

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE
**Školní poradenské pracoviště –
realita a očekávání**
Mgr. Bc. Monika Chrtková

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph. D.

Studijní program: Psychologie (N7701)

Studijní obor: Psychologie (N PSYCH)

2018

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Školní poradenské pracoviště – realita a očekávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 4. 2018

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedení základních škol a vyučujícím za jejich ochotu a pomoc s realizací výzkumu.

Ráda bych poděkovala také vedoucí práce doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za cenné připomínky, odborný a laskavý přístup.

V neposlední řadě patří poděkování mojí rodině za podporu při studiu.

ABSTRAKT

Práce se zabývá profesí školního psychologa. Zajímá nás, zda existují nějaké důvody, které brání nebo naopak podporují zavádění psychologů do škol. V první části práce se zabýváme pojmy školní psychologie a školní psycholog ze současného i historického hlediska. Věnujeme se legislativnímu ukotvení této profese a jejím etickým normám. Rozkrýváme složitou vztahovou síť školního psychologa včetně aspektů, které se mohou na očekávání pedagogů vůči školním psychologům podílet. Druhá část práce se věnuje dotazníkovému šetření, které bylo provedeno na škole, kde již instituce školního psychologa zavedena je, a tam kde není. Analýza dat byla provedena tzv. rámcovou analýzou. Její pomocí jsme rozkryli pět oblastí zájmu respondentů, které se dotýkají očekávání učitelů. První oblast zájmu tvoří role, které školnímu psychologovi pedagogové připisují. Další se formuje kolem náplně jeho práce. Třetí oblast se věnuje představě učitelů o tzv. „ideálním“ školním psychologovi. Čtvrtá pojednává o obavách učitelů a poslední se věnuje financování školních psychologů a faktorů s tímto jevem spojených. Hlavní zjištění představujeme spolu s přímými citacemi respondentů. V další části nabízíme srovnání hlavních zjištění mezi jednotlivými školami, které navíc doplňujeme o diskuzi s poznatky uvedenými v odborných pramenech. V závěru práce představujeme percepci školního psychologa učiteli jednotlivých škol, a to vždy z pozitivního a následně negativního hlediska.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní poradenské pracoviště, školní psycholog, vztahová síť školního psychologa, role školního psychologa, očekávání učitelů

ABSTRACT

The thesis deals with the profession of school psychologist. We are wondering if there are any reasons that prevent or encourage the introduction of psychologists into schools. The first part of the thesis deals with the concepts of school psychology and school psychologist from the present and historical point of view. We are dedicated to the legislative anchoring of this profession and its ethical standards. We uncover the complex network of the school psychologist, including aspects that can be partaking of teachers' expectations of school psychologists. The second part of the thesis deals with the questionnaire survey which was carried out at the school, where the institution of the school psychologist is already established and where it is not. The data analysis was conducted the analysis. Through her, we found five areas of interest which affect expectations. The first area concerns the role of the school psychologist. The second area concerns of his work. The third is the idea of teachers about the “ ideal ” school psychologist. The fourth deals with the concerns of teachers and the fifth area concerns the financing of school psychologists. The main findings introduce together with the direct quote. In another part of the main findings offer a comparison between schools, which complement the discussion with the findings in professional sources. In the final part of work, we introduce a perception of school psychologist from positive and negative point of view.

KEYWORDS

school counseling center, school psychologist, relationship site of school psychologist, role of school psychologist, teacher expectations

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	10
1.1 Školní psychologie.....	10
1.1.1 Vývoj školní psychologie ve světě.....	11
1.1.2 Vývoj školní psychologie u nás	13
1.1.3 Současné legislativní ukotvení	15
1.2 Školní psycholog.....	15
1.2.1 Kdo je to školní psycholog?.....	16
1.2.2 Školní psycholog ve vztahové síti.....	18
1.2.3 Školní psycholog a ředitelé	19
1.2.4 Školní psycholog a učitelé	20
1.2.5 Školní psycholog, žáci a rodiče.....	23
1.2.6 Školní psycholog a školní poradenské pracoviště.....	25
1.2.7 Náplň práce psychologa	25
1.3 Etika v práci školního psychologa	28
1.4 Očekávání pedagogů vůči školním psychologům	29
2 Empirická část	31
2.1 Cíl a výzkumné otázky	31
2.2 Metody sběru dat a analýza dat.....	31
2.3 Historie výzkumu a zkoumaný soubor	32
2.4 Hlavní zjištění	34
2.4.1 Role psychologa na škole.....	35
2.4.2 Náplň práce školního psychologa	37
2.4.3 Ideální školní psycholog	40
2.4.4 Obavy	42

2.4.5	Financování kvalifikovaných psychologů.....	46
2.5	Srovnání a diskuze	47
2.5.1	Srovnání v rámci případových studií	47
2.5.2	Vnímání psychologa pedagogy	54
2.5.3	Skutečnosti ovlivňující vstup psychologa do školy	57
Závěr		59
	Seznam použitých zkratk.....	61
	Seznam použitých zdrojů	62
	Seznam příloh.....	67

ÚVOD

Současná inkluzivní pedagogika staví před učitele ve školách nové úkoly a otázky. Pomocníky na této cestě jim mohou být právě školní psychologové (dále jen ŠP), kteří mohou posílit školní poradenské pracoviště na škole a podat tak pomocnou ruku nejen žákům a jejich rodičům, ale především učitelům. Přesto zůstávají počty ŠP na školách nízké a v některých okresech prakticky nezastupitelné. Přirozeně si klademe otázku, proč tomu tak je? Podle výroční zprávy České školní inspekce připadá jeden školní psycholog na pětadvacet škol. Z médií se dozvídáme, že o ŠP je ze stran ředitelů obrovský zájem, ale o ŠP je v českém školství zkrátka nouze. Je tomu opravdu tak? Co dělají ředitelé škol pro to, aby psychology na školu přivedli? Jak vidí profesi školního psychologa samotní učitelé? V jakých oblastech spatřují jeho prospěšnost na škole? Jak vnímají tuto profesi pedagogové školy, kde psychologa mají a kde nemají? Co skutečně brání zavádění psychologů do škol a co naopak jejich přítomnost na školách podporuje? Odpovědi na tyto otázky se snažíme přinést prostřednictvím výzkumu, který jsme provedli v rámci této práce.

