 5 let	78%	22%	0%	0%	55,6%	22,2%	22,2%	
5 let a víc	37, 5%	0%	50%	12,5%	75%	12, 5%	12, 5%	
	Učitelé*				Žáci	Metod. Podpora		
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	1 - 2 roky	14,3%	43%	14,3%	0%	28 (40)%	43(60)%	
2 - 5 let	22,2%	44,4%	22,2%	0%	90 (100)%	0%		
5 let a víc	37,5%	37,5%	0%	0%	62,5(80)%	15,6(20)%		
	Rodiče**				Učení	Chování	Rodina	
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	1 - 2 roky	28,6%	14,3%	43%	0%	50%	50%	0%
2 - 5 let	0%	33%	33%	0%	44(66)%	11,1(17)%	11,1(17)%	
5 let a víc	25%	37, 5%	12,5%	0%	25(33)%	50(66)%	0%	
	Třídy***				Prevence			
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	1 - 2 roky	0%	14,3%	14,3%	0%	100%		
2 - 5 let	0%	0%		0%	100%			
5 let a víc	0%	0%	0%	0%	100%			
	Ostatní****				Aktivity školy	Osobní potíže		
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	1 - 2 roky	0%	0%	0%	28,6%	100%	0%	
2 - 5 let	0%	0%	11,1%	0%	0%	100%		
5 let a víc	12,5%	0%	0%	12,5%	100%	0%		

*dva začátečníci, jeden pokročilý a dva zkušení učitelé vůbec jako typické klienty neuvdli, procenta v závorkách vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

**jeden začátečník, třetina pokročilých a dva zkušení rodiče vůbec jako typické klienty neuvdli, procenta v závorkách vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

*** a **** kromě dvou začátečníků a jednoho pokročilého, (****a dvou zkušených) další respondenti třídy a ostatní jako typické klienty neuvdli, procenta vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

Jako své nejčastější klienty uvádí všichni žáci. Nejvíce je uvádí pokročilí, naopak zkušení stejně často uvádí i učitele. Čím je psycholog na škole déle, tím častěji přichází žáci s osobními problémy a méně s potížemi v učení.

Čím jsou školní psychologové zkušenější, tím častěji uvádí jako své klienty učitele na prvním místě. Z hlediska zakázek je nejvyšší shoda mezi pokročilými, kteří všichni uvedli, že se na ně učitelé obrací s problémy žáků.

Rodiče jako klienty uvádí na nejpřednějších místech zkušení. Jako jejich zakázky uvedli začátečníci shodně problémy s chováním a učením dětí – není tedy dominantní jeden typ zakázky, pokročilí uvedli nejčastěji problémy s učením a zkušení nejčastěji výchovné problémy.

U tříd jako klientů nejsou mezi respondenty z hlediska zkušenosti příliš velké rozdíly, ostatní klienty příliš mnoho respondentů neuvádělo a když, tak na zadních místech, s výjimkou jednoho respondenta u zkušených, který uvedl vedení školy na prvním místě.

Typické činnosti

(Individuální práci s žáky rozváděli respondenti v různé míře, procenta jsou u těchto činností uváděna z počtu respondentů, kteří jasně odpověděli.)

Tabulka č. 24 Podle četnosti výskytu mezi respondenty (činnosti jsou řazeny sestupně):

	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
100%	Individuální práce s žákem obecně, poradenství pro rodiče, konzultace s učiteli a práce se skupinami	Individuální práce s žákem obecně, poradenství pro rodiče a konzultace s učiteli	Individuální práce s žákem obecně, poradenství pro rodiče, konzultace s učiteli, krizová intervence, screening
Nad 80%	Problematika učení, krizová intervence, screening	Problematika učení, screening, krizová intervence, práce se skupinami	Práce se skupinami, profiorientace
30 - 80%	Profiorientace, osvěta, terapie	Profiorientace, vyšetřování osobnosti žáka, osvěta, terapie, administrativní činnosti a další, nepsychologické činnosti	Problematika učení, osvěta, administrativní činnosti a další nepsychologické činnosti
Do 30%	Sledování osobnosti, administrativní činnosti.		Terapie, sledování osobnosti.

Tabulka č. 25 Z hlediska časového zastoupení:*

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Individuální práce s žáky	40%	46%	44%
Konzultace s učiteli	14,3%	16,6%	15%
Konzultace s rodiči	15,7%	12, 5%	11,6%

**Další časový podíl neuvádím, protože málo respondentů rozepsalo více individuální práci s žáky i s časovým podílem a při rozdělení na tři skupiny respondentů by pak každou skupinu zastupoval jen nízký počet respondentů (někdy i jen jeden).*

Jako činnosti, kterým se věnují, uvedli všichni respondenti bez ohledu na zkušenost individuální práci s žáky, konzultace s učiteli a rodiči. Všichni začátečníci navíc uvedli i práci se skupinami. Všichni zkušení uvedli navíc krizovou intervenci a prevenci – obojí roste s délkou praxe (stejně jako profiorientace, která ovšem nebyla tak často zastoupená).

Ve všech skupinách většina respondentů a v podobné míře uvedla dále problematiku učení a práci se skupinami.

Ve všech dalších činnostech se odlišují pokročilí od ostatních – výrazně více se věnují sledování osobnosti, naopak nejméně osvětě (i když s malým rozdílem). Nejvíce se věnují terapii (pak ji častěji uvedli začátečníci a nakonec zkušení), administrativě (pak ji uvedli zkušení a nejméně začátečníci). Pokročilí a zkušení se dále srovnatelně věnují nepsychologickým činnostem, které začátečníci neuvodli vůbec. Z hlediska časového zastoupení individuální práce s žáky, konzultací s učiteli a rodiči jsou mezi skupinami minimální rozdíly.

Používané metody a nástroje

(Na tuto otázku odpověděli respondenti různě podrobně, objevují se odpovědi od 20 – 25 respondentů.)

Tabulka č. 26 Z hlediska časového zastoupení*

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Rozhovor	62%	65%	51%
Diagnostika obecně	17%	21,1%	30,4%

** Další časový podíl neuvádím, protože ne všichni respondenti rozepsali podrobně metody a nástroje i s časovým podílem a při rozdělení na tři skupiny respondentů by pak každou skupinu zastupoval jen nízký počet respondentů.*

Tabulka č. 27 Z hlediska četnosti výskytu mezi respondenty (metody jsou řazeny sestupně):

	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
90 - 100%	Rozhovor	Rozhovor, testová diagnostika (sestupně diagnostika intelektu, osobnosti, projektivní metody, učení, zájmy, organické poškození, školní zralost, rodina)	
50 - 90%	Sociometrie, testová diagnostika (osobnost, intelekt, projektivní metody, dále sestupně zájmů, učení, rodiny, organického postižení)	Sociometrie, pozorování	Rozhovor, testová diagnostika (diagnostika intelektu, osobnosti, sestupně pak projektivní metody, zájmy, učení, organické poškození), sociometrie
10 - 50%	Terapie, hry, pozorování, administrativa	Hry, terapie, administrativní činnost	Hry, administrativní činnosti, pozorování, terapie, relaxační techniky
Do 10%		Relaxační techniky	

Všechny skupiny velkou měrou uvedly používání diagnostiky (se zkušeností roste její časový podíl mezi metodami). Začátečníci jsou nejméně zastoupeni u konkrétních metod (největší podíl ve srovnání s ostatními ale uvádí u projektivních metod a diagnostiky rodiny). Zkušení dominují v kariérovém poradenství. Ve většině diagnostických metod uvedli největší zastoupení metod pokročilí.

Všichni také velkou měrou uvedli rozhovor, který u všech skupin dominuje i hlediska časového zastoupení.

Velká část (polovina) zkušených a pokročilých uvádí i hry (na rozdíl od čtvrtiny začátečníků). S délkou zkušenosti klesá uvádění terapie. Naopak roste uvádění relaxačních technik (které ale uvedl malý počet respondentů) a administrativní činnosti.

Sociometrii uvádí nejvíce začátečníků. Pozorování uvedlo nejvíce pokročilých, méně zkušených a nejméně začátečníků.

Klíčové skutečnosti pro vstup do školy

Tabulka č. 28 Klíčové skutečnosti při vstupu do školy - podle míry zkušenosti

Zkušenost	1 - 2 roky		více než 2 - 5 let		5 a více		Celkem	
	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
vyjednání kompetencí	5	0	4,5	0,85	4,25	0,707	4,56	0,712
vyjasnění si očekávání	4,86	0,378	4,6	0,699	4,25	0,707	4,56	0,651
vybudování materiálního zázemí	3,57	0,787	4,2	0,632	3,75	1,035	3,88	0,833
navázání kontaktu s učiteli	4,57	0,535	4,9	0,316	4,75	0,463	4,76	0,436
navázání kontaktu s žáky	4,86	0,378	4,9	0,316	4,88	0,354	4,88	0,332
navázání kontaktu s rodiči	4,14	0,69	4,1	0,738	4,5	0,535	4,24	0,663
mzda	3,43	0,787	3,7	0,823	3,75	0,707	3,64	0,757
metodické vedení	3,86	0,69	3,5	1,354	3,25	0,886	3,52	1,046
supervize	3,71	0,951	3,5	1,179	3,5	1,309	3,56	1,121
zkušenost s prací psychologa	3,86	0,9	3,3	0,949	3,5	1,309	3,52	1,046
zkušenost s učením	3	0,816	2,5	0,85	3,13	0,641	2,84	0,8
velikost pr. úvazku	3	0,577	3,8	0,919	3,38	0,744	3,44	0,821
vzdělání, kurzy	3,57	0,976	4,1	0,876	3,75	0,886	3,84	0,898
kontakty na další odborníky	3,43	0,976	3,8	0,789	3,63	0,744	3,64	0,81
výsledky práce	4,14	0,69	3,7	1,16	4	0,756	3,92	0,909
jiné	1,43	2,44	0,5	1,08	2	2,204	1,24	1,943

SD – směrodatná odchylka

Začátečníci považují za nejdůležitější pro budoucí úspěšnost ve škole vyjednání kompetencí (všichni se na tom shodli) a dále vyjasnění si očekávání a navázání kontaktu s žáky. Pokročilí považují za nejdůležitější pro budoucí úspěšnost ve škole navázání kontaktu s učiteli a žáky a vyjasnění si očekávání s vedením školy. Zkušení považují za nejdůležitější pro budoucí úspěšnost ve škole navázání kontaktu s žáky, učiteli a rodiči.

Klesající či stoupající tendence se objevuje u vyjednání si kompetencí, vyjasnění si vzájemných očekávání a metodického vedení (podobně i supervize) – čím menší praxe, tím větší důležitost daných skutečností – tzn., že pro začátečníky je podstatné vyjasnění si situace s vedením školy (to je dokonce nejdůležitější) a odborné zázemí.

Všechny skupiny považují za stejně důležité (a to velmi) navázání kontaktu s žáky (zkušení to považují za nejdůležitější). Zkušení považují obecně navázání vztahu s klienty za nejdůležitější.

V dalších skutečnostech se velmi liší skupina pokročilých od ostatních. Za důležitější než ostatní považují tyto respondenti sestupně navázání kontaktu s učiteli (to společně s navázáním kontaktů s žáky označili nejvýše - jsou pro ně nejdůležitější vztahy s klienty), vybudování materiálního zázemí, dosažené vzdělání a kurzy, kontakty na další odborníky, velikost pracovního úvazku (pak se u zmíněných skutečností objevuje pořadí: zkušení, začátečníci).

Začátečníci považují za důležitější než ostatní zkušenost s prací psychologa a výsledky práce (pak pořadí zkušení a pokročilí). Zkušení považují ve srovnání s ostatními za nejdůležitější zkušenost s učením (pak následuje pořadí začátečníci a pokročilí).

Rozdíly větší jak půl bodu jsou u skutečností vyjednání kompetencí, vybudování materiálního zázemí, zkušenosti s prací psychologa, zkušenosti s učením, velikosti pracovního úvazku a dosaženého vzdělání a kurzů.

Projednávání klíčových skutečností

(Na tuto otázku 1 pokročilý neodpověděl.)

Míru projednání klíčových skutečností ukazuje tabulka č. 29 na následující straně.

Se začátečníky bylo nejvíce probráno materiální zázemí, mzda a velikost úvazku, nejméně supervize a zkušenost s učením. S pokročilými byla nejvíce probrána velikost úvazku, mzda, vybudování materiálního zázemí a navázání kontaktů s učiteli. Se zkušenými bylo nejvíce probráno vybudování materiálního zázemí, velikost úvazku a navázání kontaktů s žáky.

Klesající či stoupající tendence se objevuje u vybudování materiálního zázemí, navázání kontaktů s žáky, rodiči, metodického vedení – čím menší praxe, tím více se skutečnosti projednávaly. Naopak čím větší zkušenost, tím více se projednávala zkušenost s prací psychologa, výsledky práce a supervize.

V dalších skutečnostech se velmi liší skupina pokročilých od ostatních. Větší projednání skutečností než ostatní skupiny označili tyto respondenti sestupně u velikosti pracovního úvazku, mzdy, vyjasnění si očekávání, vyjednání kompetencí, navázání

kontaktů s učiteli, zkušenosti s učením a kontaktů na další odborníky (pak pořadí začátečníci a zkušení), nejvíce s nimi bylo projednáváno i dosažené vzdělání a kurzy (pak pořadí zkušení a začátečníci).

Obecně tedy se zkušenými byly jednotlivé skutečnosti probírány nejméně nebo již mají zkrácené vzpomínky činnostmi a problémy, které museli řešit..

Rozdíly větší jak půl bodu jsou u projednávání vyjednání kompetencí, navázání kontaktu s rodiči, zkušenosti s prací psychologa a s učením, vzdělání, velikosti pracovního úvazku. Více jak bod je rozdíl u mzdy a kontaktů na další odborníky.

Tabulka č. 29 Projednání klíčových skutečností – podle míry zkušenosti

Zkušenost	1 - 2 roky		více než 2 - 5 let		5 a více		Celkem	
	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
vyjednání kompetencí	3,57	1,134	3,67	0,866	3	0,926	3,42	0,974
vyjasnění si očekávání	3,57	1,272	3,78	0,667	3,25	1,165	3,54	1,021
vybudování materiálního zázemí	4,29	0,756	4	0,866	4	1,195	4,08	0,929
navázání kontaktu s učiteli	3,57	0,535	4	0,866	3,25	0,886	3,63	0,824
navázání kontaktu s žáky	3,71	0,951	3,67	1,323	3,38	1,061	3,58	1,1
navázání kontaktu s rodiči	3,57	0,976	3	1,118	2,88	0,835	3,13	0,992
mzda	4,14	0,9	4,22	1,202	2,88	1,642	3,75	1,391
metodické vedení	3,29	1,254	2,89	1,833	2,5	1,512	2,88	1,541
supervize	1,29	0,488	1,44	0,726	1,5	0,756	1,42	0,654
zkušenost s prací psychologa	2,43	1,134	2,89	1,269	3	0,535	2,79	1,021
zkušenost s učením	2	1,414	2,56	1,59	1,75	0,886	2,13	1,329
velikost pr. úvazku	3,86	1,215	4,67	0,707	3,75	1,389	4,13	1,154
vzdělání, kurzy	2,86	1,069	3,67	1,118	3,13	1,246	3,25	1,152
kontakty na další odborníky	2,29	0,951	2,78	1,481	1,75	1,165	2,29	1,268
výsledky práce	2,43	0,787	2,67	1,414	2,88	0,991	2,67	1,09
jiné	0,71	1,254	0,11	0,333	1	1,604	0,58	1,176

SD – směrodatná odchylka

Vztah s vedením školy

Tabulka č. 30 Charakteristiky vyjadřující povahu vztahu s vedením školy – podle míry zkušenosti

Zkušenost	Vymezení škály	1 - 2 roky		více než 2 - 5 let		5 a více		Celkem	
		Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
ne/závislost na řediteli	1 - podřízenost řediteli, 5 - nezávislost	3,43	0,535	3,2	0,919	4	0	3,5	0,722
kompetence	1 - přesně vymezené kompetence, 5 - volné kompetence	3,86	0,69	3	1	3,13	1,356	3,29	1,083
vztah**	1 - přátelský vztah, 5 - neosobní vztah	2,57	0,535	1,78	0,667	3,13	0,991	2,46	0,932
míra působení	1 - ps. poradce ředitele, 5 - ps. pro celou školu	4,29	0,951	4,2	1,033	4,75	0,463	4,4	0,866
určování podmínek	1 - ps. si určuje podmínky práci, 5 - ps. si je neurčuje	3,14	1,345	4	0,471	3,5	1,069	3,6	1
pomoc x kontrola ředitele*	1 - ps. jako pomocník ředitele, 5 - ps. jako kontrola	2	0,816	1,22	0,441	2,13	0,641	1,75	0,737
realističnost zakázek	1 - nerealistické zakázky, 5 - realistické zakázky	3,86	0,69	4,11	0,928	4,13	0,641	4,04	0,751
míra vykazování odvedené práce	1 - vykazování odvedené práce, 5 - nevykazování	2,43	1,134	2,56	1,236	2,88	1,458	2,63	1,245

* hladina významnosti 0,05, ** hladina významnosti 0,01

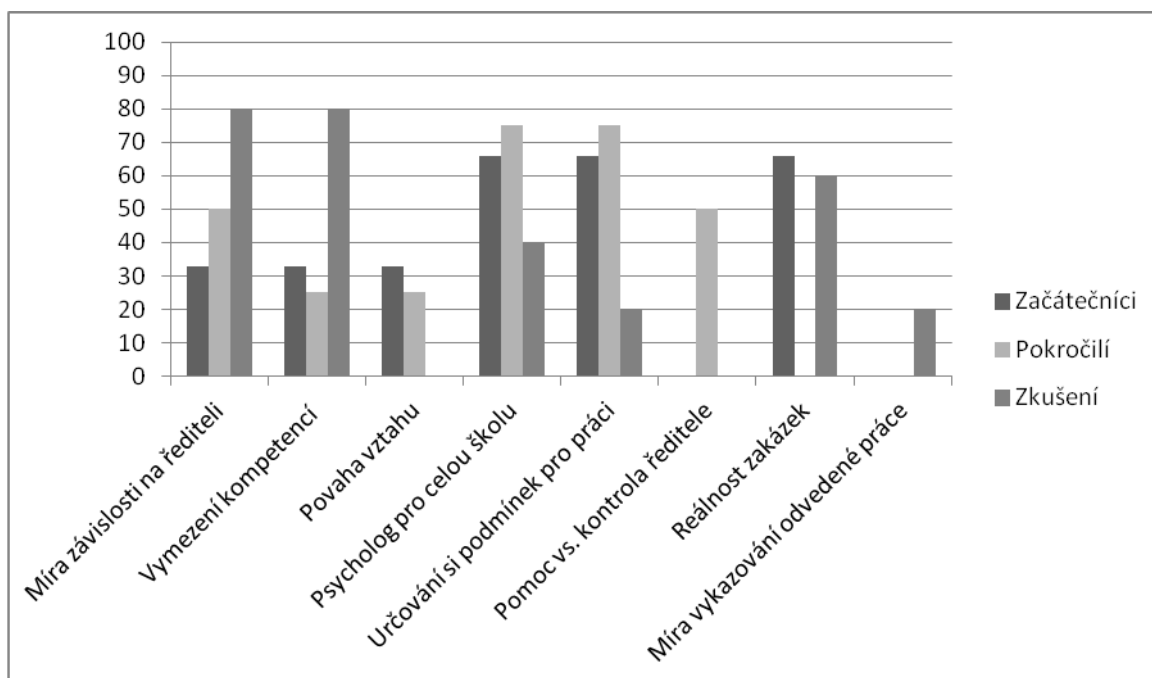
SD – směrodatná odchylka

Začátečníci se domnívají, že mají nejvolnější kompetence, nejvíce si určují podmínky k práci. Pokročilí mají nejprátelštější vztah, nejvíce se vnímají jako pomocníci ředitele – vynikají v charakteristikách vztahu k řediteli jako takovému. Zkušení jsou nejvíce nezávislí na řediteli, nejméně jím kontrolováni, nejvíce pro celou školu, s realistickými zakázkami.

Charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s vedením školy nejdůležitější

Respondenti měli označit 3 pro ně nejdůležitější charakteristiky. Označila je jen polovina respondentů. Označeny byly všechny položky, lišily se ale četností.

Graf č.1 Nejdůležitější charakteristiky při utváření dobrého vztahu s vedením – podle míry zkušenosti



Počet respondentů byl převeden na procenta, aby výsledky byly srovnatelné (protože v každé skupině odpověděl jiný počet respondentů).

Začátečníci za nejvíce důležité považují to, aby psycholog fungoval pro celou školu, míru určování si podmínek práce a reálnost zakázek. Podle svého hodnocení jsou ve srovnání s ostatními skupinami ve zmíněných oblastech na tom nejhůře v oblasti reálnosti zakázek. Za nedůležité považují pomáhání vs. kontrolu ředitele a míru vykazování odvedené práce.

Pokročilí za nejvíce důležité považují to, aby psycholog fungoval pro celou školu, míru určování si podmínek práce, potom pomáhání vs. kontrolu ředitele a míru závislosti na řediteli. Z hlediska míry určování si podmínek jsou na tom v této oblasti v porovnání s ostatními nejlépe, stejně tak v pomáhání řediteli. Za nedůležité považují reálnost zakázek a míru vykazování odvedené práce.

Zkušení za nejvíce důležité považují míru závislosti na řediteli, vymezení kompetencí, dále pak reálnost zakázek. Z hlediska míry závislosti a reálnosti zakázek jsou na tom také ve srovnání s ostatními nejlépe. Za nedůležité považují povahu vztahu a pomáhání vs. kontrolování ředitele.

Vztah s učiteli

Tabulka č. 31 Charakteristiky vyjadřující povahu vztahu s učiteli – podle míry zkušenosti

Zkušenost	Vymezení škály	1 - 2 roky		více než 2 - 5 let		5 a více		Celkem	
		Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
povaha vztahu	1 - osobní vztah, 5 - formální	3,14	0,69	2,56	0,882	2,75	0,707	2,79	0,779
povaha řešených problémů	1 - ps. zabývající se prof. problémy, 5 - zabývající se os. problémy	1,71	0,488	2,22	0,667	2,38	0,744	2,13	0,68
vedení učitelů	1 - ps. jako supervízor a odborník, 5 - ps. poučovaný učitel	2,71	1,113	1,78	0,667	2,25	0,463	2,21	0,833
míra a způsob kontroly učitelů	1 - ps. pomocník učitelů, 5 - ps. kontrolor	1,86	0,69	1,8	0,632	1,38	0,518	1,68	0,627
zkušenost s vyučováním	1 - výhoda pro psychologa, 5 - nevýhoda	1,71	0,756	1,67	0,866	1,63	1,408	1,67	1,007
souběh role učitele a psychologa	1 - jen psycholog, 5 - současně i učitel	1,71	0,951	1,89	1,364	1,63	0,744	1,75	1,032
míra aktivity psychologa	1 - ps. reagující na zakázky, 5 - ps. přicházející s nabídkou služeb	3,14	1,069	2,89	0,601	3,25	0,886	3,08	0,83
percepce přítomnosti psychologa ve škole učitelů	1 - přínos pro školu, 5 - zbytečný nadstandard	2,29	0,951	1,9	0,738	2,25	1,035	2,12	0,881
přístup učitelů	1 - učitelé vyhledávají psychologa, 5 - učitelé ho nevyhledávají	2,57	0,787	2	0,667	2,25	0,886	2,24	0,779

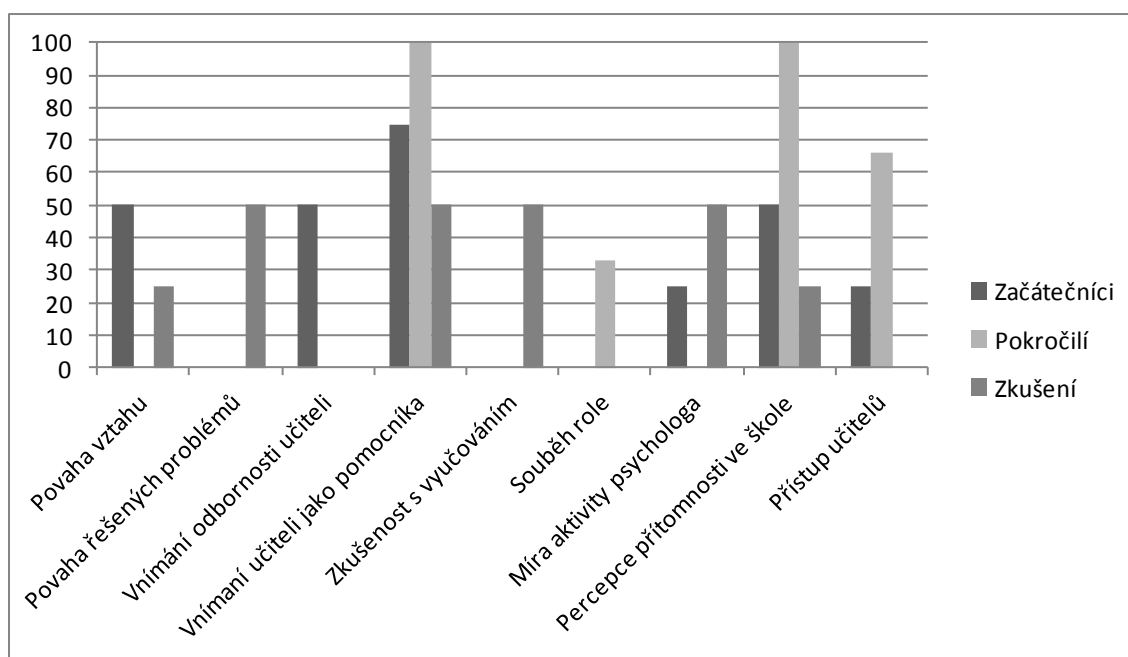
SD – směrodatná odchylka

Začátečníci jsou nejvíce poučováni učiteli, mají nejvíc formální vztah. Pokročilí mají nejosobnější vztah s učiteli, cítí se nejvíce vnímání jako odborníci, nejvíce reagují na zakázky učitelů, jsou nejvíce vnímání jako přínos pro školu a jsou učiteli nejvíc vyhledáváni. Zkušenější se nejvíce zabývají osobními problémy učitelů, nejvíce jsou vnímání jako pomocníci, nejvíce považují zkušenost s vyučováním jako výhodu, nejméně ale uvádí souběh role psychologa a učitele.

Charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s učiteli nejdůležitější

Respondenti měli opět označit tři pro ně nejdůležitější charakteristiky. Označila je jen necelá polovina respondentů, proměnilo se trochu jejich složení. Označeny byly všechny položky, lišily se ale četností.

Graf č.2 Nejdůležitější charakteristiky při utváření dobrého vztahu s učiteli – podle míry zkušenosti



Počet respondentů byl převeden na procenta, aby výsledky byly srovnatelné (protože v každé skupině odpověděl jiný počet respondentů).

Začátečníci považují za nejdůležitější to, aby byli vnímáni jako pomoc a ne kontrola, dále považují za důležitou povahu vztahu s učiteli, vnímání vlastní odbornosti učitelů a percepce přítomnosti psychologa ve škole. Ve všech těchto oblastech ale hodnotí vztah s učiteli ze všech skupin nejhůře (i když v některých případech s minimálními rozdíly) Za nedůležité naopak považují povahu řešených problémů, zkušenost s vyučováním a souběh role učitele a psychologa.

Pokročilí považují za nejdůležitější vnímání psychologa jako pomocníka (všichni) – ve skutečnosti v tomto ohledu jsou na tom podle svého hodnocení také nejlépe, stejně tak percepce přítomnosti psychologa ve škole. Důležitý je také přístup učitelů. Naopak za nedůležité považují povahu vztahu s učiteli, povahu řešených

problémů, vnímání odbornosti učitelů, zkušenost s vyučováním a míru aktivity psychologa.

Zkušení považují za důležité (vždy dva ze čtyř) vnímání sebe jako pomocníka učitele, povahu řešených problémů, zkušenost s vyučováním, míru aktivity psychologa – v tomto ohledu se nejvíce odlišují od předchozích dvou skupin, především od pokročilých – to, co pokročilí považují za nedůležité, uvádí zkušení jako důležité. Za nedůležité považují vnímání odbornosti učitelů, souběh role učitele a psychologa a přístup učitelů.

Úskalí profese

Tabulka č. 32 Vnímaná úskalí profese – podle míry zkušenosti

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Nedůvěra	43%	50%	62,5%
Pracovní podmínky	28,6%	40%	50%
Nároky na osobnost	57%	30%	25%
Neochota učitelů	28,6%	20%	25%
Postavení	14,3%	10%	25%
Závislost na vedení	14,3%	20%	0%

U všech skupin je výrazně zastoupena nedůvěra, pracovní podmínky a nároky na osobnost. Nedůvěru uvedla v každé skupině zhruba polovina respondentů (u pokročilých a zkušených se objevuje jako nejčastěji zmiňované úskalí, začátečníci ji uvádí za nároky na osobnost). Pracovní podmínky jako úskalí uváděli spíše pokročilí a zkušení, tedy ti, kteří s nimi mají delší zkušenost. Úskalí v podobě nároků na osobnost klesá s délkou zkušenosti.

Uspokojení, naplnění z práce

Tabulka č. 33 Vnímaná uspokojení z práce – podle míry zkušenosti

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Kontakt	71,4%	80%	25%
Pestrost práce	57,1%	60%	50%
Smysl práce	14,3%	50%	37,5%
Vzájemné obohacování	14,3%	20%	0%
Postavení	0%	10%	0%

Jako uspokojení, naplnění vnímají respondenti nejvíce dlouhodobý a nezprostředkovaný kontakt (mimo zkušených). Zkušení nejvíce jako uspokojení

vnímají pestrost práce (kterou zároveň nejvíce vnímají jako odlišnost od ostatních profesí). Ta je významně zastoupena i u začátečníků a pokročilých (ve srovnatelné míře jako u zkušených). Velká část pokročilých a zkušených (na rozdíl od začátečníků) vnímá jako uspokojení i smysluplnost práce.

Odlišnosti profese

Tabulka č. 34 Odlišnosti profese - podle míry zkušenosti

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Povaha práce	28,6%	70%	62,5%
Kontakt	57,1%	30%	50%
Práce se systémem	28,6%	20%	37,5%
Nároky na osobnost	14,3%	20%	0%

Práci se systémem nejvíce vyzdvihovali zkušení. Povahu práce uvedlo mnohem víc pokročilých a zkušených než začátečníků, kteří ji ze všech skupin vnímají jako odlišnost nejméně. Kontakt vnímá jako odlišnost zhruba polovina začátečníků a zkušených, méně pak pokročilých. Nikdo ze zkušených neuvedl nároky na osobnost.

Setrvání v profesi

Tabulka č. 35 Setrvání v profesi - podle míry zkušenosti

Současný výzkum	1 - 2 roky	více než 2 - 5	5 let a více
Ano	85,7%	70%	75%
Spíše ano	14,3%	20%	25%
Ano i ne	0%	10%	0%

Srovnatelný počet začátečníků, pokročilých i zkušených plánuje setrvat v profesi, především kvůli charakteru práce, který zároveň vnímají jako specifikum profese, a kvůli vlastním pocitům (smysluplnost práce...). Stejně tak je srovnatelný počet těch, kteří z různých důvodů neví, zda setrvá v profesi. Setrvání v profesi tedy délka praxe pravděpodobně příliš neovlivňuje.

2.4.2.3.2 Shrnutí a interpretace porovnání dotazníků podle zkušenosti školních psychologů

Jak se tedy liší odpovědi začátečníků, pokročilých a zkušených?

Z hlediska nejčastějších situací jsou u začátečníků situace krizové intervence, problematiky učení a mezilidských vztahů rovnoměrně zastoupené. Pokročilí nejvíce uvádějí krizovou intervenci, poté mezilidské vztahy. Zkušení nejčastěji uvádí krizovou intervenci a poté problematiku učení.

U začátečníků tedy nedomnuje žádný typ situací, věnují se jim srovnatelně, což může souviset se začátkem ve škole, kdy jednak sám psycholog zkouší své možnosti a na druhou ho mohou „zkoušet“ i klienti. Se zkušeností stoupá míra situací krizové intervence, což bývají situace vyžadující rychlý a účinný zásah, kdy je zřejmě zkušenost důležitá (v odpovědích respondentů je velký rozdíl mezi začátečníky a ostatními). Pokročilí se více orientují na vztahy (problémy týkající se osobních problémů žáků a vztahů ve třídách), kdy je jejich úloha často zprostředkovatelská. Zkušení se zase více orientují na situace související s učením, na což může mít vliv užší zaměření (a chápání) „školního psychologa“ jako odborníka na bezprostředně školní problematiku z počátku praxe.

Jako nejnáročnější situace vnímají všechny skupiny respondentů jednoznačně práci s rodinou (nejvíce zkušení). Nejrozmanitější skupinou z hlediska náročných situací jsou pokročilí, kteří sytí všechny kategorie (i sebevražedné pokusy, poruchy chování). Dominování práce s rodinou jako nejnáročnější u zkušených (ve srovnání se zastoupením jiných kategorií) může být ovlivněno tím, že jsou to situace, se kterými se během dlouhé praxe vícekrát a možná i opakovaně potkávali (ve srovnání s ostatními) a naráželi na její obtížnost, a proto ji mohou vnímat nejvíce jako náročnou.

Z hlediska vnímání vlastní role ve škole se figura mediátora ve skupinách objevuje přibližně stejně a převažuje nad ostatními. Zajímavé je stoupaní výskytu figury outsidera s délkou praxe. Domnívám se, že to může být způsobeno tím, že čím je školní psycholog ve škole déle, tím to vnímá jako větší problém, že je dosud outsiderem, kdežto začátečník s počáteční nedůvěrou a nutností vybudovat si pozici tak trochu počítá.

Z hlediska požadavků na výkon u začínajících převládá hasič – to zřejmě proto, že začátečníci nemají na čem stavět, nemohou pracovat tolik koncepčně, nemohou se jim vracet výsledky předchozí práce. Naopak vůbec se u nich neobjevuje děd Vševěd,

k figuře děda Vševěda je zřejmě potřeba se osvědčit praxí. S délkou praxe klesá zastoupení figury hasiče – zřejmě s větší obeznameností s prací psychologa učitelů a reálnějšími zakázkami a také s tím, že čím je psycholog ve škole déle, tím může pracovat více systematicky, navazovat na předchozí práci.

Z hlediska klientů a jejich zakázek uvádí žáky nejčastěji na prvním místě pokročilí, pak začátečníci a pak zkušení, u kterých dominovaly i pozdější pozice. Zkušení vnímají klienty více rovnocenně (uvádí často na prvních příčkách i učitele), pravděpodobně více pracují se školou jako systémem. Začínající uvádí jako nejčastější zakázku učení, pokročilí vztahové (osobní) problémy, stejně tak zkušení. Jsou to situace méně strukturované, vyžadující důvěru klientů a zkušenost psychologa, možná z toho důvodu je zkušenější uvádějí jako nejčastější zakázky (s délkou praxe roste zastoupení těchto zakázek).

Učitele začátečníci i pokročilí uvádějí na druhém místě, zkušení shodně i na prvním místě, což může být pozitivně ovlivněno právě délkou praxe ve škole a získáním si důvěry učitelů a jak již bylo zmíněno, tak i větším zaměřením se na školu jako systém.