V úvodu teoretické části se čtenáři snažíme osvětlit pojem školní psychologie z historického i současného hlediska. Zabýváme se legislativním ukotvením profese, identitou školních psychologů a charakteristikami této profese. Věnujeme se postavení psychologa ve složité vztahové síti, kde se zaměřujeme především na vzájemné vztahy mezi učiteli a školními psychology. Okrajově se zmiňujeme o náplni práce ŠP a etickém kodexu. V závěru první části předkládáme souhrn krizových míst na vztazích mezi učiteli a pedagogy, které se mohou podílet na jejich vzájemném očekávání.

Druhou část práce tvoří empirický výzkum. Na základě dotazníkového šetření mezi vyučujícími dvou škol se snažíme poodkrýt skutečnosti, které brání, nebo naopak podporují zavádění psychologů do škol. Jedná se o dvě případové studie. Školu, kde instituce psychologa již zavedena je a školu, kde zavedena není. Prostřednictvím analýzy jsme získaná data utřídili do pěti oblastí, která popisujeme v části nazvané Hlavní zjištění. Tyto nálezy jsme doplnili přímými citacemi respondentů. V další kapitole provádíme komparaci poznatků v rámci případových studií a diskuzi se současnými poznatky v odborných pramenech. Uvádíme zde

přehled skutečností, které se podílí nebo brání vstupu psychologa na školu. V závěru empirické části přinášíme popis obrazu profese ŠP z pozitivního a následně negativního hlediska. Tyto kapitoly doplňujeme přehledovými tabulkami.

Přestože se na této práci největší měrou podílela především její autorka, nemohla by nikdy vzniknout bez účasti řady vyučujících. Proto jsme se rozhodli ponechat autorství v množném čísle.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Školní psychologie

Školní psychologie je poměrně mladou disciplínou, která teprve hledá své pevné ukotvení nejen mezi vědními obory, ale také v povědomí odborníků, zejména pedagogů. Často dochází k zaměňování školní psychologie za pedagogickou nebo profese ŠP za poradenského pracovníka apod. Ani mezi odborníky nepanuje přesná shoda v tom, jak tento obor a profesi definovat. Je to jistě způsobeno velkým rozsahem oblastí, kterým se ŠP věnuje, ale také rozsáhlou klientelou. Dovolujeme si tedy v této části práce představit tento obor a profesi z různých úhlů pohledu. Předkládáme řadu definic, z jejich srovnání a nalezení společných i odlišných rysů se pokusíme sestavit definici vlastní.

Dle Hartla a Hartlové (2010, str. 474) se jedná o „*obor, který zkoumá a ovlivňuje z psychologického hlediska průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání; je součástí pedagogické psychologie.*“ Štech (1998) říká, že školní psychologii charakterizuje začlenění školního psychologa do terénu školy. Lazarová (2008) hovoří o školní psychologii jako o disciplíně, spojené s výkonem činnosti školních psychologů na školách. Oproti tomu Vágnerová (2005, s. 11) uvádí: „*školní psychologie pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi, poskytuje různé psychologické služby přímým i nepřímým účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu a zabývá se všemi dětmi, tedy nejen těmi, které mají nějaké školní obtíže*“. Kavenská, Smékalová, Šmahaj (2011) Mareš (2015) upozorňují, že není dobré školní psychologii zužovat pouze na působení psychologa ve škole, za její součást považují také poskytnutí teoretického zázemí a výzkum. „*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 a kol., 2011, s. 59). Za cíl výzkumu považují odhalení svébytných charakteristik školního prostředí, procesů probíhajících v tomto prostředí a vztahů, které jsou s fungováním školy spojené, tyto poznatky dále aplikovat v praxi školního psychologa. Autoři také upozorňují na vymezení školní psychologie vůči

psychologii pedagogické, která má ve středu zájmu proces učení na rozdíl od školní psychologie, kde se centrem zájmu stává škola.

Je zřejmé, že společným nositelem těchto definic je **lokace**, umístění oboru s ohledem na odlišení od jiných příbuzných oborů. Dále je to **důraz na vztahovou síť** psychologa, **náplň práce**, **teoretické zázemí**, aplikaci poznatků do **praxe a** v současné době **důraz na výzkumně-badatelskou činnost**.

Školní psychologie chápeme jako svébytný obor, který má vlastní teoretické zázemí, opírající se o neustále probíhající výzkum prováděný zejména v prostředí školy, jejím hlavním posláním je tyto poznatky aplikovat v poradensko-psychologické péči poskytované všem subjektům školy tj. žákům, rodičům, učitelům a dalším osobám podílejících se na životě školy.

1.1.1 Vývoj školní psychologie ve světě

V následující kapitole se pokusíme nastínit vývoj školní psychologie s předpokladem, že nám přinese porozumění jejich současným podobám, teoretickým, metodologickým a praktickým postupům, jak je známe dnes. Zároveň je toto historické okénko přemostěním k pochopení vzájemných vztahů mezi školními psychology a učiteli od historie až po současnost. V této části budeme vycházet především z publikace Štecha a Zapletalové (2013).

Vývoj školní psychologie můžeme rozlišit na dvě linie, a to americkou a evropskou. V Evropě počátky pedagogicko-psychologické poradenské péče řadíme již do roku 1884, kdy Galton otevřel tzv. antropometrickou laboratoř (Kohoutek, 2008). Jeho cílem bylo poskytovat rady při výchově v rodině a škole prostřednictvím studia osobnosti dítěte. Z této laboratoře vznikla později první výchovná poradna. V roce 1911 podává Stern návrh, aby vedle pedologických ústavů byly zřizovány úřady školních psychologů. Zavádí zde pojem tzv. „městský“ školní psycholog, jehož hlavní činnost spatřuje v aplikovaném výzkumu. Školní psycholog má v jeho pojetí za úkol svou badatelskou činností poznat žáky, provádět hromadné depistáže, testování a pozorování. Klade tak důraz na vymezení role psychologa vůči učiteli a jeho psychologické přípravě, kterou chápe jako nedostatečnou. Uvažuje také o jeho odborné přípravě, která by neměla být čistě akademická a zároveň ani úplně praktická. Naráží zde na rozpor, které řeší školní psychologie dodnes tzv. **Faganovo**

dilema školní psychologie (Fagan, 1986). Jedná se o dilema vyplývající z pojetí dvojího standardu. Jeden typ prosazují ti, kteří na vysokých školách akreditují pregraduální a postgraduální studijní programy školní psychologie. Akcentují akademická kritéria. Druhý typ prosazují ti, kteří udělují osvědčení pro výkon povolání ŠP. Akcentují praktická kritéria. Stern se setkává s **obavami**, které provází zavádění školních psychologů i dnes: 1) vylepšeme raději psychologickou přípravu učitelů, ti budou tak nejlepšími školními psychology svých žáků, 2) psychologové se stanou dalšími kontrolory práce učitelů, 3) zavedení psychologů naruší vztahy mezi učiteli a vedením školy a mezi učiteli navzájem, 4) psycholog tak obrovský rozsah práce nezvládne, 5) metodologické argumenty. Tyto námitky vedly Sterna k rozdělení postavení a úkolů školního psychologa na městském úřadě a psychologicky vzdělaného pracovníka přímo ve škole. V Evropě je práce školního psychologa chápána více komplexně, zaměřuje se na všechny subjekty, které ke škole náleží.