Čím jsou školní psychologové zkušenější, tím více uvádí rodiče spíše na druhém než třetím místě. Začátečníci uvedli jako zakázky shodně problémy s chováním a učením svých dětí – není tedy dominantní jeden typ zakázky, pokročilí uvedli nejčastěji problémy s učením dětí a zkušení nejčastěji výchovné problémy dětí. S rostoucí zkušeností s psychologem s ním rodiče tedy více řeší problémy nesouvisející bezprostředně s učením.

Jako činnosti, kterým se věnují, uvedli všichni respondenti bez ohledu na zkušenost individuální práci s žáky, konzultace s učitelů a rodiči. Všichni začátečníci navíc uvedli i práci se skupinami, kterou zřejmě využívají pro seznámení se s dětmi. Všichni zkušení uvedli navíc krizovou intervenci a prevenci – obojí mírně roste s délkou praxe.

V několika činnostech se odlišují pokročilí od ostatních (z hlediska zastoupení činností mezi respondenty), jde například o dlouhodobější individuální činnosti jako terapie nebo sledování osobnosti žáka, ale také třeba o administrativní činnosti. Pokročilí a zkušení se dále srovnatelně věnují nep psychologickým činnostem, které začátečníci neuvedli vůbec, ti zřejmě více lpí na čistě psychologické práci, zkušenější zase díky ní mohou víc pracovat se školou jako celkem.

Jako používané metody a nástroje uvedly všechny skupiny velkou měrou používání testové diagnostiky (z pokročilých všichni, se zkušeností roste její časový podíl mezi metodami – což může souviset i s tím, že zkušení uvedli ze všech skupin respondentů nejvíce učení jako nejčastější situaci).

Všichni také velkou měrou uvedli rozhovor, který u všech skupin dominuje i z hlediska časového zastoupení.

S délkou zkušenosti klesá uvádění terapie, to může ovlivňovat její obecné rozšiřování a stoupající nabídka a poptávka psychoterapeutického vzdělání.

Sociometrii uvádí nejvíce začátečníků (kteří také nejvíce uvedli práci se skupinami a kteří ji mohou využívat jako prostředek seznámení se s klienty a situací ve třídách).

Jako klíčové pro vstup do školy a budoucí úspěšnost považují všichni navázání kontaktu s klienty. Čím menší praxe, tím je považováno za důležitější vyjednání si kompetencí a vyjasnění si vzájemných očekávání. To jsou témata, která jsou pro začínající aktuální, kterým se musí na začátku započítí práce ve škole věnovat.

Naopak čím větší zkušenost, tím důležitější je mzda, která je způsobem ocenění odvedené práce, kterou za sebou zkušení mají velkou (podobný růst důležitosti je i u navázání kontaktu s rodiči – současně zkušení situace s rodiči jednoznačně považují za nejnáročnější a čtvrtina je uvádí jako klienty na prvním místě).

Se začátečníky bylo nejvíce probráno materiální zázemí, mzda a velikost úvazku (tedy nic z toho, co považují za nejdůležitější). S pokročilými byla nejvíce probrána velikost úvazku, mzda, vybudování materiálního zázemí a navázání kontaktů s učiteli (kromě posledního nic z toho, co považují za nejdůležitější). Se zkušenými bylo nejvíce probráno vybudování materiálního zázemí, velikost úvazku a navázání kontaktů s žáky (kromě posledního také nic z toho, co považují za nejdůležitější).

Obecně se zkušenými byly jednotlivé skutečnosti probírány nejméně – zkušení mohli také nejméně navazovat na obecně předchozí zkušenosti školních psychologů a poučit se tak, na co se při vyjednávání při vstupu do školy zaměřit.

Ve vztahu s vedením školy mají začátečníci nejvolnější kompetence, nejvíce si určují podmínky k práci – vynikají tedy v charakteristikách míry vymezování podoby vlastní činnosti. Pokročilí mají nepřátelštější vztah, nejvíce se vnímají jako pomocníci ředitele – vynikají v charakteristikách vztahu jako takového k řediteli. Zkušení jsou nejvíce nezávislí na řediteli, nejméně jím kontrolováni (začátečníci nejvíce), nejvíce pro celou školu, s realistickými zakázkami. – vynikají v charakteristikách samostatnosti,

vyjasněnosti povahy práce. Vztah se tedy prochází proměnou od profesního, přes osobnější, k profesnímu, ale zralejšímu než na počátku (autonomnímu).

Začátečníci za nejvíce důležité ve vztahu s vedením školy považují to, aby psycholog byl pro celou školu, míru určování si podmínek práce a reálnost zakázek – tedy vlastně vymezování se, resp. podoby vlastní práce. Podle svého hodnocení jsou ve srovnání s ostatními skupinami jsou ve zmíněných oblastech na tom nejhůře v oblasti reálnosti zakázek, což vyplývá i z některých předešlých otázek.

Pokročilí za nejvíce důležité také považují to, aby byl psycholog pro celou školu, míru určování si podmínek práce, aby byl vnímán ředitelem jako pomoc a ne kontrola a míru závislosti na řediteli (a přitom uvádí nejmenší míru nezávislosti na řediteli). Z hlediska míry určování si podmínek jsou na tom v této oblasti v porovnání s ostatními nejlépe, stejně tak v pomáhání řediteli, což dokresluje jejich nejosobnější povahu vztahu s ředitelem. Zkušení za nejvíce důležité považují míru závislosti na řediteli, vymezení kompetencí, dále pak reálnost zakázek. Z hlediska míry závislosti a reálnosti zakázek jsou na tom také ve srovnání s ostatními nejlépe.

Ve vztahu s učiteli jsou začátečníci nejvíce poučováni učiteli, mají nejvíce formální vztah. Ve srovnání s ostatními jsou také nejvíce vnímáni jako kontrola učitelů. Vynikají tedy v problematických charakteristikách vztahu s učiteli. Dále se nejméně zabývají osobními problémy učitelů a jsou jimi ve srovnání s ostatními nejméně vyhledávaní. Jejich vztah se tedy ve srovnání s ostatními zdá nejproblematictější. Pokročilí mají nejosobnější vztah s učiteli, cítí se nejvíce vnímání jako odborníci, nejvíce reagují na zakázky učitelů, jsou nejvíce vnímají jako přínos pro školu a jsou učiteli nejvíce vyhledávaní. Také se u nich ve srovnání s ostatními nejvíce objevuje souběh s rolí učitele.– Jejich vztah s učiteli se zdá jako nejlepší, profesně uspokojivý. Zkušení se nejvíce zabývají osobními problémy učitelů, nejvíce jsou vnímání jako pomocníci – měli také nejdelší možnost ukázat svou práci a její výsledky, nejvíce považují zkušenost s vyučováním jako výhodu, nejméně ale uvádí souběh role psychologa a učitele, nejvíce přichází s nabídkou služeb – vynikají především v charakteristikách důvěry ze strany učitelů.

Začátečníci považují za nejdůležitější při utváření vztahu s učiteli to, aby byli vnímání jako pomoc a ne kontrola, dále považují za důležité povahu vztahu s učiteli, vnímání vlastní odbornosti učitelů a percepce přítomnosti psychologa ve škole. Ve všech těchto oblastech ale hodnotí vztah s učiteli ze všech skupin nejhůře (i když v některých případech s minimálními rozdíly) – je tu naznačen rozpor mezi přáním (potřebou)

a skutečností. Pokročilí považují za nejdůležitější vnímání psychologa jako pomocníka (všichni), stejně tak percepce přítomnosti psychologa ve škole – ve skutečnosti v tomto ohledu jsou na tom podle svého hodnocení také nejlépe. Důležitý je také přístup učitelů. Zkušení považují za důležité být vnímán učiteli jako pomocník, povahu řešených problémů, zkušenost s vyučováním, míru aktivity psychologa – v tomto ohledu se nejvíce odlišují od předchozích dvou skupin, především od pokročilých – to, co pokročilí považují za nedůležité, uvádí zkušení jako důležité.

Z hlediska vnímaných úskalí je u všech skupin nejvíce zastoupena nedůvěra, pracovní podmínky a nároky na osobnost. Nedůvěru uvedla v každé skupině zhruba polovina respondentů (délka praxe tedy zřejmě sama o sobě pro navázání důvěry nestačí). Pracovní podmínky jako úskalí uváděli spíše pokročilí a zkušení, tedy ti, kteří s nimi mají delší zkušenost, začátečníci vnímají jako podstatnější jiná úskalí, se kterými se právě vypořádávají (překonávání nedůvěry a nároků na osobnost). Úskalí v podobě nároků na osobnost klesá s délkou zkušenosti, tzn., že zkušení se naučili s nároky na osobnost pracovat, naučili se je zvládat či jim předcházet.

Jako uspokojení, naplnění vnímají respondenti nejvíce dlouhodobý a nezprostředkovaný kontakt (mimo zkušených). Zkušení nejčastěji jako uspokojení vnímají pestrost práce (kterou zároveň nejvíce vnímají jako odlišnost, ve srovnání s jinými kategoriemi, od ostatních profesí). Ta je významně zastoupena i u začátečníků a pokročilých (ve srovnatelné míře jako u zkušených). Velká část pokročilých a zkušených vnímá jako uspokojení i smysluplnost práce, začátečníci ji zřejmě ještě nejsou schopni posoudit.

Práci se systémem jako odlišnost profese od jiných psychologických profesí nejvíce vyzdvihovali zkušení, kteří s tím zřejmě také nejvíce pracují, jak vyplývá z některých předchozích otázek. Povahu práce uvedlo mnohem víc pokročilých a zkušených než začátečníků, kteří ji ze všech skupin vnímají jako odlišnost nejméně. Kontakt vnímá jako odlišnost zhruba polovina začátečníků a zkušených, méně pak pokročilých. Nikdo ze zkušených neuvedl nároky na osobnost, podobně jako u úskalí profese.

Setrvat v profesi plánuje srovnatelný počet začátečníků, pokročilých i zkušených, především kvůli charakteru práce, který zároveň vnímají jako specifikum profese, a kvůli vlastním pocitům (smysluplnost práce...). Stejně tak je srovnatelný počet těch, kteří z různých důvodů neví, zda setrvají v profesi. Setrvání v profesi tedy délka praxe pravděpodobně příliš neovlivňuje.

2.4.2.4 Zkoumání dalších skutečností, které mohou ovlivňovat profesní identitu školních psychologů

Jaké další skutečnosti, mimo délky praxe, mohou ovlivňovat profesní identitu školních psychologů a jakým způsobem?

Na základě složení souboru respondentů a dat z navrácených dotazníků jsem vybrala několik diferenciačních kritérií, podle kterých byli respondenti rozděleni vždy na dvě skupiny a porovnávány jejich odpovědi. Tato kritéria byla: velikost pracovního úvazku (celý vs. poloviční), další zkušenost se školní psychologií (respondenti, kteří ji mají - např. z předchozího zaměstnání vs. respondenti, kteří ji nemají), počáteční projednání vzájemných očekávání s vedením školy (byla projednána vs. spíše nebyla projednána) a míra důvěry k psychologovi (respondenti, kteří jako úskalí profese uvedli nedůvěru vs. respondenti, kteří ji neuvodli).

Po předběžné analýze se ukázalo z hlediska rozdílů (jejich četnosti) jako nejzajímavější použití kritéria míry důvěry. Vzhledem k omezenému rozsahu a možnostem práce budou dále prezentována jen tato data.

2.4.2.4.1 Porovnání podoby profese školních psychologů podle míry důvěry k psychologovi (respondenti, kteří jako úskalí profese uvedli nedůvěru vs. respondenti, kteří ji neuvodli).

2.4.2.4.1.1 Prezentace dat

Nejčastější situace

(1 z respondentů, kteří nedůvěru neuvodli, neodpověděl)

Tabulka č. 36 Nejčastější situace – podle míry důvěry klientů

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Krizové intervence	72, 7%	76, 9%
Situace týkající se učení	45, 5%	61, 6%
- problematika SPU	0%	30,8%
- další problémy s učením	45,5%	30,8%
Interpersonální vztahy	63, 6%	46, 2%
Skupinová práce	18, 2%	15, 4%

Větší rozdíly mezi skupinami respondentů se objevují v situacích souvisejících s učením a s mezilidskými vztahy. Situace související s učením uvedli více respondenti, kteří zároveň uvedli i nedůvěru (a v těchto situacích je více zastoupena problematika SPU) – tzn. situace více související se školou, učením a více jasné, strukturované. Naproti tomu situace mezilidských vztahů, které bývají méně jasné, jsou častější u psychologů, kteří nedůvěru neuvedli.

Nejnáročnější situace

Tabulka č. 37 Nejnáročnější situace - podle míry důvěry klientů

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Rodina a její dysfunkce	58,3%	69,2%
Nevhodné zásahy	16,7%	7,7%
Spolupráce s odborníky	16,7%	7,7%
Problematika sebevražd	8,3%	23,1%
Poruchy chování	8,3%	8%

V nejnáročnějších situacích nejsou rozdíly mezi skupinami příliš velké (s rozdílem jednoho až dvou respondentů, což vzhledem k malému vzorku nemusí mít význam). Obě skupiny vnímají jako nejnáročnější práci s rodinou. U odpovědi s rozdílem dvou respondentů je více zastoupena skupina těch, kteří uvedli, že se potýkají s nedůvěrou (situace týkající se rodiny a sebevražedného chování).

Vnímání vlastního sebeobrazu

Tabulka č. 38 Vnímání sebeobrazu - podle míry důvěry klientů

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Pozice v systému školy		
Mediátor	66,7%	46,2%
Outsider	25,%	23,1%
Požadavky na profesní výkon		
Kouzelník	50%	46,2%
- hasič	25%	38,5%
- děd Vševěd	25%	7,7%
Zpovědník	25%	7,7%
Ostatní	25%	23,1%

U respondentů, kteří se nepotýkají s nedůvěrou, je více zastoupena figura mediátora, děda Vševěda a zpovědníka. U respondentů, kteří nedůvěru uvedli, je víc zastoupena figura hasiče.

Typičtí klienti a jejich zakázky

(1 respondent, který uvedl nedůvěru, neodpověděl)

Tabulka č. 39 Typičtí klienti a jejich zakázky - podle míry důvěry klientů

Současný výzkum								
	Pořadí				Zakázka			
	Žáci				Osobní potíže	Učení	Vztahy ve třídě	
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
Nedůvěra neuvedena	58,3%	16,7%	25%	0%	58,3%	16,6%	25%	
Nedůvěra uvedena	58,3%	8,3%	16,6%	16,6%	41,7%	50%	8,3%	
	Učitelé*				Žáci	Metod. Podpora		
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	Nedůvěra neuvedena	16,6%	50%	25%	0%	83,3(90)%	8,3(10)%	
Nedůvěra uvedena	33%	33%	0%	0%	41,7(60)%	25 (40)%		
	Rodiče**				Učení	Chování	Rodina	
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	Nedůvěra neuvedena	25%	25%	16,7%	0%	25(38)%	33(50)%	8,3(12)%
Nedůvěra uvedena	8,3%	33%	41,7%	0%	50(60)%	33(40)%	0%	
	Třídy***				Prevence			
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	Nedůvěra neuvedena	0%	0%	8,3%	0%	100%		
Nedůvěra uvedena	0%	8,3%	8,3%	0%	100%			
	Ostatní****				Aktivity školy	Osobní potíže		
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo				
	Nedůvěra neuvedena	0%	0%	8,3%	16,6%			
Nedůvěra uvedena	8,3%	0%	0%	8,3%	16,6%	0%		

*jeden z respondentů, kteří neuvedli nedůvěru a třetina respondentů, kteří nedůvěru uvedli, učitele vůbec jako typické klienty nezmínili, procenta v závorkách vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

**třetina respondentů, kteří neuvedli nedůvěru a dva respondenti, kteří nedůvěru uvedli, rodiče vůbec jako typické klienty nezmínili, procenta v závorkách vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

***kromě jednoho z respondentů, kteří nedůvěru neuvedli a dvou respondentů, kteří nedůvěru uvedli, ostatní třídy jako typické klienty neuvedli, procenta vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

**** kromě tří respondentů, kteří nedůvěru neuvedli a dvou respondentů, kteří nedůvěru uvedli, ostatní ředitele a další zaměstnance vůbec jako typické klienty nezmínili, procenta vyjadřují zastoupení po odečtení těchto respondentů

Obě skupiny uvádí nejčastěji na prvním místě žáky, liší se však složení nejčastějších zakázek. Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, jsou žáky vyhledávání nejčastěji v případě osobních problémů, kdežto respondenti, kteří uvedli nedůvěru, jsou vyhledávání hlavně při problémech s učením, tedy v situacích, které jasně souvisí se školou a výukou jako takovou.

Učitele jako klienty uvádí častěji, resp. na přednějších místech, respondenti, kteří nebojují s nedůvěrou. Z hlediska zakázek se zvyšuje zastoupení metodické podpory, tj. vyhledávání psychologa učitelem pro vlastní zlepšení.

Rodiče jako klienty také uvádí častěji, resp. na přednějších místech, respondenti, kteří nebojují s nedůvěrou. Mění se i poměr zakázek – podobně jako u žáků, tak i zde u respondentů, kteří bojují s nedůvěrou, převažují zakázky týkající se učení a výuky jako takové, u respondentů, kteří s nedůvěrou nebojují, se objevují víc výchovné problémy a jednou i problémy v rodině. U tříd jako klientů mezi skupinami příliš velké rozdíly nejsou, podobně u ostatních klientů.

Typické činnosti

(Odpovědělo všech 25 respondentů, ale v různé míře konkrétnosti (u individuální práce s žáky – nejmenší počet respondentů je 16, procenta jsou uváděna z počtu respondentů, kteří jasně odpověděli.)

Tabulka č. 40 Z hlediska časového zastoupení*

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Individuální práce s žáky	44, 4%	42, 2%
Práce se skupinami	21, 1%	21, 5%
Konzultace s učiteli	18, 3%	12, 3%
Konzultace s rodiči	15,00%	12, 3%

* Další časový podíl neuvádím, protože při rozdělení na dvě skupiny je malý počet respondentů, kteří více rozepsali individuální práci s žáky i s časovým podílem.