V Americe jsou počátky poradenství řazeny k L. Witmerovi, který založil první poradenskou kliniku při Pensylvánské univerzitě v USA roku 1896. Je tak považován za otce oboru a prvního školního psychologa (Fagan, 1998). Roku 1899 vznikají v Chicagu také první střediska testování a poradenství pro školní děti. Úspěšné ukotvení školní psychologie umožnily také psychologické nástroje pro práci s dětmi. Za jejich průkopníky považujeme Binetovi a Simonovi inteligenční škály, neměli bychom však zapomenout ani Termana, jenž přispěl například svými výzkumy nadaných a geniálních dětí.

Zároveň s pedagogicko-psychologickým poradenstvím se samostatně objevovalo i poradenství pro volbu povolání (Merrel, Ervin, Gimpel, 2006), které bylo orientováno více psychometricky. První specializovaná poradna pro volbu povolání vznikla v roce 1908 v Bostonu pod vlivem Parsonse. V roce 1965 byl v USA přijat zákon o základním a středním školství, které ukládalo zvýšit finanční prostředky na školní psychology, požádají-li o to (Medway, Cafferty in Štech, Zapletalová, 2013). Vývoj v USA klade větší důraz na testování a zakotvení školní psychologie. Zabývají se pouze dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby a jejich hlavní činností zůstává diagnostika. Chybí zde návaznost na síť poradenských služeb.

K uznání školní psychologie jako svébytného oboru, došlo až po druhé světové válce. V roce 1948 zorganizovalo UNESCO ve spolupráci s Bureau of Education průzkum postavení školní psychologie v 54 zemích světa, kde byla identifikována zralost školní psychologie a nutnost jejího využívání. Významnou událostí pro rozvoj školní psychologie bylo vydání časopisu **Journal of School Psychology** v roce 1963. V roce 1972 došlo k vytvoření The International School Psychology Committee, které umožňovalo výměnu zkušeností a informací z oblasti školní psychologie (Zapletalová, 2001). Na základě této instituce v roce 1982 vznikla dodnes fungující **International School Psychology Association** (dále jen ISPA). ISPA vypracovala pro své členy etický kodex a podílela se na vytváření profesních standardů. Nyní se její snaha přesunula především k problematice zkvalitnění pregraduální a postgraduální profesní přípravy školních psychologů.

Z uvedeného přehledu jasně vyplývá, že k ukotvení školní psychologie, jako vědního oboru bylo zapotřebí vzniku a vývoje **psychologických nástrojů, organizace** této služby a její **zakotvení v systému** školství. V neposlední řadě také kodifikace disciplíny s příslušnými **standardsy vzdělávání** a s nimi související **rozvoj výzkumné činnosti**.

1.1.2 Vývoj školní psychologie u nás

Na konci 20. let se objevují první publikace věnující se této problematice, mezi jejich autory patří především Stejskal. Pro Československo se vzorovými zeměmi staly Německo a USA, odkud byly také první překlady. V meziválečném období se u nás rozvíjela zejména **péče tzv. poškolení**, která obsahovala řadu poraden pro volbu povolání. Soustavnou psychologickou péči ve škole vykonával jedině Pedologický ústav v Praze, kde právě Stejskal vedl studentskou poradnu. Pracoval zde také Herfort, který vedl „ambulatorium pro děti duševně a nervově úchylné“. Využívali diagnostiku schopností za účelem výběru další vzdělávací dráhy žáků. Opírali se také o metodu soustavného pozorování, na jehož základě vytvořil Stejskal nástroj k dlouhodobému pozorování žáka tzv. „arch žáka“ pro učitele. Třetí okruh činností se věnoval školní neúspěšnosti. Ohera (Ohera in Štech, Zapletalová, 2013, s. 30) v roce 1934 navrhuje tuto definici školního psychologa: *„Školní psycholog je rovnoprávný člen sboru, který má dostačující znalosti pedagogické a psychologické,*

dostačující školskou praxi vyučovací a dostačující schopnosti a vlastnosti, aby mohl bý-ti platným spolurádcem při všech úkolech výchovně vzdělávacích“. V návaznosti na to se ihned objevily **obavy** pedagogů. Kromě těch, které jsme již uvedli v předchozí části, to bylo: bude-li psycholog součástí školy, ztratí důvěru žáků a jejich rodičů, protože bude považován za nástroj vedení. Ohera na to reagoval připomínkou, že důvěra je výsledkem dlouhodobého procesu, kde se jednotlivé osoby vzájemně poznávají. Uvádí, že funkci kontrolní musí vždy převzít ředitel, který v tomto smyslu dohlíží stejně tak na psychologa jako na další členy pedagogického sboru. Tyto poznámky nám dokládají, že již v tomto období naráželi odborníci na propletenou vztahovou síť školního psychologa, která je i dnes jedním z krizových míst profese. Řeší stejně jako Stern otázku přípravy psychologů na povolání a prosazuje dlouhodobou praxi na všech stupních školy, uvědomuje si také význam zapuštění kořenů v konkrétní škole, který s sebou nese její podrobnou znalost a také znalost jejich žáků. Tyto meziválečné myšlenky jsou velice aktuální, přestože nebyly nikdy realizovány, v mnohém se přibližují současnému modelu školní psychologie.

Po druhé světové válce se školní psychologie rozvíjela především na Slovensku. V 60. letech zde byl zaveden pracovník s novým typem kvalifikace – **výchovný poradce**. V roce 1964 dochází k založení Výzkumného ústavu psychologie dětí aťa v Bratislavě (Kohoutek, 2008). V Československu se školní psychologie rozvíjela především na Slovensku pod záštitou profesorů Hvozdíka a Ďuriče (Kavenská a kol, 2011). V sedmdesátých a osmdesátých letech vznikla na našem území hustá síť okresních a krajských poraden, došlo tak k centralizaci psychologických služeb v rámci výchovného poradenství.