Tabulka č. 41 Z hlediska výskytu v mezi respondenty (činnosti jsou uvedené sestupně):

	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
100%	Individuální práce s žákem obecně, poradenství pro rodiče, konzultace s učiteli	Individuální práce s žákem obecně, poradenství pro rodiče a konzultace s učiteli, krizová intervence
Nad 80%	Problematika učení, práce se skupinami, screening	Práce se skupinami
30 - 80%	Krizová intervence, terapie, profiorientace, sledování osobnosti, osvěta	Problematika učení, screening, profiorientace, osvěta, administrativní činnosti.
Do 30%	Administrativní činnosti, další, nepsychologické, činnosti.	Terapie, sledování osobnosti, další, nepsychologické činnosti

Obě skupiny se věnují práci s žáky, učiteli a rodiči. Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, více uvádějí konkrétní individuální činnosti s žáky (největší rozdíl je v oblasti sledování osobnosti a terapie). Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, uvádí častěji profiorientaci, krizovou intervenci, osvětu a práci se skupinami (tedy práce s více klienty současně) a také administrativní činnost, s malým rozdílem i nepsychologické činnosti.

Časový poměr činností je obdobný u obou skupin (u respondentů, kteří bojují s nedůvěrou, je ale práce s žáky individuálně, s učiteli i rodiči zastoupena přeci jen o něco méně).

Používané metody a nástroje

(Respondenti uváděli diagnostiku v různé míře konkrétnosti, procenta jsou uváděna z počtu respondentů, kteří jasně odpověděli - 20 - 25 respondentů.)

Tabulka č. 42 Z hlediska časového zastoupení*

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Rozhovor	65, 1%	52, 7%
Diagnostika obecně	24, 5%	22,30%

* Další časový podíl neuvádím, protože ne všichni respondenti rozepsali podrobně metody a nástroje i s časovým podílem a výsledky by byly od malého počtu respondentů.

Tabulka č. 43 Z hlediska výskytu mezi respondenty (metody jsou uvedené sestupně):

	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
90 - 100%	Rozhovor, testová diagnostika (sestupně diagnostika intelektu, projektivní metody, diagnostiku osobnosti, učení, zájmů, rodiny, organicity, školní zralosti).	Rozhovor, testová diagnostika (sestupně diagnostika intelektu, osobnosti, zájmů, projektivní metody, diagnostiku učení, organicity, školní zralosti).
50 - 90%	Sociometrie	Sociometrie, hry
10 - 50%	Pozorování, terapie, hry, administrativní činnosti.	Pozorování, terapie, administrativní činnosti
Do 10%	Relaxace	Relaxace

U obou skupin dominuje testová diagnostika a rozhovor (časově jsou zastoupené více u respondentů, kteří nedůvěru neuvedli).

Konkrétní diagnostické metody zmiňovali ve větší míře respondenti, kteří uvedli nedůvěru. U respondentů, kteří ji neuvedli, je více zastoupena jen diagnostika rodiny a projektivní metody.

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, uváděli více terapii a pozorování. Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, zmiňovali více sociometrii, hry a administrativní činnosti (což koresponduje i s předchozí otázkou zaměřenou na používané metody).

Klíčové skutečnosti při vstupu do školy

Skutečnosti, které považují skupiny respondentů při vstupu do školy za důležité a v jaké míře, ukazuje tabulka č. 44 na následující straně.

Respondenti, kteří nedůvěru neuvedli, považují za nejdůležitější pro budoucí úspěšnost ve škole navázání kontaktu s žáky (na nejvyšší hodnotě se dokonce všichni shodli), učitelé, vyjasnění si očekávání a vyjednání kompetencí (o něco málo pak ještě navázání kontaktu s rodiči a vybudování materiálního zázemí).

Respondenti, kteří nedůvěru uvedli, považují za nejdůležitější pro budoucí úspěšnost ve škole navázání kontaktu s žáky, učitelé, vyjednání kompetencí a vyjasnění si očekávání (pak navázání kontaktu s rodiči). Odpovědi obou skupin se tedy příliš neliší. Je zřejmé, že je u obou skupin důležité navázání kontaktů s potenciálními klienty. U respondentů, kteří uvedli nedůvěru je však zřejmě rozpor mezi vnímáním nutnosti navázání kontaktů a spolupráce s realitou.

Respondenti, kteří nedůvěru neuvedli, připsali vyšší hodnotu (i když spíše s malými rozdíly) vyjednání kompetencí, vyjasnění si očekávání, vybudování

materiálního zázemí, navázání kontaktu s učiteli, žáky a rodiči a mzde – tedy charakteristikám souvisejícím se vztahy s klienty a vytvoření podmínek pro práci.

Respondenti, kteří nedůvěru uvedli, připsali (ve srovnání s druhou skupinou) vyšší hodnotu metodickému vedení, supervizi, zkušenosti s prací psychologa a učení, velikosti úvazku, vzdělání, kontaktům na jiné odborníky a výsledkům práce – to jsou charakteristiky týkající se spíše vlastní profesionality.

Rozdíly větší jak půl bodu jsou u skutečností vybudování materiálního zázemí, metodického vedení a zkušenosti s učení.

Tabulka č. 44 Klíčové skutečnosti při vstupu do školy – podle míry důvěry klientů

Nedůvěra	neuvedena nedůvěra		uvedena nedůvěra		Celkem	
	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
vyjednání kompetencí	4,58	0,793	4,54	0,66	4,56	0,712
vyjasnění si očekávání	4,67	0,651	4,46	0,66	4,56	0,651
vybudování materiálního zázemí*	4,25	0,754	3,54	0,776	3,88	0,833
navázání kontaktu s učiteli	4,83	0,389	4,69	0,48	4,76	0,436
navázání kontaktu s žáky	5	0	4,77	0,439	4,88	0,332
navázání kontaktu s rodiči	4,25	0,754	4,23	0,599	4,24	0,663
mzda	3,83	0,718	3,46	0,776	3,64	0,757
metodické vedení	3,25	1,215	3,77	0,832	3,52	1,046
supervize	3,42	1,24	3,69	1,032	3,56	1,121
zkušenost s prací psychologa	3,42	1,084	3,62	1,044	3,52	1,046
zkušenost s učení	2,58	0,9	3,08	0,641	2,84	0,8
velikost pr. úvazku	3,33	0,778	3,54	0,877	3,44	0,821
vzdělání, kurzy	3,75	0,866	3,92	0,954	3,84	0,898
kontakty na další odborníky	3,58	0,793	3,69	0,855	3,64	0,81
výsledky práce	3,83	1,115	4	0,707	3,92	0,909
Jiné	1,33	2,103	1,15	1,864	1,24	1,943

* hladina významnosti menší než 0,05

SD – směrodatná odchylka

Projednáni klíčových skutečností

(1 respondent, který uvedl nedůvěru, neodpověděl.)

Tabulka č. 45 Projednáni klíčových skutečností – podle míry důvěry klientů

Nedůvěra	nevedena nedůvěra		uvedena nedůvěra		Celkem	
	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
vyjednání kompetencí	3,58	0,996	3,25	0,965	3,42	0,974
vyjasnění si očekávání	3,75	0,866	3,33	1,155	3,54	1,021
vybudování materiálního zázemí	4,33	0,888	3,83	0,937	4,08	0,929
navázání kontaktu s učiteli	3,75	0,754	3,5	0,905	3,63	0,824
navázání kontaktu s žáky	3,83	0,718	3,33	1,371	3,58	1,1
navázání kontaktu s rodiči	3,42	0,793	2,83	1,115	3,13	0,992
mzda	3,67	1,155	3,83	1,642	3,75	1,391
metodické vedení	2,67	1,435	3,08	1,676	2,88	1,541
supervize	1,17	0,389	1,67	0,778	1,42	0,654
zkušenost s prací psychologa	2,58	1,24	3	0,739	2,79	1,021
zkušenost s učením*	1,5	1,168	2,75	1,215	2,13	1,329
velikost pr. úvazku	4	1,206	4,25	1,138	4,13	1,154
vzdělání, kurzy	2,92	1,165	3,58	1,084	3,25	1,152
kontakty na další odborníky*	1,75	1,357	2,83	0,937	2,29	1,268
výsledky práce	2,58	0,996	2,75	1,215	2,67	1,09
Jiné	0,33	0,651	0,83	1,528	0,58	1,176

* hladina významnosti menší než 0,05

SD – směrodatná odchylka

S respondenty, kteří nedůvěru nevedli, bylo nejvíce probráno materiální zázemí, velikost úvazku a navázání kontaktů s žáky, nejméně supervize, zkušenost s učením a kontakty na další odborníky. Materiální zázemí a navázání kontaktů s žáky jsou zároveň skutečnosti, které považují za důležité pro úspěch ve škole. S respondenty, kteří nedůvěru uvedli byla nejvíce probrána velikost úvazku, vybudování materiálního zázemí a mzda – tedy žádná ze skutečností, kterou by považovali za nejdůležitější.

U respondentů, kteří nedůvěru neuvedli je tedy větší shoda mezi tím, co považují za důležité a co bylo skutečně probráno.

Respondenti, kteří nedůvěru nezmínili, uvedli vyšší míru (ve srovnání s druhou skupinou) projednání kompetencí, očekávání, vybudování materiálního zázemí, navázání kontaktů s žáky, rodiči a učiteli. S respondenty, kteří nedůvěru neuvedli, byla více projednána mzda, metodické vedení, supervize, zkušenost s prací psychologa a učením, velikost úvazku, vzdělání, kontakty na další odborníky a výsledky práce (je to velmi podobné jako v předchozí otázce).

Rozdíly větší jak půl bodu (nebo stejně) jsou u vybudování materiálního zázemí, navázání kontaktů s žáky, rodiči, supervize, zkušenosti s učením, vzdělání kontaktů na další odborníky.

Vztah s vedením školy

Tabulka č. 46 Charakteristiky povahy vztahu s vedením školy – podle míry důvěry klientů

Nedůvěra	Vymezení škály	neuvedena nedůvěra		uvedena nedůvěra		Celkem	
		Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
ne/závislost na řediteli	1 - podřízenost řediteli, 5 - nezávislost na řediteli	3,45	0,688	3,54	0,776	3,5	0,722
kompetence	1 - přesně vymezené kompetence, 5 - volné kompetence	3,45	1,036	3,15	1,144	3,29	1,083
Vztah	1 - přátelský vztah, 5 - neosobní vztah	2,27	0,647	2,62	1,121	2,46	0,932
míra působení	1 - ps. poradce ředitele, 5 - psycholog pro celou školu	4,25	1,055	4,54	0,66	4,4	0,866
určování podmínek	1 - ps. si určuje podmínky práci, 5 - ps. si je neurčuje	3,92	1,084	3,31	0,855	3,6	1
pomoc x kontrola ředitele	1 - ps. jako pomocník ředitele, 5 - ps. jako kontrola ředitele	1,73	0,786	1,77	0,725	1,75	0,737
realističnost zakázek	1 - nerealistické zakázky od ředitele, 5 - realistické zakázky	4,09	0,944	4	0,577	4,04	0,751
míra vykazování odvedené práce	1 - vykazování odvedené práce řediteli, 5 - nevykazování	2,73	1,191	2,54	1,33	2,63	1,245

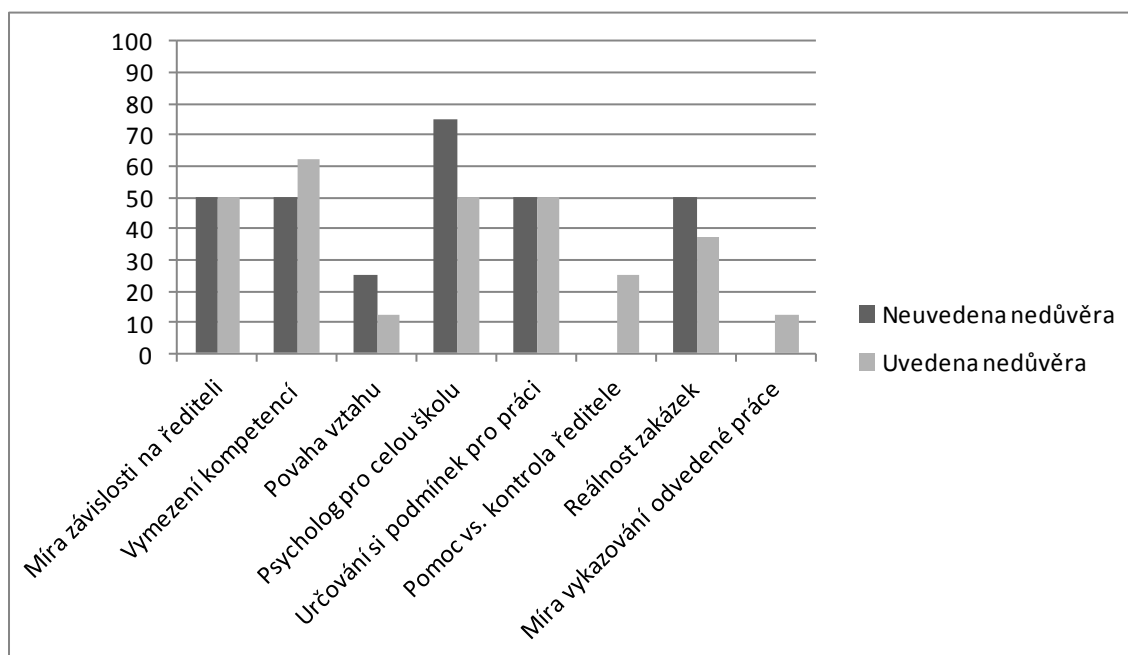
SD – směrodatná odchylka

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, popsali svůj vztah s vedením školy (ve srovnání s druhou skupinou) jako s menší mírou nezávislosti na řediteli (ale s minimálním rozdílem), s volnějšími kompetencemi, více přátelským vztahem, pracující pro celou školu (v trochu menší míře než druhá skupina), méně si určující podmínky k práci, více se vnímají jako pomocníci ředitele, od kterého dostávají reálné zakázky a v menší míře mu vykazují odvedenou práci (u respondentů, kteří uvedli nedůvěru je to samozřejmě naopak). Rozdíly mezi skupinami ovšem nejsou výrazné.

Charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s vedením školy nejdůležitější

Respondenti měli označit tři pro ně nejdůležitější charakteristiky. Označila je jen polovina respondentů. Označeny byly všechny položky, lišily se ale četností.

Graf č.3 Nejdůležitější charakteristiky při utváření dobrého vztahu s vedením školy podle míry důvěry klientů



Počet respondentů byl převeden na procenta, aby výsledky byly srovnatelné (protože v každé skupině odpověděl jiný počet respondentů).

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, považují za nejdůležitější, aby byl psycholog pro celou školu (dále polovina uvedla míru závislosti na řediteli, vymezení kompetencí, míru určování si podmínek práce a reálnost zakázek). Naopak nepovažují

za nejdůležitější, jestli je psycholog pomocník nebo kontrola ředitele a míru vykazování odvedené práce.

Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, považují za nejdůležitější vymezení kompetencí. Polovina uvedla i míru závislosti na řediteli, aby byl psycholog pro celou školu, míru určování podmínek pro práci). Není skutečnost, kterou by alespoň jeden z této skupiny respondentů nepovažoval za důležitou.

To, co vnímají obě skupiny za nejdůležitější, je velmi podobné.

Vztah s učiteli

Tabulka č. 47 Charakteristiky povahy vztahu s učiteli – podle míry důvěry klientů

Nedůvěra	Vymezení škály	neuvejena nedůvěra		uvejena nedůvěra		Celkem	
		Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
povaha vztahu	1 - osobní vztah, 5 - formální	3,09	0,831	2,54	0,66	2,79	0,779
povaha řešených problémů	1 - ps. zabývající se prof. problémy, 5 - zabývající se os. problémy	2	0,775	2,23	0,599	2,13	0,68
vedení učitelů	1 - ps. jako supervizor a odborník, 5 - ps. poučovaný učitel	2,18	0,603	2,23	1,013	2,21	0,833
míra a způsob kontroly učitelů	1 - ps. pomocník učitelů, 5 - ps. kontrolor	1,75	0,622	1,62	0,65	1,68	0,627
zkušenost s vyučováním	1 - výhoda pro psychologa, 5 - nevýhoda	2	1,265	1,38	0,65	1,67	1,007
souběh role učitele a psychologa	1 - jen psycholog, 5 - současně i učitel	1,36	0,809	2,08	1,115	1,75	1,032
míra aktivity psychologa	1 - ps. reagující na zakázky, 5 - ps. přicházející s nabídkou služeb	2,82	0,751	3,31	0,855	3,08	0,83
percepce přítomnosti psychologa ve škole učitelů	1 - přínos pro školu, 5 - zbytečný nadstandard	1,92	0,793	2,31	0,947	2,12	0,881
přístup učitelů	1 - učitelé vyhledávají psychologa, 5 - nevyhledávají	2,33	0,651	2,15	0,899	2,24	0,779

SD – směrodatná odchylka

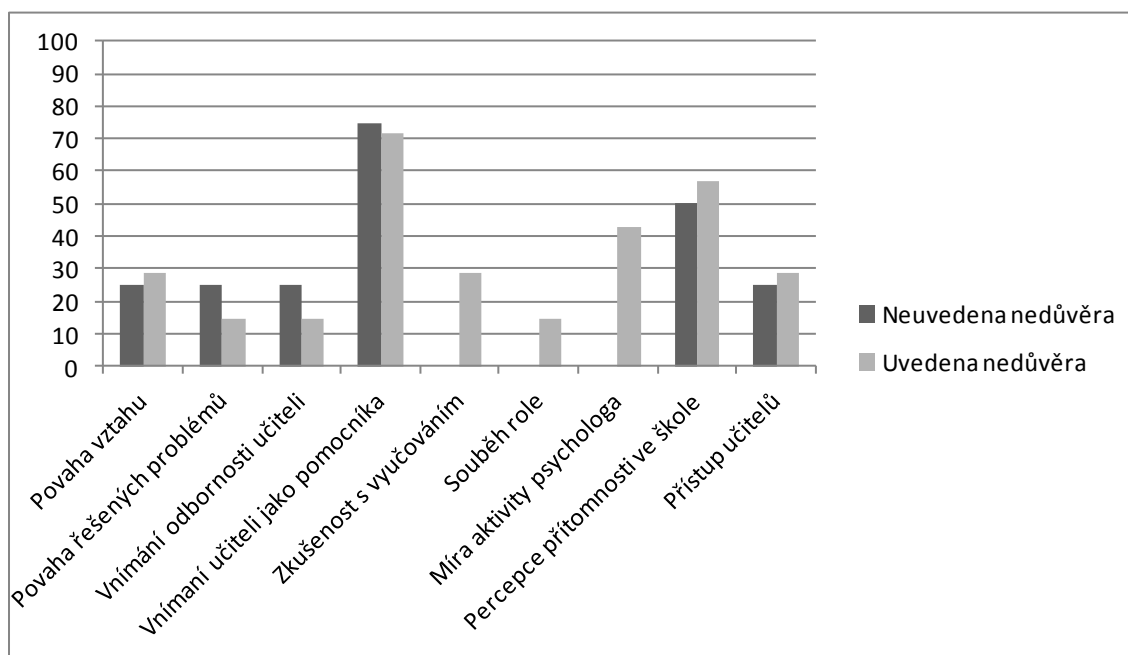
Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, vnímají vztah s učiteli jako více osobní, uvádí větší míru řešení osobních problémů, cítí se být více poučovani učiteli, ale jsou vnímáni jako pomoc, vnímají jako výhodu zkušenost s učením, více uvádí souběh role učitele a psychologa, spíše přichází s nabídkou služeb.