Ke skutečnému rozmachu školní psychologie u nás došlo až po revoluci. V roce 1990 dochází k ustavení **Asociace školní psychologie ČSFR**, do vedení byl postaven Furman, v témže roce se stala součástí ISPA. Po rozdělení republiky vznikla část slovenská a česká, které ovšem v současnosti úzce spolupracují. Podílejí se na vytváření platformy pro společnou diskuzi a sdílení názorů. Dlouhou dobu byl jediným dokumentem, který vymezoval kvalifikační předpoklady a náplň práce Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č.j. 13 409/98-24 (Zapletalová, 2001). Zakotvení v zákoně se školní psychologie dočkala až v roce 2005, kdy vstoupila v platnost **vyhláška č. 72 Sb./2005, o**

poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která umožnila školám zaměstnávat školního psychologa a školního speciálního pedagoga (Lazarová, 2008).

1.1.3 Současné legislativní ukotvení

Poradenská pracoviště na školách podléhají **vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Legislativní dokumenty jsou navíc doplněny o metodický materiál s názvem **Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole**. Tento dokument popisuje činnosti všech zmiňovaných kategorií odborníků a udává charakter spolupráce s pedagogy. Vytváření školních poradenských pracovišť podpořil projekt evropských sociálních fondů **Vzdělávání – informace – poradenství** (dále jen VIP) – Kariéra, na něhož navázal projekt **VIP – II**, který se snažil o zkvalitnění podmínek pro práci školních psychologů a speciálních pedagogů. V roce 2012 byl zahájen třetí projekt Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb **VIP III** (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012). Jeho cílem bylo zajištění širokého spektra poradenských služeb nejen žákům, ale také pedagogům a rodičům, vytvoření sítě metodické podpory a vedení, podpoření školních poradenských pracovišť atd. V současné době podporují zavádění psychologů do škol operační programy MŠMT, které při naplnění určitých podmínek umožňují dočasnou personální podporu v podobě školního psychologa na mateřské nebo základní škole.

Změnu v poradenském systému znamená také **vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**.

Od roku 2005 je tedy postavení řádně zakotveno, i přesto se stále ozývají názory, že postavení je třeba si vybudovat skrze dobré vzájemné vztahy (důvěru), které je nutné neustále udržovat a rozvíjet.

1.2 Školní psycholog

Podobně problematické jako vymezení oboru školní psychologie je definování školního psychologa. V odborné literatuře se tak často setkáváme s definováním skrze identitní figury nebo kritická místa profese. Pokusíme se zde představit

z našeho pohledu ty nejzásadnější body, které se školnímu psychologovi věnují a v závěru tyto poznatky shrnout do klíčových charakteristik profese školního psychologa.

1.2.1 Kdo je to školní psycholog?

Definice termínu školní psycholog je poměrně volná. Skupina badatelů, kteří se pod vedením Jimersona (2008) zabývají charakteristika profese školního psychologa ve světě uvádí, že školní psychologové jsou v různých státech lidé, kteří „*poskytují školně psychologické služby a mohou užívat rozmanité tituly, včetně označení poradce, pedagogický psycholog, psychopedagog, psycholog, psycholog pro otázky výchovy, psycholog ve škole nebo školní psycholog.*“ Podobně i Oakland (1996) říká, že jde o obecnější označení pro profesionály vyškolené v pedagogice a psychologii, kteří jsou specialisty v poskytování služeb dětem a mladým lidem ve škole, v rodinách a dalších sociálních prostředích, které ovlivňují jejich růst a vývoj. Je zřejmé, že ŠP se stává činitelem rozvoje kvality školy jako instituce, spoluvytváří prostředí, jehož klima umožňuje žákům i učitelům dosáhnout maxima svých možností. V návrhu koncepce školní psychologie **ISPA** se **uvádí 14 základních tezí**, které mají charakter doporučení pro konkretizaci školních psychologů (A Definition of School Psychology, teze 11-14, <http://www.ispaweb.org>). Tyto zásady zároveň slouží jako předpoklady k poskytování kvalitní psychologické služby na školách. Jedná se o důraz na akademické vzdělání v psychologických disciplínách se specializační složkou a potřebou vzdělání v pedagogických vědách. Důraz je zde kladen na existenci doktorské přípravy v oboru školní psychologie. Dále na širokou škálu diagnostických postupů, nepřímé formy intervence, jehož základní formou je konzultace s učiteli, řediteli, pedagogickým personálem, rodiči, ostatními členy rodiny a dalšími profesionály v oblasti výchovy. Dále se autoři zmiňují o potřebě pravidelné autoevaluace a evaluace kvality a účinnosti programů psychologické služby, které souvisí také se znalostí etického kodexu a odpovědností za vlastní profesní a odborný růst. Zároveň se předpokládá, že psycholog přispěje vlastní prací k výzkumné činnosti, neboť jeho postavení v systému školy je výlučné a k badatelské činnosti přímo vybízí.

Na tuto poslední tezi reaguje J. Mareš, který diskutuje spojení vědecko-badatelské činnosti a klinické praxe ŠP a přichází s tímto doporučením: „*rolí*

školního psychologa jako badatele školy je třeba výrazně posílit. Je to výhodné jak pro obor samotný, tak pro české školství“ (Mareš, 2014, s. 18). Naráží zde na tzv. **identitní figury ŠP**, které popsal Štech již v roce 1998. Ty nám poslouží k promýšlení problematiky, kdo je to školní psycholog. Identita je v podstatě uznání odlišnosti na bázi stejnosti, různé ve stejném. Vyvažuje se zde riziko záměny s jinými profesemi a zároveň hrozba ztráty profesního jádra, které se vyznačuje společnými podstatnými znaky dané profese. Školní psycholog je neustále vystaven situacím, kde musí na jedné straně demonstrovat znaky profesní kompetence, a na straně druhé reagovat na neobvyklé situace, které vyžadují často neobvyklé postupy. Štech (1998) tento rozpor nazývá „**zónou profesně identitních kompromisů**“. Autor navrhuje tři identitní figury, které mohou posloužit k promýšlení dané problematiky:

- 1) Školní psycholog jako „**intelektuální kutil**“ – umění využít a použít všeho, co se nabízí, co jsme třeba náhodně poznali, sbírat zkušenosti, kde se dá. Psycholog v roli kutila, musí reagovat na nabídky, úkoly a přispět k řešení celého spektra problémů.
- 2) Školní psycholog jako **vyjednaváč a mediátor** – s využitím psychologického vzdělání, s citem pro život v instituci, osobnostní zralostí, vidět jako náplň své práce také budování dobrého jména a klimatu školy. Protipólem této identitní figury může být uzavření se do ulity úzce definovaných profesních úkonů bez zájmu o vztahy na poli školy.
- 3) Školní psycholog jako **badatel školy** – autor zde pokládá otázku, zda je psycholog praktikem řešícím minimální úkony na poli prevence a depistáže nebo jedincem, který se podílí na analýze vlastní instituce a procesů, které v ní probíhají. Tento model ponechává jako otevřenou otázku k diskuzi.

Jak jsme již naznačili, v současné době je ze strany odborné veřejnosti tlak na posílení právě výzkumně-badatelské role či identity ŠP. Zajímavé se jeví z našeho pohledu faktory, které tomu brání. Jsou to zejména očekávání ze strany ředitelů škol, kteří předpokládají, že ŠP bude dělat především tyto činnosti: poradenství pro děti, skupinovou terapeutickou a preventivní činnost s žáky, diagnostiku, práci s rodiči, zajišťování psychologického vzdělávání učitelů a péči o začínající učitele (Lazarová,

Ondruš, 2000). Jak se s těmito obavami a bariérami v očekávání ze stran vedení vyrovnat, rozvádíme v následující části práce.

Zároveň je zajímavé si povšimnout, jak se tyto myšlenky podobají úvahám o školní psychologii z meziválečného období. Zdá se, že se odborníci neustále potýkají se stejnými otázkami. Z uvedeného přehledu vyplývá, že se jedná o složitou profesi, která nese vlastní specifika, stanovit stručnou definici by bylo tedy velmi obtížné. Pokusíme se tedy shrnout a popsat krizová místa profese.

- 1) Školní psycholog má příslušnou odbornou kvalifikaci, která ideálně obsahuje také pedagogickou přípravu.
- 2) Náplň jeho činností tvoří diagnostické, poradenské, konzultační, intervenční, metodické, vzdělávací, výzkumné a badatelské činnosti.
- 3) Využívá evaluační programy, dále se odborně vzdělává.
- 4) Pracuje v souladu s etickým kodexem, podílí se na dobrém jménu a étosu školy.
- 5) Ovládá standartní diagnostické postupy, nástroje a metody.
- 6) Zároveň se musí vyrovnávat se situacemi, které mají podobu akutní intervence, kdy musí reagovat rychle a využívat přitom i neobvyklých postupů, metod a nástrojů.
- 7) Charakteristickým rysem jeho práce je přímý a dlouhodobý kontakt s klienty.
- 8) Neustále si musí budovat a udržovat vlastní postavení skrze vzájemné vztahy a důvěru.
- 9) Školní psycholog musí být součástí školy - komplexní vztahové sítě.
- 10) Kvalita jeho práce se odvíjí od velikosti úvazku, který psycholog na škole má. Přičemž platí, že s jeho snižováním se snižuje také kvalita poskytované služby.
- 11) Zároveň zde platí velká variabilita v postavení a náplni práce, která je sjednávána s ředitelem podle podmínek, možností a typu dané školy.

1.2.2 Školní psycholog ve vztahové síti

Rozdíl ŠP od jiných poradenských pracovníků tkví podle nás především v jeho výlučném postavení. Postavení, které mu umožňuje proniknout do systému školy a poznat její subjekty a vztahy mezi nimi. Zásadní se z tohoto pohledu jeví již jeho zmiňovaná zakořeněnost v dané instituci. Na druhé straně přináší toto postavení obrovská rizika např. ztrátu profesní identity. ŠP si musí toto postavení vybojovat a udržet, a to především prostřednictvím svých schopností, které mu umožní navázat

vztahy s jednotlivými aktéry celého systému. Kvalita těchto vztahů se dále odráží v úspěšnosti jeho práce, které opět upevní jeho postavení. Pokud všechny tyto jevy pracují v kruhu, tak jak předkládáme, bude jistě nejdůležitější ten pomyslný první krok, kterým ŠP do instituce vchází. Je to tedy vztah k řediteli a vedení školy, který následně nastartuje jeho další úspěšnou činnost v dané škole. Postupně od vedení se jeho vztahová síť rozšiřuje také na učitele, žáky, jejich rodiče a další subjekty celého systému. V této části práce se zaměříme na skutečnosti, které vytvoření dobrých vztahů ovlivňují.

1.2.3 Školní psycholog a ředitelé

Dobré vztahy s vedením školy jsou pro dobré fungování psychologa na škole nesmírně důležité. V právních dokumentech je tento vztah vymezen jen jedinou větou. „*Ředitel zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole*“ (Sb. č. 72, §7, odstavec 1). Přitom je to právě ředitel, který na základě dohody umožňuje vstup psychologovi do školy a společně s ním **vyjednává náplň jeho práce**. Tato dohoda se často odvíjí od jejich vzájemných představ a očekávání. Představ ředitele o práci ŠP a od představ psychologa o dané instituci. Ředitel školy musí předem připravit podmínky pro vstup psychologa na školu, tak aby se předešlo vzájemným nedorozuměním, která často další práci psychologů na školách stěžují. Jak uvádí Zapletalová (2001), taková situace je zatím spíše idylická, daleko častěji jsou psychologové do škol vrženi a jejich práce je z počátku vnímána s nedůvěrou a nejistými očekáváními. V praxi se setkáváme s rozdělením ředitelů na **dva modely** (Štech, Zapletalová, 2013):

- 1) Ředitelé, kteří preferují práci psychologa s jednotlivci, protože se domnívají, že psycholog nemá příliš zasahovat do života školy. Tito ředitelé svůj kontakt s psychologem často omezí jen na uzavření smlouvy, a dále se o jeho práci nezajímají. Jako problematický se jeví ovšem i druhý protipól, a to přílišná snaha ředitele vstupovat do odborných kompetencí psychologa a snaha jej neustále kontrolovat.
- 2) Druhou skupinu tvoří ředitelé, kteří vítají práci psychologa s celým systémem školy, který hodně komunikuje o problémech v ní. Odborníci uvádějí, že tento model je u nás i v zahraničí typický pro plnohodnotné školně-psychologické služby.