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru spíše reagují na zakázky učitelů, více se cítí být vnímáni jako přínos pro školu a učitelé je více vyhledávají.

Charakteristiky, které jsou pro školní psychology při utváření dobrého vztahu s učiteli nejdůležitější

Respondenti měli opět označit tři pro ně nejdůležitější charakteristiky. Označila je jen necelá polovina respondentů, proměnilo se trochu jejich složení. Označeny byly všechny položky, lišily se ale četností

Graf č.4 Nejdůležitější charakteristiky pro utváření dobrého vztahu s učiteli – podle míry důvěry klientů



Počet respondentů byl převeden na procenta, aby výsledky byly srovnatelné (protože v každé skupině odpověděl jiný počet respondentů).

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, považují za nejdůležitější, aby byl psycholog vnímán spíše jako pomocník a přínos pro školu. Na nejméně důležité považují zkušenost s vyučováním, souběh role a míru aktivity psychologa.

Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, považují za nejdůležitější vnímání psychologa jako pomocníka a přínos pro školu. Každou charakteristiku někdo z těchto respondentů považuje za důležitou. Obě skupiny se tedy shodují v tom, co považují za důležité. Respondenti, kteří uvedli nedůvěru však považují za důležité širší spektrum charakteristik.

Úskalí profese

Tabulka č. 48 Vnímaná úskalí profese – podle míry důvěry klientů

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Nedůvěra	0%	100%
Pracovní podmínky	58,3%	23,1%
Nároky na osobnost	41,7%	30,8%
Neochota učitelů	41,7%	7,7%
Postavení	16,7%	15,4%
Závislost na vedení	16,7%	7,7%

Pomineme-li nedůvěru, tak další úskalí vnímají spíše více respondenti, kteří nedůvěru neuvedli, především v oblasti pracovních podmínek, neochotě učitelů pracovat na sobě a nároků na osobnost.

Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, kromě ní vnímají nejvíce jako úskalí nároky na osobnost a pracovní podmínky.

Uspokojení, naplnění z práce

Tabulka č. 49 Vnímaná uspokojení z práce – podle míry důvěry klientů

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Kontakt	58,3%	61,5%
Pestrost práce	66,7%	46,2%
Smysl práce	33,3%	38,5%
Vzájemné obohacování	0%	23,1%
Postavení		0%

Nejvíce se skupiny liší v oblastech vzájemného obohacování (které vnímají spíše respondenti, kteří nedůvěru uvedli) a v pestrosti práce (kterou uvedli více respondenti, kteří neuvedli nedůvěru). Další oblasti naplnění vnímají respondenti z obou skupin ve stejné míře.

Odlíšnosti profese

Tabulka č. 50 Odlíšnosti profese – podle míry důvěry klientů

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Povaha práce	41,7%	69,2%
Kontakt	41,7%	46,2%
Práce se systémem	33,3%	23,1%
Nároky na osobnost	25%	0%

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, vnímají více jako odlíšnost práci se systémem a nároky na osobnost. Respondenti, kteří uvedli nedůvěru vnímají více jako odlíšnost povahu práce. Dlouhodobý kontakt jako odlíšnost vnímají obě skupiny podobně.

Setrvání v profesi

Tabulka č. 51 Plánované setrvání v profesi – podle míry důvěry klientů

Současný výzkum	Neuvedena nedůvěra	Uvedena nedůvěra
Ano	75%	76,9%
Spíše ano	16,7%	23,1%
Ano i ne	8,3%	0%

Podobný poměr respondentů u obou skupin uvádí setrvání v profesi (většina), stejně tak spíše pravděpodobné setrvání v profesi, i důvody uvádí obě skupiny stejně. Nedůvěra zřejmě není hlavním kritériem, které by setrvání v profesi ovlivňovalo.

2.4.2.4.1.2 Shrnutí a interpretace porovnání dotazníků z hlediska nedůvěry jako úskalí profese

Jak se liší odpovědi respondentů, kteří uvedli jako úskalí nedůvěru a respondentů, kteří ji neuvedli?

Z hlediska nejčastějších situací se větší rozdíly mezi skupinami respondentů objevují v situacích souvisejících s učením a s mezilidskými vztahy. Situace související s učením uvedli více respondenti, kteří zároveň uvedli i nedůvěru (zároveň je v nich více zastoupena problematika SPU) – jsou to situace více související se školou, učením a více jasné, strukturované. Naproti tomu situace mezilidských vztahů, které jsou častější u psychologů, kteří nedůvěru neuvedli, bývají méně jasné, často nesouvisí

bezprostředně s výukou a zdá se, že jsou situacemi, které vyžadují větší míru důvěry v psychologa a jeho schopnosti.

Ve vnímání nejnáročnějších situací nejsou rozdíly mezi skupinami příliš velké (s rozdílem jednoho až dvou respondentů, což vzhledem k malému vzorku nelze příliš interpretovat). Obě skupiny vnímají jako nejnáročnější práci s rodinou.

Ve vnímání vlastního sebeobrazu je u respondentů, kteří se nepotýkají s nedůvěrou více zastoupena figura mediátora, děda Vševěda a zpovědníka – tedy figur, které opravdu ve svém obsahu důvěru obsahují – ať jde o zprostředkovávání vztahů, důvěru ve vyřešení komplikovaného problému i důvěru v situacích, kdy se klienti potřebují svěřit. U respondentů, kteří nedůvěru uvedli, je víc zastoupena figura hasiče – ta sice obsahuje aspekt důvěry (nároky na psychologa, aby problém rychle vyřešil), současně ale obsahuje i aspekt nedůvěry – obrátit se na psychologa na poslední chvíli, když už není zbylí).

Z hlediska klientů a jejich zakázek obě skupiny uvádí jako své klienty nejčastěji na prvním místě žáky, liší se však složení nejčastějších zakázek. Respondenti, kteří nevedli nedůvěru, jsou žáky vyhledávání nejčastěji v případě osobních problémů (tedy těch, které přesahují školu, nemusí být nutné je ve škole řešit a vyžadují zřejmě větší míru důvěry), kdežto respondenti, kteří uvedli nedůvěru, jsou vyhledávání hlavně při problémech s učením, tedy v situacích, které bezprostředně souvisí se školou a výukou jako takovou (podobně jako v případě nejčastějších situací).

Učitele jako klienty uvádí častěji, resp. na přednějších místech, respondenti, kteří nebojují s nedůvěrou (tedy zřejmě je učitelé častěji i vyhledávají). Z hlediska zakázek se zvyšuje zastoupení metodické podpory, tj. vyhledávání psychologa učitelem pro vlastní zlepšení. K takovým situacím je jistě důvěra předpokladem.

Rodiče jako klienty také uvádí častěji, resp. na přednějších místech, respondenti, kteří nebojují s nedůvěrou (tedy zřejmě je rodiče i častěji vyhledávají). Mění se i poměr zakázek – podobně jako u žáků, tak i zde u respondentů, kteří bojují s nedůvěrou převažují zakázky týkající se učení a výuky jako takové, u respondentů, kteří s nedůvěrou nebojují, se objevují víc výchovné problémy a jednou i problémy v rodině.

Obě skupiny se věnují v rámci svých obvyklých činností práci s žáky, učiteli a rodiči. Respondenti, kteří nevedli nedůvěru, více uvádějí konkrétní individuální činnosti s žáky (největší rozdíl je v oblasti sledování osobnosti a terapie). Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, uvádí častěji profiorientaci, krizovou intervenci (která zřejmě

souvisí s výskytem figury hasiče), osvětu a práci se skupinami (tedy práce s více klienty současně, kde zřejmě není taková míra důvěry nutná) a také administrativní činnost (tzn. nepřímou činnost). Časový poměr činností je obdobný u obou skupin (u respondentů, kteří bojují s nedůvěrou je ale práce s žáky individuálně, s učiteli i rodiči zastoupena přeci jen o něco méně, což odpovídá např. otázce týkající se typických klientů).

Z hlediska používaných metod a nástrojů u obou skupin dominuje testová diagnostika a rozhovor (z hlediska času jsou zastoupené více u respondentů, kteří nedůvěru neuvedli). Konkrétní diagnostické metody zmiňovali ale ve větší míře respondenti, kteří uvedli nedůvěru. U respondentů, kteří ji neuvedli, je více zastoupena jen diagnostika rodiny a projektivní metody (což vlastně ale odpovídá například složení činností, kterým se tito respondenti věnují - terapie, dlouhodobé sledování osobnosti apod., nebo zakázkám, se kterými je klienti více vyhledávají (osobní problémy žáků).

Respondenti, kteří nezmínili nedůvěru, uváděli více terapii (nejen jako činnost, ale i metodu) a pozorování. Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, zmiňovali více sociometrii, hry a administrativní činnosti (což koresponduje i s předchozí otázkou zaměřenou na používané metody). U respondentů, kteří neuvedli nedůvěru, tak většinou dominují „klinické“, méně strukturované metody oproti respondentům, kteří nedůvěru uvedli a zmiňují více testové metody.

Obě skupiny považují za nejdůležitější pro budoucí úspěšnost ve škole navázání kontaktu s žáky, učiteli, vyjasnění si očekávání a vyjednání kompetencí. Je zřejmé, že je u obou skupin důležité navázání kontaktů s potenciálními klienty a vyjasnění podoby práce. U respondentů, kteří uvedli nedůvěru je však zřejmě rozpor mezi vnímáním nutnosti navázání kontaktů a spolupráce a skutečností, jak napovídá otázka zaměřená na klienty i samotné uvedení nedůvěry jako úskalí profese.

Respondenti, kteří nedůvěru neuvedli, připsali vyšší hodnotu (i když spíše s malými rozdíly) vyjednání kompetencí, vyjasnění si očekávání, vybudování materiálního zázemí, navázání kontaktu s učiteli, žáky a rodiči a mzdě – tedy charakteristikám souvisejícím se vztahy s klienty a vytvoření podmínek pro práci. Respondenti, kteří nedůvěru uvedli, připsali (ve srovnání s druhou skupinou) vyšší hodnotu metodickému vedení, supervizi, zkušenosti s prací psychologa a učení, velikosti úvazku, vzdělání, kontaktům na jiné odborníky a výsledkům práce – to jsou charakteristiky týkající se spíše vlastní profesionality (jejíž vnímání může být nedůvěrou negativně ovlivněno nebo může být její hodnota vnímána jako kompenzace

za menší úspěch v oblasti důvěry ze strany klientů, eventuálně jako prostředek k jejímu navázání).

S respondenty, kteří nedůvěru neuvedli, bylo nejvíce probráno materiální zázemí, velikost úvazku a navázání kontaktů s žáky. Materiální zázemí a především navázání kontaktů s žáky jsou zároveň skutečnosti, které považují za důležité pro úspěch ve škole. S respondenty, kteří nedůvěru uvedli byla nejvíce probrána velikost úvazku, vybudování materiálního zázemí a mzda – tedy žádná ze skutečností, kterou by považovali za nejdůležitější.

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, popsali svůj vztah s vedením školy (ve srovnání s druhou skupinou) jako s menší mírou nezávislosti na řediteli (ale s minimálním rozdílem), s volnějším kompetencemi, více přátelským vztahem, pracující pro celou školu (ale v trochu menší míře než druhá skupina), méně si určující podmínky k práci, více se vnímají jako pomocníci ředitele, od kterého dostávají reálné zakázky a v menší míře mu vykazují odvedenou práci (u respondentů, kteří uvedli nedůvěru je to samozřejmě naopak). Rozdíly mezi skupinami ovšem nejsou výrazné.

Obě skupiny považují při utváření vztahu s vedením školy za nejdůležitější, míru závislosti na řediteli, vymezení kompetencí, míru určování si podmínek práce (podobně i reálnost zakázek). Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, navíc považují za nejvíce důležité, aby byl psycholog pro celou školu, systémová práce s celou školou ovšem předpokládá důvěru klientů. Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, považují celkově za nejdůležitější více skutečností, než respondenti, kteří nedůvěru neuvedli.

Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, vnímají vztah s učiteli jako více osobní, uvádí větší míru řešení osobních problémů, cítí se být více poučován učiteli, ale jsou vnímáni jako pomoc, vnímají jako výhodu zkušenost s učením, více uvádí souběh role učitele a psychologa, spíše přichází s nabídkou služeb.

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru spíše reagují na zakázky učitelů, více se cítí být vnímáni jako přínos pro školu a učitelé je více vyhledávají – zdá se, že jsou učitelé ve vztahu k nim aktivnější (v profesní oblasti).

Obě skupiny považují při utváření vztahu s učiteli za nejdůležitější, aby byl psycholog vnímán spíše jako pomocník a přínos pro školu. Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, považují za důležité širší spektrum charakteristik (podobně jako ve vztahu s vedením školy).

Úskalí profese, pomineme-li nedůvěru, vnímají spíše více respondenti, kteří nedůvěru neuvedli (pro ty, kteří ji uvedli, je největším úskalím), a to především v oblasti

pracovních podmínek a dále neochotě učitelů pracovat na sobě a nároků na osobnost. To jsou sice skutečnosti, které mohou ovlivňovat práci s klienty, ne ale tak bezprostředně jako jejich nedůvěra (jak naznačují i některé předchozí otázky).

Ve vnímání uspokojení z práce se skupiny nejvíce liší v oblastech vzájemného obohacování (které vnímají spíše respondenti, kteří nedůvěru uvedli a může to být z jejich strany jakýsi vstřícný krok naproti učitelům) a v pestrosti práce (kterou uvedli více respondenti, kteří neuvedli nedůvěru). Další oblasti naplnění vnímají respondenti z obou skupin podobně.

Respondenti, kteří neuvedli nedůvěru, vnímají více jako odlišnost profese práci se systémem (pro kterou je důvěra zřejmě předpokladem a vzhledem k předchozím otázkám také zřejmě reálně více se systémem pracují) a nároky na osobnost (které zároveň vnímají ve velké míře jako úskalí). Respondenti, kteří uvedli nedůvěru, vnímají více jako odlišnost povahu práce - pestrost, flexibilitu... (ale zároveň ji nevnímají v takové míře jako uspokojení z práce jako respondenti, kteří neuvedli nedůvěru). Dlouhodobý kontakt jako odlišnost vnímají obě skupiny podobně.

Setrvat v profesi hodlá většina respondentů (podobně u obou skupin), podobné je i pravděpodobné setrvání v profesi, i důvody uvádí obě skupiny stejné. Nedůvěra zřejmě není hlavním kritériem, které by setrvání v profesi ovlivňovalo.

2.4.3 Výzkumné rozhovory

Rozhovory navazovaly na získaná data z dotazníků. Jejich cílem bylo ověřit je, validizovat, dokreslit širší souvislosti dat, sledovat hlubší význam a zvýšit srozumitelnost prezentovaných výsledků.

Na základě orientace výzkumných otázek a zpracování dotazníků byl rozhovor zaměřen na vliv zkušenosti školních psychologů na podobu profese.

Po zpracování dat z dotazníků se např. občas odlišovali pokročilí školní psychologové, kteří vykazovali vyšší či nižší hodnoty, jiné zastoupení odpovědí a narušovali tak lineární vztah od začátečníků k pokročilým (např. u některých typických činností, metod, okolností vstupu do školy, typických klientů...). Podobně se občas odlišovali zkušení (např. vůbec neuváděli některé odpovědi jako ostatní - některá úskalí, výhody nebo odlišnosti profese jako ostatní, lišili se také ve vnímání některých důležitých skutečností pro vztah s vedením školy a učiteli...). Rozhovory měly tato zjištění ověřit a zvýšit jejich srozumitelnost.

2.4.3.1 Plné znění rozhovorů

Plné znění rozhovorů je uvedené v příloze č. 4.

2.4.3.2 Kondenzovaná podoba rozhovorů

Vstup do školy

Školní psycholožka A (začátečnice): K profesi školního psychologa se dostala díky bývalé školní psycholožce na téže škole. Představila ji ředitelce, která ji přijala (stalo by se to zřejmě i bez doporučení). Měla předchozí zkušenosti s primární prevencí, asistencí, prací v družině... Do školy nastoupila hned po státnicích.