Vhodné podmínky, které musí ředitel školy připravit, souvisejí také s **organizačním a materiálním zajištěním**, které předpokládá samostatnou, vybavenou a klidnou pracovnu pro psychologa (Smékalová, 2014). Ředitel musí o rozsahu poskytovaných služeb na škole informovat pedagogy a zejména rodiče. Součástí ukotvení postavení školního psychologa je specifikace této služby ve vnitřních dokumentech školy, ty by měly obsahovat náplň a rozsah jeho práce se žáky, rodiči, učiteli, pracovní dobu a popis okolností, za kterých tyto služby poskytuje. Psycholog by měl v řediteli školy získat spojence a partnera. K tomu je zapotřebí **obousměrné komunikace**, kterou je vhodné udržet skrze pravidelná setkávání školního poradenského pracoviště s vedením školy. Školní psycholog se také účastní pedagogických porad, rodičovských schůzek, ale také zápisu do 1. tříd, všechny tyto činnosti mu mohou přinést cenné informace o žácích, výchovném a vzdělávacím působení jednotlivých učitelů a o aktuálních problémech dané školy. Jako stěžejní se ukazuje potřeba vymezit, ještě před započítím práce psychologa na škole, také **pravidla pro komunikaci a přijímání zakázek**. Je to právě práce se zakázkou, která se na tomto vztahu stává často krizovým místem.

Je třeba umět přesně specifikovat, co od odborníka zadavatel očekává. Se vstupem ŠP do škol se mění pozice ředitele, který se z objednavatele služby, často posouvá do role někoho, kdo interaktivním způsobem může ovlivnit kvalitu řešení problému. Školní psycholog se stává **průvodcem** na této cestě. Společně se snaží odkrývat všechny faktory, které se na problému podílí a navrhnout různé postupy řešení. Vztah psychologa a ředitele je charakterizován jako **vztah experta s laikem**. Neustále dochází ke korekci vzájemných očekávání, proto je nutné vzájemně vyjednat obsah zakázky, postupy, metody, následnou interpretaci výsledků a také zvážit potencionální důsledky. A to všechno vždy s dostatečným časem, ohrožení představují zkratkovitá jednání pod časovým tlakem. Ke kompetencím psychologa patří také schopnost správně interpretovat očekávání ředitele, která mohou být skrytá za zakázkou, schopnost jí následně přeformulovat a případně odmítnout.

1.2.4 Školní psycholog a učitelé

Pedagogický sbor je dalším podstatným článkem ve vztahové síti psychologa, pokud se mu podaří rozklíčovat vzájemné vztahy mezi učiteli, získat si jejich důvěru,

může tím výrazně přispět k upevnění svého postavení v systému školy. Je velice důležité, aby učitelé pochopili v čem a jak, jim může ŠP pomoci vytvářet odborné zázemí (Zapletalová, 2001). Aby byla tato spolupráce úspěšná, je třeba stavět na důvěře, respektu ke schopnostem partnera, pocitu bezpečí a nedirektivní komunikaci (Lazarová, 2008). Nejen z dřívějších dob známe model poradensko-klinický, který probíhal po linii: objednávka učitele – samostatná práce psychologa – odpověď učiteli. Úkolem školního psychologa se dnes stává vytváření podmínek, aby mohl být aplikován model nový: objednávka učitele – společný plán – společná práce. Opět se jedná o vzájemné vyjednávání pozic a zejména vybalancování vzájemných očekávání. Výzkumníci (Machová, 2005, Suchardová, 2010, Lazarová, 2008, Štech, Zapletalová 2013) poukazují na **význam důvěry** pro vytvoření kvalitních vzájemných vztahů na poli školy. Profesní důvěru v psychologa chápou, jako výsledek pracovních i osobních kontaktů a komunikace psychologa s učiteli. Pro vytvoření důvěrného vztahu je zapotřebí především vzájemné **srozumitelnosti**. Psycholog a jeho náplň práce musí být pro učitele čitelná. **Komunikace pravidelná a vybalancovaná** na hraně odstupů (nevyvolávat pocity profesního ohrožení) a vstřícnosti (přesvědčit o potřebě psychologické služby). Důležitá je schopnost získat si důvěru nepřímou a to mediací vztahů s rodiči (metodická pomoc při rozhovorech s rodiči, vedení skupin nebo přednášek). Poté lze stavět na přímých metodách (rozbor učitelovy práce, autodiagnostika učitele, diagnostika třídního klimatu, tvorba IVP). Existují skutečnosti, které mohou důvěru učitele v psychologa usnadnit. Jedná se především o předchozí praxi školního psychologa, kde na prvním místě stojí praxe pedagogická dále dlouholetá poradensko-psychologická praxe (Jalůvková in Kavenská a kol., 2011). Učitelé mají pocit, že psycholog rozumí tomu, o čem oni mluví. I kvalitu tohoto vztahu ovlivní vytvoření kvalitního formálního rámce, které obsahuje specifikaci náplně práce a pravidla vzájemné komunikace.

Vedle toho existují faktory, které navázání důvěry znesnadňují. Štech, Zapletalová (2013) je rozděluje na tři skupiny:

První skupinu tvoří **Obavy**. Při nástupu psychologa na školu se objeví v naprosté většině. V roce 2006 provedla Lazarová ve spolupráci s Čapkovou (2006) výzkum zaměřený na obavy učitelů. Spolu se školními psychology vytvořili seznam obav a poté společně hledali způsoby, jak tyto obavy minimalizovat a zdůraznit výhody. Ve výzkumu se objevily tyto obavy (Lazarová, Čapková, 2006, s. 3):

a) Obavy týkající se změn v práci. (Např. bude po nás chtít změny, bude chtít řešit něco, co bylo dosud pod pokličkou, bude nás chtít vzdělávat, i když o to nebudeme stát.)

b) Obavy týkající se omezení kompetencí. (Např. poleze nám do tříd, bude nás kontrolovat, bude zasahovat do hodnocení.)

c) Obavy týkající se osobního ohrožení. (Např. bude nám zasahovat do soukromí, lze mu důvěřovat?)

d) Obavy týkající se moci a kontroly. (Např. bude nás posuzovat, hodnotit naše schopnosti.)

e) Obavy týkající se společenství. (Např. bude společenec dětí, bude donášet vedení školy.)

f) Jiné výzkumy (Finková, 2007) zmiňují také obavy z finanční ztráty. (Např. psycholog ubírá učitelům peníze.)

Lze si povšimnout, že se tyto obavy kumulují kolem pocitu ztráty. Ztráta kompetencí, profesionality, soukromí a ztráta finanční. Autorky výzkumu (Lazarová, Čapková, 2006) k jejich eliminaci navrhují především dobře se seznámit s prostředím a potřebami školy, vyjasnit kompetence psychologa, být transparentní a zprostředkovat učitelům první dobrou zkušenost.

Druhou skupinu faktorů, které znesnadňují navázání důvěry, tvoří **přehnaná očekávání**. Představa, že psycholog vyřeší každý problém ihned. Tato očekávání formulovali sami psychologové ve výzkumech zaměřených na jejich sebeobraz (Štech, 2001), kde se nazvali „všemocnými kouzelníky“, „dědy vševědy“ a „hasiči“.

Třetí oblast můžeme nazvat **střetem profesních kultur**. Ten se projevuje v následujících tématech. První se týká obrazu psychologa, jedná se o označení psychologa za „tajnůstkáře“ a stereotyp psychologa jako apriorního „ochránce dětí“. Další se týká učitele, psycholog vnímá jako problém učitele „nálepkující“ nebo „příliš sebevědomé“, tj. nepřipouštějící, že by mohli dělat něco špatně a vystupující v roli laických psychologů. Zvláštní případ představují nevhodné pseudopsychologické zásahy učitelů, kteří chtějí skutečné nebo domnělé problémy vyřešit sami. V praxi mohou nastat **profesně ambivalentní situace**. Není například jednoznačné, zda má psycholog akceptovat žádost učitele o řešení jeho soukromých problémů. Pomoc učiteli nám umožní ho lépe poznat, ale zároveň v sobě nese jistá rizika. I tyto činnosti se tak objevují v náplni práce ŠP, měly by však patřit k těm

výjimečným. Jisté riziko představuje také **automatismus nastavených pravidel** školního psychologa. Ten by měl neustále monitorovat obavy a očekávání učitelů. Z textu vyplývá, že střet profesních kultur je založený především na odlišně formulovaných pravidlech etiky, které vyplývají z rozdílné funkce obou profesionálů pro dítě ve škole i v jejich odlišné poznávací a hodnotící pozici. Takovým zdrojem obtíží se může stát jeho profesní etika, psycholog je označen za tajnůstkáře. Poskytnutím citlivých dat porušuje psycholog nejen etický kodex, ale také zákon o ochraně osobních dat. Ukazuje se, že k základním dovednostem psychologa patří schopnost sdělit škole po dohodě s žákem a jeho rodiči rámcovou, obecnou informaci o problému klienta, která musí být natolik konkrétní, aby pomohla v práci s žákem. Je třeba zdůraznit, že důvěra se musí nejen vybojovat, ale také neustále udržovat.

Za zmínku stojí zjištění Jaromišové (2002). Ve svém výzkumu uvádí, že subjektivní postoj učitelů vůči školním psychologům je úzce spojen s rozsahem jeho činností na škole. V čím vyšší míře bude psycholog naplňovat svou působnost, a tím zasahovat do oblastí kompetencí a rolí jiných odborníků, tím negativněji bude vnímán. S tím souvisí určitá neznalost kompetencí psychologa, pedagogové v tomto výzkumu přisoudili 75 % činností jiným odborníkům (pedagogům), dle standardů AŠP přitom patří tyto činnosti do náplně práce ŠP. Vnímání školního psychologa pedagogy je spojeno s velikostí jeho úvazku a rozsahem jeho působnosti na dané škole.

1.2.5 Školní psycholog, žáci a rodiče

Dalším článkem komplikované vztahové sítě školního psychologa jsou samozřejmě žáci a jejich rodiče. Opět nám jde především o to postihnout krizová místa těchto vztahů, která mohou mít vliv na očekávání učitelů vůči ŠP.

I kvalita tohoto vztahů je ovlivněna především mírou vzájemné důvěry. Obecně platí, že pokud rodiče nedůvěřují škole jako instituci, nedůvěřují ani psychologovi. Spolupráce s rodiči je považována za velmi náročnou a citlivou součást práce psychologa (Zapletalová, 2001). Rodiče musí být o poskytování poradenských služeb ve škole informováni a musí s činností psychologa souhlasit. Za tímto účelem bývá na školách podepisován tzv. generální souhlas. V případě, že psycholog pracuje s žákem individuálně, potřebuje informovaný souhlas rodiče. Je úkolem školy

informovat rodiče o širší poskytovaných poradenských služeb a to různými způsoby (nástěnky, webové stránky, dny otevřených dveří s prezentací, návštěva třídních schůzek, účast psychologa na zápisu do 1. tříd a jiných akcích školy). Náplň práce psychologa se žáky a jejich rodiči se bude vždy odvíjet od profesní výbavy a zaměření psychologa v závislosti na typu instituce. Obecně se jedná o činnosti konzultační, poradenské, intervenční, metodické a vzdělávací.

Zvlášť náročná je pro učitele komunikace s problémovými rodiči, proto také často žádají o součinnost psychology. Takové problémové skupiny rodičů hezky mapuje metodická zpráva projektu ESF RŠPP VIP-II (Kucharská, Honigová, 2010), z výčtu uvádíme některé:

- rodiče s nízkou výchovnou kompetencí – ti často přesouvají odpovědnost za dítě na psychologa a školu,
- rodiče s negativním vztahem ke škole – přenáší si vlastní zkušenost,
- rozpadlé, znovu konstituované rodiny,
- velmi bohatí – spíš „mocní“ rodiče,
- rodiče s nízkou sociokulturní úrovní,
- velmi zaměstnaní rodiče,
- zastírající problémy nebo exteriorizující“ – popírají jakékoliv potíže s dětmi,
- uzavřené rodiny – nedůvěřují jakýmkoliv zásahům zvenčí,
- navenek spolupracující, ale ve skutečnosti kryjí problémy,
- neobjektivní k možnostem dítěte – ambiciózní rodiče, kteří v psychologovi hledají „spojence“ proti dítěti,
- výchovný styl matky a otce se výrazně liší,
- závislí nebo jinak nemocní rodiče – řeší vlastní problém,
- rodiče – cizinci, kteří neumí jazyk,
- nekomunikující rodič a naopak rodič komunikující až moc.

U problémových skupin rodičů může docházet k přenosu negativních kompetencí. Kucharská, Honigová (2010) uvádějí, že k těmto případům nedochází, jako zakázku je psychologové odmítají. Zůstává otázkou, zda tuto zakázku mohou vždy rozlišit, někdy může dojít k záměně s mediací. Např. špatná komunikace rodina – učitel, urovnat spor mezi učiteli a vedením školy, sdělení nepříjemných informací,

řešení nespokojenosti vedení školy s prací učitele apod. Tento přehled nám hezky dokresluje složitosti a nároky na profesní výbavu školního psychologa.