Ve škole před ní již několik psycholožek bylo. To jí usnadnilo začátky (klienti byli na psychologa zvyklí, některé přebrala od kolegyně). Nejprve udělala v každé třídě program, aby ji děti poznaly. S ředitelkou konzultovala, co by měla dělat – dostala od ní volnost. Nabídla ředitelce práci se třídami, jednotlivci, s učiteli. Ředitelka chtěla od všeho trochu. Psycholožka zdůrazňovala svou aktivitu.

Vstup do školy usnadnilo předání práce předchozí psycholožkou, včetně praktických rad (např., že není dobré chodit v botách, ale bačkorách). Dále vstup do školy usnadnil velký počet mladých učitelů (nabídli tykání). Komplikací při vstupu do školy mnoho nebylo (jen ze strany jednoho rodiče).

Představení učitelům proběhlo první den a rodičům na třídních schůzkách. Pak byla hodně aktivní (chodila tam, kde bylo hodně učitelů, sami by asi nepřišli, ukázala jim, jak pracuje s třídami).

Podrobněji mělo být vyjednáno, co dělat v obdobích, kdy je méně práce (např. po Vánocích). Na problémy příliš nenaráží. Pokud ano, řeší je s vedením na konkrétních situacích, ale nestává se to často. Chybí jí od vedení koncepce vzdělávání učitelů, kde by jim mohla dát zpětnou vazbu (je to tím, že si podmínky určovala sama a toto by mělo být nastavené od vedení).

Školní psycholožka B (pokročilá): Ve škole před ní byli dva psychologové, začátky tak byly jednodušší. Nebylo třeba nutno vyjednávat např. pouštění dětí z hodin nebo náslechy ve třídách. Ředitelka o psychologa stála. Na první poradě byla hned přivítána, učitelé ji již žádali o práci. Radila jí i speciální pedagožka (např. aby obešla učitele). V prvních týdnech chodila po škole, aby se potkala s učiteli. Pak si chystala materiály, seznamovala se s představami ředitelky a jejich realizací.

Vstup zkomplikovalo srovnání s první psycholožkou (potřeba se jí vyrovnat) a musela si vybudovat pozici, např. ve spolupráci se speciální pedagožkou. Ředitelka

chtěla skupinovou práci (dobře znala práci Dr. Brauna), jinak nic, řeší se to spíš operativně. Kompetence si pak rozdělovaly se speciální pedagožkou, která je rozdělila (speciální pedagožka byla zaměřená spíš na první stupeň a psychologka na druhý stupeň, rozdělení se jí původně nelíbilo, ale dnes si myslí, že to bylo dobře, postupně se to mění). Dnes by se při vstupu do školy psychologka více bavila s ředitelkou o očekáváních. Začátek, i když byla cesta umetená, byl těžký v budování pozice a učení se činností. V prosinci pocity, zda neodejít – pochybnosti, nedařilo se tak.

Dětem se představovala sama (adaptační pobyty, náslechy nebo práce se třídou). Školní psycholog C (zkušený): Začátky byly pro dnešek netypické. Byl pozván, když se po revoluci objevily problémy, které škola neuměla řešit. Šlo o novou službu a mohl si dělat, co potřeboval, i distribuce peněz byla volnější. Byl takovým hasičem. Byla to průkopnická doba. Zpočátku pracoval tři hodiny týdně se skupinou dětí s poruchami chování. Potom začal chodit do tříd, pracovat s klimatem školy.

Dnes by měl problém vniknout do pedagogického sboru, dnešní kantoři ho zdědili. Zpočátku byl problém s prostorami. Vyjednání kompetencí a očekávání ovlivněné tím, že o něj stáli učitelé. Učitelé v průběhu času pochopili, že měli nereálná očekávání a vědí, co mohou čekat (dřív musel odmítat nereálné zakázky). Měl volné kompetence (kdyby byl čerstvým absolventem, byl by nadšený, dnes vidí i zodpovědnost). představení rodičům bylo bez komplikací.

Typické činnosti a používané metody

Školní psychologka A: Každý den se věnuje minimálně třem dětem (rozhovory, speciálně – pedagogická péče – nápravy apod.). Denně průměrně jeden program se třídou (někdy i víc – často na spolupráci nebo na konkrétní zakázku učitele). V problémových třídách jsou programy častěji. Tato činnost ji baví nejvíc. Ráda používá hry, zná je z primární prevence. O přestávkách za ní chodí učitelé. Občas je potřeba krizová intervence. Diagnostiku dělá minimálně (dělala ji zpočátku, aby si vyzkoušela nástroje, ale nedělá to ráda – maximálně diagnostiku rodiny a v poslední době občas diagnostiku sociálních dovedností). Minimálně dělá náhledy ve třídách, jak učitelé učí, ještě si na to netroufá. O přestávkách chodí ven, aby ji mohly děti potkat (označuje se za pěšáka). Je obvodním lékařem, nemusí být specialista (v případě potřeby děti odešle jinam a oni se vrátí s doporučením, jak s nimi pracovat). Nejvíce se proměnila kvantita – neví, co dřív. Vyhláška je pro její práci spíš inspirací, obsahuje široké spektrum činností.

Školní psycholožka B: Někdy jsou dny klidné (individuální práce s žáky, skupiny, odpoledne rodiče), někdy něco hoří a hned se to operativně řeší. Těžiště práce je v individuální práci s žáky (osobní a vztahové problémy) a v práci se třídami (vztahy a klima ve třídě). Diagnostiku spíše dělá speciální pedagožka. Psycholožka diagnostikuje hlavně klima ve třídě, občas kariérní poradenství, styly učení.

Zpočátku převažovala práce se třídami (jako nezkušená měla obavu z individuální práce, aby něco nepokazila, později okouzlení z individuální práce), dnes převažuje individuální práce s žáky (s terapeutickými prvky nebo poradenství) a v budoucnu by chtěla opět více práce se třídami (školní psycholog by měl být víc o třídách). Podoba práce se nejvíc změnila v důrazu na způsob práce (skupinová vs. individuální) a větší rozvážnost, ve způsobu vedení rozhovoru a náhled na práci (znalosti z výcviku). Stále hledá vhodné metody, nejlepší bývají ty nejjednodušší. Spíše jde o hry, práce s reflexí. Zpočátku se snažila hledat spíše sofistikovanější metody, ale není to třeba. dvakrát v roce jezdí i na výjezdy (adaptační kurz, peer program – dobré pro budování důvěry s dětmi).

Školní psycholog C: Každý den ráno je porada pracovníků školního poradenského pracoviště, pak porada s ředitelkou, skupina pro žáky s poruchami chování, pak konzultace s učiteli. Dopoledne telefonuje s rodiči, chodí do tříd. Odpoledne vede skupinu a věnuje se rodičům. Přijímá zakázky od učitelů i při průchodu školou, ale myslí si, že to není dobře. Využívá i suplované hodiny. Vede školní parlament, naučil za roky děti spolupracovat mezi sebou. Individuální diagnostiku dělá výjimečně. Spíše se věnuje výchovným problémům než studijním.

Dnes řeší banality ve srovnání s tím, co řešil na počátku. Děti se cítí bezpečně. Ví o problémech, když nastanou. Děti i rodiče lépe komunikují. Nehasí požáry. Dnes může více budovat, vylepšovat, řešit koncepční věci. Nevýhodou je nedostatek času, limitování dopolednem.

Nejnáročnější situace

Školní psycholožka A: Situace, kdy má dítě závažný problém a nechce jej říct rodičům (dilema, zda jim to má říct) nebo práce s bezradnými rodiči, kterým nemůže nic nabídnout nebo když rodiče odmítají, že mají problémové dítě. Na to, zda se typ situací proměnil, ještě nemá nadhled. Stále ještě je pro ni obtížné radit učitelům s výukou (a neví, zda to někdy bude dělat, někteří učitelé se měnit nechtějí). Zpočátku měla obavy z kontaktu s rodiči, kvůli tomu, že je mladá.

Školní psycholožka B: Volání rodičům a zvaní je kvůli problémům, výchovné komise, kde rodiče hájí dítě, vážný problém dítěte (beznaděj, problémy v rodině). Zpočátku bylo náročné i stoupnout si před třídu (hlavně před deváťáky – nebyl už ani prostor na vytvoření vztahu).

Školní psycholog C: Je otrkaný. Nepříjemné je stěžování si dětí na učitele, který selhává, nebo spor ředitelky a zástupkyně, kde je prostředníkem, bezmoc, když nemůže problém vyřešit. Náročné situace jsou spíše s dospělými. Dnes již lépe zvládá situace s učiteli.

Role ve škole

Školní psycholožka A: Už sleduje proměnu role – učitelé za ní chodí víc. Hned zpočátku se jim zalíbily programy. Problémové děti jsou podchycené. Budovala se důvěra, která je již dobrá. Obrací se na ni, když se objeví problém. Její pozice dobře přijímaná, i když to tak určitě nebylo vždy.

Školní psycholožka B: Má neformální roli, neví, zda je to dobře (děti na skupinách ji začaly tykat a postupně to vnášely do tříd). Není to vhodné pro zpracování těžkých výchovných problémů, ale pro důvěru dětí je to dobré. Uvědomuje si a hlídá v souvislosti s tím hranice. Dříve to bylo formálnější.

Školní psycholog C: Dříve vnímán jako pomocník kantorů, pak nepřítel (když říkal, co by šlo zlepšit), teď opět pomocník. Není hasič. Cítí spolupráci. Učitelé vidí smysluplnost jeho práce. Myslí si, že nejhorsích je prvních osm let. Vzrostla důvěra ve vztahu s učiteli, ví, že nezneužijí informace od něj, mají lepší odezvu na návrhy, co by bylo třeba změnit. Je na škole již brán jako folklór.

Zkušenost a vliv na úspěšnost ve škole

Školní psycholožka A: Předchozí praxe je užitečná, především práce se třídou, která se nedá předat (reakce dětí, sběr technik). Zkušenost je zásadní. Na úspěšnost ve škole má vliv zkušenost s učením a prací se třídou. Na individuální práci tolik zkušenosti třeba není (jen na poznání, kdy je třeba klienta předat). Pro vztah s učiteli je důležitá větší sebedůvěra psychologa (nebojí se říct, co se mu nelíbí). Pro práci s dětmi má zkušenost vliv na diagnostický cit (např. rozpoznání patologie). Ona jako začátečnice má výhodu, že je mladá (děti k ní rádi chodí)

Školní psycholožka B: Zkušenost je dobrá při vstupu do školy (vymezování se a náplně práce). Měla naivní představy. Užitečná je zkušenost s primární prevencí (má

zkušenosti ze skautu, ale chybí tam rovina cílené práce s dynamikou třídy). V průběhu práce psychologa je důležité získání zkušenosti s nakládáním s problémem (nestigmatizace dětí), sdělování výsledků rodičům – komunikace. Zkušenost může být nevýhodou kvůli rutinitě, velkému vědění.

Školní psycholog C: Předchozí zkušenost je užitečná. Dobrá je znalost testů, získání rutiny. Psycholog má větší sebejistotu v osamocení. Kdyby byl absolvent, možná by přecenil své síly, co je reálné. Důležité je se naučit, co je soukromí žáka a co doporučení. Pro úspěšnost ve škole je důležité stát si za svým a ustát tlak rodiny a školy, nepodlehnutí manipulaci, být věrný profesním standardům. Důležitá je komunikace, diplomacie, zvažování rizik, odhalit, co se děje ve sborovně navenek a co v zákulisí. Nevýhodou zkušenosti je provozní slepota, šablonovitost, riziko syndromu vyhoření, kterému čelí pestrostí práce. Rodiče ho také vnímají už jako standard. Je potřeba, aby školní psycholog znal psychopatologii, didaktiku, učení (je výhodou, protože psycholog není vně sboru), nasát školu (začínající by zprvu měli jen chodit a rozhlížet se).

Vztah s vedením školy

Školní psycholožka A: Je formální, ale ředitelka ji bere jako odbornici, podporuje ji, důvěřuje. Věří, že přínosná dětem. Ředitelka ji příliš nevyhledává (výjimkou jsou výchovné komise), aktivní je psycholožka (chodí ji říkat, co dělá). Ředitelka si práci neobjednává. Od začátku jejího působení je situace stejná. Není nucená se věnovat nep psychologickým činnostem (dělá je metodická prevence), jen dělá speciální pedagogiku a jednoho cizince doučuje češtinu, možná bude na malý úvazek učit a měla by propagovat projekt.

Školní psycholožka B: Mají vstřícný, docela neformální vztah, otevřený, v některých momentech partnerský. Ředitelka má důvěru v ní a její práci. Dává hodně prostoru, občas mezi sebou narazí při řešení problému. Řada problémů se ale v současnosti zamete. Ředitelka si práci spíše neobjednává (jestli, tak spíše technické věci), je to na aktivitě psycholožky. Vyhláška je spíše inspirací, je široká. Věnuje se i nep psychologickým věcem, často iniciovaných ze strany ředitelky (článek do novin, webové stránky, získávání peněz pro školní poradenské pracoviště (pomůcky), podílení se na vedení parlamentu (užitečné pro práci s klimatem školy). Vedení její činnosti ovlivňuje to, zda některé činnosti vedení povolí. Vztah by se mohl proměňovat, kdyby ředitel činnost psychologa i financoval (teď teoretická nezávislost na škole).

Školní psycholog C: Zažil tři ředitele, první ho tam nechtěl, ale nakonec ho bral jako výhodu. Všichni ho brali jako osobního asistenta. Předchozí ředitelka ochotná, byli spolu v největším kontaktu. Současná s ním hodně konzultuje, cítí se jako její supervizor. Je to riziko, že s ním učitelé, kteří ho příliš neznají, nebudou mluvit. Ostatní ho vnímají jako prostředníka mezi sebou a ředitelkou. Vztah s ní není přátelský, ale profesně dobrý. Objednávání zakázek je oboustranné (dříve měl on zakázky na vedení a později vedení na něj). Vyhláška jej, vzhledem k délce praxe, příliš neovlivnila. provádění nepsychologických činností mu nevádí, ale umí říct ne, pokud by to zabíralo hodně času.

Vztah s učiteli

Školní psycholožka A: S každým je jiný. S půlkou je skoro přátelský, s půlkou formální. Když se něco děje, tak přijdou všichni (kvůli žákům, ne kvůli stylu výuky – na to si netroufá) – považuje to za přínos vztahu s nimi. Zároveň i psycholožka je aktivní (hlídá si, v jakých třídách dlouho nebyla). Vztah s nimi je od počátku podobný, pozvolna se podařilo vybudovat důvěru (i proto, že byli na práci psychologa zvyklí, jen dvě učitelky ji nechtějí pustit do třídy). Dnes považuje vztah za stabilní. Učitelé si řeknou, když se žáci, se kterými pracuje, zlepší. Komplikované je dávání zpětné vazby učitelům. Navázání kontaktu usnadňuje osobnost lidí, sympatie, věk, naopak ho znesnadňuje antipatie. Důvěru získala ukázkou vlastní práce (nebyla kontrolou, ale šla se jim sama ukázat).

Školní psycholožka B: Hodně se vztah proměňuje – někteří zpočátku vstřícní, u jiných si musela vybudovat důvěru, asi dvě učitelky její práci nerozumí dodnes. Vztah s učiteli hodně ovlivněný vztahem s vedením (pomoc, odkazování na ni). Učitelé postupně přichází i se svými tématy. V poslední době se realizují bálintovské skupiny. Problém je s učiteli, kteří nepřipustí svou chybu a říct jim o ní. Zatím to neumí a nemá na to odvalu. Její pozici ovlivňuje i věk. Jinak na společný problém nenarazili. Zpočátku bojovala s nedůvěrou u jedné učitelky (změnilo se to na výjezdu).

Největší přínos je tažení za jeden provaz, sdílení, vzájemné podpoře (mezi učiteli rozdíly, ale většina vstřícná), cítění se dobře v práci. Zpočátku přínos ze vzájemného vztahu vnímala stejně. Navazování vztahu může zkomplikovat stavění se do role většího odborníka, usnadnit snaha o partnerskou spolupráci. Důvěru pomáhají budovat výsledky práce a nezneužití důvěry. Zpočátku se stavěla důvěra na zájmu o

jejich práci a třídy (ale ne zvědavost a rýpání), hodně pomohl první adaptační kurz (ukázání práce).

Školní psycholog C: S kantory má dobrý vztah, vyvíjí se čím dál lépe, je klíčový – zdělili ho a tak ho berou. Nejdříve vnímali nepříjemně, když po nich vyžadoval spolupráci. Učitelé postupně pochopili nereálnost některých očekávání, ale na druhou stranu se jim snaží vyhovět – je službou sborovně. Často ho využívají jako prostředníka pro komunikaci s rodiči. Odebral kantorům řešení některých problémů. Dnes je ve vztahu s nimi větší upřímnost, učitelé více kooperují, cítí proměnu klimatu, dávají mu zásluhu za změny. Jsou profesionálnější než dříve, nezneužijí informace od něj. Nebrání se změnám. Dvojroli učitele a psychologa vnímá jako výhodu pro vztah s učiteli i dětmi, kteří poté spíše přijdou, na druhou stranu jako nevýhodu vnímá hodnocení dětí.

Ve vztahu s učiteli vnímá někdy jako problém argumenty učitelů, neochotu něco měnit, obavu z kontroly, mediaci vztahu učitel – žák (učitelé argumentují tím, že není učitel a děti mu vše řeknou). Přínosem je léty budovaná otevřenost, pokoušení se o změny (i když také ne všichni). Navázání vztahu s učiteli pomáhá pomoc se soukromými problémy (uznání role, prestiže), zároveň se tím ale i zintenzivňuje vztah, stejně tak, když jsou klienti děti učitelek. Komplikace jsou různé sborovna od sborovny. Při posouzení nekompetentnosti učitele to on jediný odskáče (už ho to ale tak netrápí). Klíčová je důvěra učitelů. Její budování usnadní pomoc s osobními problémy, zastání se učitelů před rodiči (i když v soukromí jí výtky řekne).

Odlíšnost profese mezi jinými psychologickými profesemi, její specifičnost

Školní psycholog A: Vidí kontext. Úzký kontakt s žáky i učiteli. Vidí výsledky práce (i pochvaly od učitelů). Negativně vnímá osamocenost, nedostatek supervize, málo kontaktu s kolegy. Klienti nejsou tak motivovaní.

Školní psycholog B: Pozitivní a největší rozdíl je, že je součástí systému (dá se s ní pracovat již zpočátku, ale jinak – dnes by víc přemýšlela o realizaci konfrontací učitel - rodič). Další je kontakt, znalost kontextu, rychlost řešení problémů, podpora učitelů. Negativní je potíže s udržení hranic (stavění učitelů na chodbách...), osamocenost (zpočátku to vnímala víc, neměla nejdřív ani metodika). Zpočátku nevnímala negativa (kromě vlastní nezkušenosti a nejistoty).

Školní psycholog C: Pestrost práce, dokončování věcí, práce se systémem, dlouhodobost, znalost vztahů, vedení případu při spolupráci s dalšími institucemi.

Svoboda, provázanost, výsledky práce, návštěvy bývalých studentů, neztratí se citlivost na diagnózy. Nevýhody jsou únava, bezmoc, málo supervize, odolat manipulaci, náročné hlídání rovin rodiče, děti, učitelé, ředitelka. Negativa byla dříve stejná, teď ale vidí více pozitiv. Teď se z práce více raduje (až po deseti letech). Na novou školu by nešel, tady je to již nastavené.

Situace školní psychologie a její vliv na práci

Školní psycholožka A: Neumí to posoudit. Je důležitá role projektu v zaměstnávání psychologů.

Školní psycholožka B: Není jednoduchá – obtížné mimo projekt, v projektu nejistota fungování, financování. Je zázemí, ale legislativa nestačí. Pořád mají nálepku psychologové.

Školní psycholog C: Dnes je na co navazovat, je více literatury, předávají se postupy, noví se mají z čeho poučit.

Smysl práce

Školní psycholožka A: Baví ji to, věnuje se dětem, které by jinak nikam nechodily. Děti se těší, chlubí se, že za ní chodí. Vidí kolektivy, jak zažijí úspěch a věnuje se jim někdo jiný než učitel. Tato práce je dobrým startem kvůli pestrosti.

Školní psycholožka B: Baví ji – vidí výsledky práce, učit děti, aby se naučily říct si o pomoc. Od počátku bylo smyslem pomáhat.

Školní psycholog C: Výsledky práce, zpočátku lákadlo, že šlo o něco nového, realizace nápadů, dnes i postavení, známost po okolí, rodiče dávají děti do školy kvůli němu („pan farář na vsi“).

2.4.3.3 Shrnutí a interpretace výzkumných rozhovorů a jejich vztah k dotazníkům

Vstup do školy může velmi usnadnit předchozí zkušenost školy se školním psychologem a přístup vedení (jak přínosně vidí obecně práci školního psychologa ve škole), eventuálně učitelů, obecně tedy motivace, proč škola má o školního psychologa zájem. Začátek ve škole usnadňuje přístup budoucích spolupracovníků, zkušenost školy s předchozí prací školního psychologa (která ale zároveň může být úskalím, protože je pak nový školní psycholog vystaven srovnání) a rady od kolegů ze školního poradenského pracoviště nebo předchůdců („říkala, co dělá, říkala mi

informace o učitelích, ale jako ne pomluvy, ale byly to dost užitečný informace a praktické věci, jako že ona když nastoupila, tak chodila v botech a všichni tady chodí v bačkorách, takový praktický věci, to mi to nejvíc usnadnilo“). Všichni měli od počátku spíše volnost v kompetencích ze strany vedení školy, školní psycholožka B si je vyjasňovala v rámci školního poradenského pracoviště (které v době vstupu do školy také u pokročilé fungovalo ve srovnání s ostatními nejvíce). Pokud škola nemá zkušenost se školním psychologem, tak musí psycholog nejprve čelit nereálným očekáváním („třeba přivedli o přestávce dítě, co zlobilo a mysleli si, že během přestávky přestrukturuju celou jeho osobnost“).

Méně zkušené školní psycholožky (A a B) by z dnešního pohledu kladly důraz na prvotní vyjednávání s ředitelem o náplni práce a její vyjasněnost, tuto potřebu naznačují i dotazníky, hlavně pro další budování a ovlivňování vztahů. Dnes případné problémy a nevyjasněnosti řeší operativně. Je tedy otázkou, zda jsou volně vymezené kompetence spíše výhodou či nikoli.

Všichni se shodují, že v době začátků ve škole je důležitá vlastní aktivita pro navázání vztahů a představení své činnosti a záměrné vytváření možností potkávat se s klienty („A pak to bylo hodně na mojí aktivitě. O přestávkách jsem chodila tam, kde byli učitelé, sami by asi za mou nepřišli, tak chodila jsem tam, co byli, i na oběd, když jich chodilo nejvíc, takže jsem se jim nenápadně vtírala a domluvila jsem si s nima ty programy.“).

Z hlediska podoby práce se v začátcích působení ve škole objevuje u všech hlavně práce se skupinami (třídami), jak naznačují i dotazníky a rozhovory naznačují možné pozadí, kdy se začínající cítí v práci se třídou jistěji vlivem předchozích zkušeností nebo obav, že práce s jednotlivcem může mít v případě chybování horší důsledky, navíc je to způsob představení se dětem i učitelům a navázání kontaktů s nimi. Se zkušeností se zdá být významnější individuální práce s žákem (což naznačují i dotazníky), která později zase trochu ustupuje skupinové práci („překlopilo se to do okouzlení z individuální práce. Teď začínám mít pocit, že by školní psycholog měl být víc o třídách“). S větší zkušeností také respondenti hovoří o své práci více jako o práci se systémem (jak naznačují i dotazníky). Diagnostika (mimo sociometrie) se jeví u všech jako méně významná a jejich oblíbené činnosti se týkají spíše práce se skupinou (což souvisí i s předchozími zkušenostmi, s vnímáním úlohy školního psychologa, s prací se školou jako celkem). Se zkušeností roste kvantita práce a pocit rozvážnosti, zodpovědnosti, systémovosti a mizí figura hasiče, což nabízí prostor

ke zlepšování, budování služeb (školní psycholožka A sice o charakteristikách figury hasiče příliš nehovořila, na druhou stranu navazovala bezprostředně na svou předchůdkyni a její práci).

Jako náročné situace uvádí školní psychologové spíše situace s dospělými – pro všechny je náročné poskytovat učitelům špatnou zpětnou vazbu, také je náročná komunikace s rodiči (ze začátku víc). Školní psycholog C uvádí jako náročné i vyjednávání mezi jednotlivými články vztahové sítě školy. Pro respondentku B byla zpočátku náročná i práce se třídami. U méně zkušených je vnímání ovlivněno více vlastní nezkušeností. Pro všechny je náročná bezmoc v některých situacích.

Role ve škole se proměňuje vlivem důvěry a postupným budováním si pozice ve vztahu k učitelům. Učitelé postupně psychologa více vyhledávají a vidí výsledky jeho práce. Všichni v různé míře hovoří i o tom, že je role ve škole ovlivněna i mírou formálnosti vztahů. Školní psycholog C hovoří také o proměně ve vztahu s učiteli v souvislosti s kladením nároků na ně, kdy byl nejprve vnímán jako pomocník, po kladení nároků na učitele jako nepřítel a teď opět pomocník, kdy už ale není hasičem a učitelé s ním ochotněji spolupracují, i proto, že vidí výsledky jeho práce a budují společně její koncepci.

Vývoj vztahu s ředitelem výpovědi respondentů naznačují jako vývoj od spíše formálního, k neformálnímu, až přátelskému a později k dobrému profesnímu (podobně to uvádí i respondenti v dotaznících). Ke všem má vedení školy důvěru, což je zřejmě zásadní. Objednávání zakázek od vedení je naznačeno ve vývoji od aktivního přístupu psychologa, přes eventuální větší aktivitu vedení po vzájemnou spolupráci. Školní psycholog C ale považuje blízký vztah s vedením i za riziko pro vztah s učiteli, kteří ho neznají a nemají tedy ještě tak vybudovanou vzájemnou důvěru. S praxí roste i vyžadování věnování se nep psychologickým činnostem, které iniciuje vedení (školní psycholožka B to občas vnímá na úkor řešení problémů žáků a vnímá to více ambivalentně, zkušenému to nevádí a oba to vnímají jako přínos pro klima školy a práci s ním – opět se tedy objevuje s délkou praxe větší aspekt na práci se systémem). Vztah s vedením je zásadní pro podobu práce psychologa ve škole (*„já si usmyslím spoustu věcí, co dělat a kdyby mi to vedení nedovolilo, tak mám smůlu. Třeba si vymýšlíme skupiny s učitelama nebo jsem jela na kurz Feuersteina a teď to dělám ve škole“*).

Vztahy s učiteli mají školní psychologové s různými učiteli různé. Školní psycholožka A jej napůl vystihuje jako téměř přátelský a napůl formální. Podobný vývoj vztahu popisuje i pokročilá, i když již s menší mírou formálnosti. Školní

psycholog C ho popisuje jako zpočátku dobrý, když učitelům odlehčil, později horší, když na ně začal klást nároky a dnes dobrý, kdy se učitelé snaží o realizaci změn a vztah je upřímnější, učitelé pracují profesionálněji. Pro vztah s učiteli je tedy zřejmě klíčové, když poznají práci školního psychologa a vidí jeho výsledky, pozvolna se s tím rozvíjí důvěra, klíčová je v tomto procesu aktivita psychologa a projevení zájmu o práci učitelů a třídy, ale ne ve smyslu kontroly („*Zkomplikovat to může, když se budu stavět do role, že jsem ten psycholog, co tomu rozumí a vy jste jenom ti učitelé. Tak to bych to zabila.*“). S vývojem vztahu roste možnost dát učitelům i zpětnou vazbu, což ale stejně všichni uvádí jako náročné. Jako přínos ve vztahu s učiteli všichni vnímají spolupráci (kdy zkušenější zdůrazňují i nezneužití vzájemné důvěry). Vztah s učiteli má vliv i vlastní dobré cítění se v práci. Vztah naopak podle školní psycholožky A usnadňuje i komplikuje osobnost psychologa a učitelů. Podle pokročilé vztah komplikuje stavění se do role většího odborníka a naopak ho usnadňuje snaha o partnerství a podpora vedení. S větší praxí se objevuje i věnování se osobním problémům učitelů, což opět naznačují i dotazníky (řešení osobních problémů pomáhá navození důvěry, ukázání vlastní profesionality, na druhou stranu to i zintenzivňuje vztah mezi nimi, což může i narušit další práci, na což poukazuje školní psycholog C). Se zkušeností roste i systematictější práce s učiteli a již zmíněné poskytování zpětné vazby učitelům, od které ale často odrazuje i vnímaná neochota učitelů se měnit.

Všichni vnímají spíše jako užitečnou předchozí zkušenost s prací psychologa. Školní psycholožka A a B vnímají jako užitečnou zkušenost s prací se skupinou. Školní psychologové A a C vnímají jako cennou zkušenost s učením, znalost didaktiky a dále psychopatologie. Všichni uvádí jako důležité i získání sebedůvěry. Školní psycholožky A a B, které neměly předchozí pracovní zkušenost v profesi psychologa, zmiňovaly i užitečnost zkušenosti pro vymezování si náplně práce. Odpovědi tedy logicky odráží vlastní zážitky a buď aktuální nebo v minulosti řešené problémy. Zkušenější školní psychologové upozorňují na počáteční naivitu, přecenění sil začátečníků (kterou začátečnice ještě nemůže snadno posoudit). Školní psycholog C uvádí i důležitost rutiny a znalosti testů a dovednosti pro práci se školou jako systémem („*ze začátku je to zápreh, hlídat si všechny ty roviny – rodiče, děti, učitelé, ředitelka – být ostražitý na to a vyvažovat to.*“) Všichni také uvádí souvislost mezi zkušeností a učením se nakládat s problémem žáka (předání klienta, nestigmatizace dětí, zachování soukromí žáka, komunikace s rodiči). Školní psycholožka A jako svou výhodu oproti zkušeným vnímá nízký věk – pro vytváření důvěry s dětmi (školní psycholožka B ho zas vnímá jako

nevýhodu pro vztah s učiteli). Zkušenější školní psychologové se shodují, že nevýhodou zkušenosti je šablonovitost. Školní psycholog s dlouholetou praxí ještě dodává riziko syndromu vyhoření, kterému ale předchází pestrost práce.

Všichni respondenti vnímají jako největší pozitiva školní psychologie kontext, výsledky práce, negativně osamocenosť a málo kontaktů s kolegy, které jsou zpočátku vnímané zřejmě víc. Školní psycholožka A a B zmínily jako pozitivum i kontakt a z něho vyplývající dostupnost pro klienty. Zkušenější opět uvádí navíc jako pozitivum práci se systémem, provázanost práce. Školní psycholog C ještě zmiňuje pestrost práce (kterou zmiňují hojně i zkušení v dotaznících, její význam vnímá i pro prevenci syndromu vyhoření), její dlouhodobost, vedení případu, svobodu, návštěvy bývalých klientů – s délkou praxe se objevují více charakteristiky spojené se systematičností (podobné i v dotaznících) a dlouhodobostí a s ní spojenou vybudovanou pozicí („*pan farář na vsi*“).

Školní psychologové B a C jako negativum, resp. možné úskalí, zmínili i udržení si hranic (která je odvrácenou stranu stálého kontaktu), kdy upozorňují na nepřetržitost práce. Školní psycholog C hovoří i o odvrácené straně práce se systémem (manipulace, náročný pohyb mezi klienty) a dodává únavu a bezmoc.

Vliv vývoje školní psychologie na konkrétní práci školní psycholožka A neumí, právě kvůli nezkušenosti, posoudit. Školní psycholožka A a B vnímají užitečnost projektu (i když, jak jedna zmiňuje, ani ten není jistotou). Školní psycholožka B zmiňuje i význam vyhlášky, která ale není všemocná (z hlediska činností ji všichni vnímají, hlavně kvůli širokému zaměření, spíš jako inspiraci). Zkušenější zmiňují zázemí (možnost navazování na práci předchůdců – tedy význam předešlého vývoje).

Všichni respondenti vnímají jako smysl práce výsledky práce (které, jak již bylo zmíněno, velmi ovlivňují i pozici ve škole – „*vidí, že je za mnou práce, i když je těžko měřitelná, ale vidí, že se něco povedlo a že když mi důvěřují, tak že je nehradím*“). Méně zkušení zmiňují aspekt pomáhání a i vztah dětí k němu. Školní psycholog C zmiňuje seberealizaci a postavení (vybudované praxí) a z něho vyplývající prestiž. Školní psycholožka A vnímá pozitivně i pestrost ve smyslu možnosti učení se z ní, která je vhodná pro začátečníka.

Rozhovory umožňují lépe pochopit vliv zkušenosti na profesi školního psychologa a umožňují nejen vzájemné porovnání aktuální situace jednotlivých školních psychologů, ale i porovnání jejich profesního vývoje od úplných začátků dodnes.

Rozhovory také většinou potvrzují a hlavně dávají do kontextu data z dotazníků. Umožňují například více pochopit, co vše a jak má vliv při vstupu do školy na další úspěšnost, proč se školní psychologové věnují těm činnostem, kterým se věnují a proč některé situace vnímají jako náročnější. Pomáhají objasnit pozadí vztahu s vedením školy a s učiteli a jeho vytváření atd..

3. DISKUZE

Profese školního psychologa je náročným povoláním, kladoucí velké nároky na školního psychologa, a to jak na jeho profesní znalosti a dovednosti, tak na jeho osobnost.

Oproti situaci před deseti lety se zdá, že jsou na školní psychology kladeny nároky v širším spektru situací – kromě problematiky učení se školní psychologové stále více stávají vyjednávači mezi jednotlivými články vztahové sítě školy (musí ovšem pro tuto úlohu získat důvěru klientů) nebo jsou vyhledávání kvůli osobním problémům, které bezprostředně nesouvisí ze školou. O náročnou pozici vyjednávače a zprostředkovatele vztahů, která ovlivňuje profesní identitu školního psychologa, hovoří např. Štech (1998). O náročnosti pohybu ve vztahové síti školy a o práci s těmito vztahy hovoří také Zapletalová (2001). Často se také potýkají s náročnými situacemi, vyžadujícími rychlá řešení a mnohdy jsou jakousi první pomocí. Podobně přirovnává školní psychology k lékařům prvního kontaktu Mareš (1998). To mohou být samo o sobě náročné situace; jako ty nejnáročnější ale vnímají školní psychologové stále více spolupráci s rodinou – na obtížnost spolupráce s rodinou upozorňuje i Zapletalová (2001), na druhou stranu ale také uvádí, že pracovní psychologa může být pro rodiče bezpečným azylem ve škole. Komplikovaná je i práce s dalšími dospělými, ale školní psychologové se již nesečkávají tak často jako dřív s nepřijímáním nebo znevažováním své práce učiteli a jsou obecně ve školách lépe přijímáni. Paradoxně děti, které bývají pokládány za hlavní klienty školních psychologů, nebývají takovým „oříškem“. Ve svých činnostech se školní psychologové věnují sice stále především dětem, nevyhnou se ale ani práci s učiteli a rodiči a práci se vztahy mezi těmito aktéry a jejich společnými problémy, v jejichž středu bývá žák (zkušenější psychologové, kteří umí víc pracovat se systémem školy, však vnímají všechny aktéry více rovnocenně, kdy jsou žáci sice podstatní, ale ne tak dominantní). Pro práci se školou jako systémem je důležitým předpokladem, jak již bylo zmíněno, i důvěra klientů. Její vytváření je různě dlouhým a komplikovaným procesem, který má svá úskalí. Např. v tak složité sociální síti je psycholog například žádán o sdělení informací o žákovi dalším osobám a s klienty musí vyjednat, jaké informace může sdělit, jinak by přišel o důvěru dítěte (podrobněji Zapletalová, 2001). Oakland, Goldmanová a Bishoff (1997), autoři etického kodexu, upozorňují na to, že žáci a jejich blaho by mělo psychology být považováno

za klíčové a prvořadě a služby žákům nesmí být ovlivněny upřednostněním rozvoje harmonických a kooperativních vztahů s učiteli. Důvěru v tomto vztahu může ale právě pozice psychologa na straně dítěte zkomplikovat. Pro rozvoj důvěry s učiteli se ale zdá být užitečné vyvíjet vlastní zájem o jejich práci, ale ne ohrožující, a představit jim práci školního psychologa, časem také pomoc s osobními problémy.

Metody, které školní psychologové pro svou práci využívají, jsou velmi rozmanité (podobně jako činnosti), což jistě klade velké nároky na jejich profesní dovednosti. Stále je dominantní, dokonce klíčovou, metodou rozhovor. Zdá se, že klesá využívání individuální diagnostiky (alespoň z hlediska času), kterou zřejmě školní psychologové přenechávají pedagogicko-psychologickým poradnám. Obecně školní psychologové využívají spíše méně strukturované metody, vyžadující větší flexibilitu, ale i důvěru klientů (školní psychologové, kteří se potýkají s nedůvěrou, používají více strukturovanější metody).

Také se zdá, že se zlepšilo povědomí o práci a možnostech školního psychologa, který čelí realističtějšími nárokům na výkon než dříve. I přes větší povědomí je ale největším úskalím profese, které školní psychologové vnímají, nedůvěra. Upozorňuje na ni i Lazarová (2008) jako na jeden z problémů týkající se profesní identity školního psychologa, protože nedůvěra není pro práci školního psychologa typická. Pozici ve škole si zřejmě stejně musí každý psycholog vybudovat sám, i když mu situaci může usnadnit například předchozí pozitivní zkušenost školy se školním psychologem. Dalším velmi vnímaným úskalím jsou pracovní podmínky jako například nejistota, jak dlouho budou moci školní psychologové na školách působit a kdo bude jejich práci financovat. Na toto úskalí jako na jeden z problémů, se kterým se školní psychologie bude muset ještě vypořádat, upozorňuje i Smékalová (2009). Ukazuje se, že pro práci školních psychologů a její úspěšnost je velmi důležitá dlouhodobost práce. Z tohoto hlediska musí být nejistota působení ve škole velmi znejistující, možná i demotivující a čím jsou školní psychologové ve škole déle, tím více toto úskalí vnímají. Jako další úskalí vnímají školní psychologové i nároky na osobnost, které souvisí s jejich osamocností ve škole, kde se nemohou s nikým poradit, ale přitom často musí dělat rychlá a závažná rozhodnutí (vyžadující i dobrou odbornou výbavu), s tím, že se neustále pohybují uvnitř vztahů ve škole, se kterými musí neustále pracovat. Také čelí neustále nějakým nárokům a požadavkům okolí. Ovšem čím jsou zkušenější, tím méně toto úskalí vnímají. Jako výhody profese vnímají bezprostřední kontakt s klienty (který může být ale zároveň i úskalím), pestrost práce a vnímání jejího smyslu.

Pestrost práce a snadný kontakt s klienty popsal i Mareš (1998) jako výhodu a zároveň specifikum školní psychologie.

Jako klíčové při vstupu do školy vnímají školní psychologové navázání kontaktu s klienty, kdy musí být spíše iniciátory, a vymezení kompetencí a očekávání s vedením školy. Kromě podoby práce jako takové to podle školních psychologů usnadňuje i budování pozice ve škole. Vlastní potřeby školní psychologové při vstupu do školy spíše upozadují. Bohužel ale tyto klíčové skutečnosti nebývají při vstupu do školy projednávány. Komplikuje to také to, že jde o skutečnosti hůře definovatelné (něž například mzda nebo velikost pracovního úvazku) a navíc o nich nemusí mít psycholog ani ředitel představu, jak také poukazuje např. Lazarová (2008) nebo Zapletalová (2001). Čím jsou také školní psychologové ve škole déle, tím mají pocit, že s nimi zmíněné skutečnosti byly probírány méně. Možná proto, že se nemohli poučit ze zkušenosti předchůdců a sami být díky tomu v procesu vyjednávání aktivnějšími. Čím více jsou také tyto klíčové skutečnosti projednány, tím méně se pak školní psychologové potýkají s nedůvěrou klientů.

S vedením školy nemívají školní psychologové příliš problematický vztah. Zdá se také, že je to jeden z klíčových vztahů pro školní psychology, s delší praxí školního psychologa ve škole se zdá být profesně kvalitnější. Ani s učiteli nemají školní psychologové příliš problémový vztah (nejproblémovější bývá na počátku praxe). Také např. Lazarová (2008) poukazuje na to, že i když je vztah mezi učitelem a psychologem rizikový, přesto učitelé většinou vyjadřují pozitivní vztah ke školním psychologům.

Jako největší specifika profese školního psychologa vnímají respondenti povahu práce (její rozmanitost, flexibilitu), nezprostředkovaný a dlouhodobý kontakt s klienty a práci se školou jako systémem. Všechna tato specifika zmiňuje i Mareš (1998) v textu o specifikách školní psychologie. Práci se systémem ale umí využít spíše zkušenější školní psychologové, kteří již mají ve škole vybudovanou pozici. Dlouhodobé působení jim také umožňuje pracovat více koncepčně, navazovat na výsledky své práce a méně často čelit vážným problémům vyžadujícím rychlá řešení („hasit požáry“).

I přes zmíněné nároky a obtížnost profese chce většina školních psychologů ve škole zůstat, dokonce ve větší míře než v předchozím šetření. Setrvání v profesi neovlivňuje příliš ani míra zkušenosti a dokonce ani potýkání se s nedůvěrou klientů.

Výzkumy profesní identity z poslední doby máme především v podobě závěrečných prací. Jejich autoři docházeli k řadě podobných závěrů jako

např. Bartošová (2011), která mj. hovoří o nárocích na osobnost školního psychologa, o důležitosti vymezení kompetencí, o pozici ve škole.... Soldán (2012) zase shodně jako stěžejní témata pro školní psychology uvádí vstup do školy a vše co s ním souvisí, práci s žákem v případě absence důvěry učitele nebo konfliktu s ním, otázku, kdy vlastně psycholog ne/pracuje a vnější ohrožení působení např. kvůli financování.

Je zřejmé, že školní psychologie je stále svébytnější psychologická disciplína, která je natolik odlišná, že může těžko splynout s nějakou jinou psychologickou profesí, jak zpočátku někteří autoři zmiňovali. Na podobnost s poradenstvím poukazuje např. Lazarová (2008) v souvislosti s užitečností poradenské zkušenosti nebo např. Mertin (1997), který považuje rozdíly mezi školní a poradenskou psychologií, zejména z hlediska činností a klientů, za nevýznamně malé. Zapletalová (2001) poukazuje na vzájemné obohacování obou profesí a Štech (1998) upozorňuje na důležitost vnímání odlišností, ale na druhou stranu i na vnímání určité míry podobnosti.

Závěr

Po realizaci výzkumného šetření vnímám profesi školního psychologa jako velmi náročnou, ale snad ještě zajímavější profesi, než jsem ji vnímala dříve. Vzhledem k nutnému a potřebnému osobnímu nasazení školních psychologů bych ji dokonce nazvala posláním.

Během realizace výzkumu pro mě bylo nejpřínosnější osobní setkávání se se školními psychology, většinou navíc přímo ve školách, na kterých působí.

Během vzniku diplomové práce jsem se také lépe naučila pracovat s kvalitativními a kvantitativními daty.

Naopak zklamáním při tvorbě diplomové práce pro mě byla nízká návratnost dotazníků, kvůli které je třeba opatrnosti při zobecňování závěrů (zvláště tam, kde jsou rozdíly mezi skupinami nebo kategoriemi malé). Na druhou stranu mezi českými výzkumy školní psychologie není celkový počet 31 školních psychologů (celkem ve všech částech výzkumu) zase tak malý počet. Navíc získaná data během výzkumu jsou poměrně konzistentní (jak v rámci dotazníku, tak v rámci porovnání různých metod).

Jsem ráda, že jsem se věnovala zrovna tomuto tématu. Profese školní psychologie má pro mě stále kouzlo a stále je jednou z možností, kam bych se chtěla dále profesně ubírat, i když po věnování se této diplomové práci jsem přesvědčená o tom, že není vhodným začátkem profesní kariéry.

Literatura

- ADAMS, K.. Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in health and social care*. [online]. 2006, vol. 5, 2 [cit. 11. února 2013]. p. 55-68. Dostupný z WWW: <<ftp://163.25.117.117/gyliao/TODylan>>.
- ARMISTEAD, L. D., SMALLWOOD, D.. Making a Career of School Psychology. In LIONETTI, T. M., SNYDER, E. P., CHRISTNER, R. W. (ed.). *A Practical Guide to Building Professional Competencies in School Psychology*. New York : Springer, 2011, p. 245-262. ISBN 978-1-4419-6255-3.
- BAČOVÁ, V.. Identita v sociální psychologii. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (ed.). *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2010, s. 109 – 126. ISBN 978-80-247-1428-8.
- BARTOŠOVÁ, M.. *Profesní identita školního psychologa*. Praha, 2011. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- Česko. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>. ISSN 1211-1244.
- ĎURIČ, L.. Problémy školskej psychológie a školských psychologov. In GAJDOŠOVÁ, E., HERENYIOVÁ, G. (ed.). *Metódy a programy práce školského psychologa*. 1. vydání. Bratislava : Psychoprof, 1998, s. 15-26. ISBN 80-968083-1-1.
- FERJENČÍK, J.. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vydání. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
- FURMAN, A.. Smery rozvoja školskej psychológie v SR. *Školský psychológ*. [online]. 1997, roč. 7, č. 3-4 [cit. 3. ledna 2013]. Dostupný z WWW: <<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>>. ISSN 1212-0529.
- GAJDOŠOVÁ, F.. Psychoterapia v práci školského psychológa: áno aleno nie?. *Školský psychológ*. [online]. 1997, roč. 7, č. 3-4 [cit. 4. ledna 2013], s. 4-11.

Dostupný z WWW: <<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>>. ISSN 1212-0529.

- GREENWOOD, E.. Attributes of a Profession. *Social Work*. [online]. 1957, vol. 2, 3. [cit. 5. února 2013], p. 45-55. Dostupný z WWW: <<http://sw.oxfordjournals.org/content/2/3/45.extract>>.
- HABĚTÍNKOVÁ, E.. Sociální reprezentace role školního psychologa u středoškolských studentů. Brno, 2008. Bakalářská práce (Bc.). Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HVOZDÍK, J.. *Základy školskej psychológie*. 1. vydání. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. ISBN 67-006-86.
- JIMERSON, S. R. (ed.). The International School Psychology Survey : Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*. [online]. 2004, vol. 25, 3 [cit. 3. února 2013], p. 259-286. Dostupný z WWW: <http://www.education.ucsb.edu/jimerson/iisp/SPI_JimersonEtAl2004.pdf>
- JIMERSON, S. R. (ed.). The International School Psychology Survey : Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*. [online]. 2006, vol. 27, 1 [cit. 3. února 2013], p. 5-32. Dostupný z WWW: <<http://spi.sagepub.com/content/27/1/5.abstract>>
- JIMERSON, S. R. (ed.). The International School Psychology Survey : Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*. [online]. 2008, vol. 29, 5 [cit. 3. února 2013]., p. 5-28. Dostupný z WWW: <<http://spi.sagepub.com/content/29/1/5.short>>
- KAVENSKÁ, V., SMÉKALOVÁ, E., ŠMAHAJ, J.. Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *Epsychologie*. [online]. 2011, roč. 5, č. 4 [cit. 4. února 2013], s. 55-67. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/clanek/133>>
- KRÝSLOVÁ, M.. Niektoré etické problémy v práci školského psychologa. In GAJDOŠOVÁ, E., HERENYIOVÁ, G. (ed.). *Metódy a programy práce školského psychologa*. 1. vydání. Bratislava : Psychoprof, 1998, s. 39-42. ISBN 80-968083-1-1.

- LAZAROVÁ, B.. Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 5, s. 480-492. ISSN 0009-062X
- MACGREGOR, D.. Identity formation – Influences that shape beginning teachers' professional identity – Crossing the border from pre-service to in-service teacher. In *'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum'* the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA). [online]. 2009 [cit. 10. února 2013]. Dostupné na WWW:< <http://atea.edu.au/ConfPapers/2009/Refereed/MacGregor.pdf>>.
- MAREŠ, J.. Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*. [online]. 1998, roč. 8, č. 1 [cit. 10. ledna 2013], s. 7-14. Dostupný z WWW: <<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm>>. ISSN 1212-0529.
- MERTIN, V.. K pojetí školní psychologie. *Školský psycholog*. [online]. 1997, roč.7, č. 1-2 [cit. 7. ledna 2013], s.21-23. Dostupný z WWW: <<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>>. ISSN 1212-0529.
- MIOVSKÝ, M.. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MŠMT. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. In *Věstník MŠMT č. 7/2005*, s. 2-8. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/2005-7-1>>
- MŠMT. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 490-502. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1>>. ISSN 1211-1244.
- MŠMT. Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2011, částka 43, s. 1106-1108. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/16096>>. ISSN 1211-1244.
- *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2. února 2013]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuv.cz>>.
- NASTASI, B. K.. School psychologists as health-care providers in the 21st century: conceptual framework, professional identity, and professional practice. *School Psychology Review*. 2000, vol. 29, 4, p. 540-554.

- OAKLAND, T., BRUE, A.W.. Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, mimoř. č., s.24-31. ISSN 0031-3815.
- OAKLAND, T., CUNNINGHAM, J.. Návrh koncepce školní psychologie - 1996. *Školský psycholog*. [online]. 1997, roč. 7, č. 1-2 [cit. 7. ledna 2013], s.5-10. Dostupný z WWW: <<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>>. ISSN 1212-0529.
- OAKLAND, T., GOLDMANOVÁ, S., BISHOFF, H.. *Etické normy práce školního psychologa*. [online]. International School Psychology Association (přijaty Asociací školní psychologie SR a ČR), 1997. [cit. 8. února 2013]. Dostupný z WWW: <<http://spp.ipp.cz/download/metodicke-informace/eticke-normy-prace-sp.pdf>>.
- PHILLIPS, B. N.. Reading, evaluating, and applying research in school psychology. In REYNOLDS, C. R., GUTKIN, T. B.. *Handbook of school psychology*. 3rd edition. New York : J. Wiley & Sons, 1999.
- RŮŽIČKOVÁ, M.. Miesto rodinnej terapie a prevencia násilia v práci školskej psychologičky. In GAJDOŠOVÁ, E., HERENYIOVÁ, G. (ed.). *Metódy a programy práce školského psychologa*. 1. vydání. Bratislava : Psychoprof, 1998, s. 117-120. ISBN 80-968083-1-1.
- SMÉKALOVÁ, E.. Do Schools Need Psychology or Psychologists? Looking for a good model of psychological consulting for school practice). In: *XXVI. Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. [online]. 2009 [cit. 2. února 2013]. CDROM s plnými texty, vydán ve spolupráci ČMPS a FSS MU Brno. Dostupné na WWW:< <http://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/smekalova.pdf>>.
- SOLDÁN, J.. *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy*. Brno, 2012. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie.
- ŠTECH, S.. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*. 1994, roč.44, č. 4, s. 310–320. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S.. Identita školního psychologa – ústřední nebo okrajová otázka?. In GAJDOŠOVÁ, E., HERENYIOVÁ, G. (ed.). *Metódy a programy práce školského psychologa*. 1. vydání. Bratislava : Psychoprof, 1998, s. 27-37. ISBN 80-968083-1-1.

- ŠTECH, S.. Profese učitele. In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. 1. vydání. Praha : UK PedF, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
- ŠTECH, S., Profesní identita školního psychologa. *Školský psycholog*. [online]. 1998, roč. 8, č. 2 [cit. 11. ledna 2013]. Dostupný z WWW: <<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm>>. ISSN 1212-0529.
- ŠTECH, S.. Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, mimoř. č., s. 47-55. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S.. Školní psychologie. In: BAŠTECKÁ, B.. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. 1. vydání. Praha : Portál, 2009. s. 397-400. ISBN 978-80-7367-470-0.
- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J.. Kvalitativní analýza přístupu školních psychologů k profesi – srovnání kazuistických studií. In: *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Projekt MŠMT. Praha : IPPP, 2001. s. 37-47.
- ŠVAŘÍČEK, R., LUKAS, J.. Reflexe problematiky zkoumání identity učitele. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu - XV.* konference České asociace pedagogického výzkumu [online]. 2007 [cit. 1. února 2013]. Dostupné z WWW: <http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe_problematiky_zkoumani_ucitele.pdf>
- VÁGNEROVÁ, M.. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- WELBOURNE, P.. Social work : The idea of profession and the professional project. *Locus Soci@l*. [online]. 2009, 3 [cit. 5. února 2013], p. 19-35.. Dostupný z WWW: <http://locussocial.cessus-ucp.com.pt/page7/files/artigo-007c-paper-welbourn_ls00233.pdf>.
- ZAPLETALOVÁ, J.. Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, mimoř.č., s. 36-46. ISSN 0031-3815.
- ZAPLETALOVÁ, J.. Činnost školního psychologa na střední odborné škole. *Školský psycholog*. [online]. 1997, roč. 7, č. 3-4 [cit. 5. ledna 2013], s.5-10. Dostupný z WWW: <<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>>. ISSN 1212-0529.

- ZAPLETALOVÁ, J.. Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. [online]. Praha : IPPP, 2011 [cit. 1. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://rspp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>>.
- ZAPLETALOVÁ, J.. *Přednáška ze Školní psychologie*. Ústní sdělení, 2012.