1.2.6 Školní psycholog a školní poradenské pracoviště

Od počátku poskytování poradenských služeb působí na školách výchovný poradce, postupně byla přidána funkce školního metodika prevence a dnes mluvíme také o školním speciálním pedagogovi a/nebo školním psychologovi. Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) doplňuje konzultační tým složený z vybraných pedagogů školy. Na základě výstupů projektu RŠPP – VIP II vznikla inovace poradenských služeb poskytovaných ve škole (Zapletalová, 2011). Zavádí se rozdělení na úplné a neúplné školní poradenské pracoviště. Varianta základní (neúplné ŠPP) zahrnuje výchovného poradce, školního metodika prevence, třídní učitele, učitele výchov a učitele metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů. Varianta rozšířená (úplné ŠPP) doplňuje školního psychologa, školního speciálního pedagoga, sociálního pedagoga a asistenta pedagoga. Členové poradenského pracoviště spolu s pedagogy spolupracují při vytváření IVP, pořádají intervizní setkání, podílejí se na tvorbě strategie prevence školy a na tvorbě minimálního preventivního programu. Zapletalová (2001) doplňuje mezi cíle ŠPP zkvalitnění sociálního klimatu školy, sledování účinnosti preventivních programů aplikovaných školou a vytváření jejich metodického zázemí a koordinování služeb s ostatními poradenskými zařízeními. Školní psycholog obvykle školní poradenské pracoviště koordinuje, mělo by zde docházet k vzájemnému respektování profesních kompetencí a současně k odborné podpoře. Zásadní rozdíl mezi ŠPP a PPP nebo SPC spatřuji v možnosti působit na všechny žáky dané školy, a to ihned a dlouhodobě. Tím je zajištěna maximální možná prevence.

1.2.7 Náplň práce psychologa

Náplň práce netvoří podstatnou úlohu v našem bádání, přesto považujeme za důležité se o ní alespoň zmínit, a to z několika důvodů. Hlavním důvodem je neznalost jiných odborníků, zejména pedagogů, kompetencí ŠP, což potvrzují české i zahraniční výzkumy. Gilman a Gabriel (2004) provedli v USA rozsáhlý výzkum, kterým odhalili u pedagogů nízkou znalost školní psychologie. Tento výzkum také odhalil, že neexistuje souvislost mezi délkou pedagogické praxe nebo specializací učitele pro znalost školní psychologie. V českém prostředí neznalost kompetencí ŠP

pedagogy potvrdil například výzkum Jaromišové (2002). Přitom je zřejmé, že z této nevědomosti často pramení očekávání, která záhy vedou ke zklamání pedagogů a zanevření na ŠP. Dalším důvodem je vyjasnění, co spadá do kompetence ŠP, a co již do oblastí jiných odborníků.

Pracovní náplň školního psychologa upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav. Dělí je na tři oblasti: 1) diagnostika a depistáž, 2) konzultační, poradenskou a intervenční práci a 3) metodickou práci a vzdělávací činnost. V oblasti diagnostiky a depistáže uděluje vyhláška školnímu psychologovi kompetence ke spolupráci při zápisu do 1. ročníku ZŠ, k depistáži specifických poruch učení na ZŠ a SŠ, diagnostice při výukových a výchovných problémech žáků, depistáži a diagnostice dětí nadaných, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, různým screeningům, anketám a dotazníkům ve škole.

V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce školní psycholog zajišťuje péči o integrované žáky, pomáhá při vytváření jejich IVP. V případech osobních problémů žáků vykonává individuální případovou práci v podobě konzultací a vedení. Pracuje na prevenci školního neúspěchu žáků i v oblasti preventivních programů pro třídy atd. Poskytuje kariérové poradenství žákům. Podporuje spolupráci třídy a třídního učitele, pracuje s žáky skupinovou a komunitní formou. Umožňuje individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělání a pro zákonné zástupce žáků při výukových a výchovných problémech dětí. Zajišťuje také krizovou intervenci a zpracování krizí pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce.

Třetí oblast se týká metodické práce a vzdělávací činnosti. Úkolem školního psychologa je tak participace na přípravě programu zápisu do 1. třídy ZŠ, metodická pomoc třídním učitelům, pořádání pracovních seminářů pro pedagogické pracovníky či účast na pracovních poradách školy. Se vznikem ŠPP se také školní psycholog stává koordinátorem poradenských služeb ve škole a koordinátorem spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními. Besedy pro pedagogy, žáky a jejich zákonné zástupce rovněž spadají do kompetencí školního psychologa. Zároveň se ŠP podílí na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence. Komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci.

AŠP rozděluje náplň na dvě skupiny: 1) Pracovní náplň školního psychologa pro práci se žáky a studenty, která obsahuje: diagnostiku, depistáž, přípravu na diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce a přípravu na ně a další tzv. jiné aktivity 2) Pracovní náplň školního psychologa pro práci s rodiči, pedagogy a dalšími spolupracujícími subjekty, která obsahuje: konzultační, poradenské a intervenční práce a přípravu na ně. Metodické práce a vzdělávací činnost a přípravu na ně a další tzv. jiné aktivity

Zároveň, zde autoři upozorňují, že školní psycholog je oprávněn realizovat pouze ty pedagogicko-psychologické činnosti, ke kterým získal kompetence pregraduálním vzděláním a absolvováním příslušných výcviků nebo jiných programů.

Lazarová, Ondruš (2000) ve svém výzkumu potvrdili, že požadavky na práci ŠP korespondují s činnostmi, které skutečně provádějí. Je to zejména poradenství pro děti, práce s rodiči a v menší míře skupinová práce s dětmi. Štech (2001) uvádí za nejčastější činnosti krizovou intervenci, diagnostiku a nápravu specifických poruch učení, individuální vyšetřování osobnosti žáka, screeningové rozhovory ze žáky, konzultace s učiteli, práce se skupinou, psychoterapeutická sezení. V nejmenší míře jsou zastoupeny další činnosti např. provozní porady, supervize, vzdělávací činnosti, spolupráce s dalšími pracovišti atd.

Jak jsme naznačili výše do standartních činností ŠP by měly patřit také **výzkumně-badatelské činnosti**. Tento názor zastává také Kavenská, Smékalová, Šmahaj (2011) Štech, Zapletalová (2013) Mareš (2015). Vyhláška 72/2005 Sb. konkretizuje výzkumnou činnost v oblasti příprava na diagnostiku a depistáž, kde se uvádí: „školní psycholog provádí přípravu screeningů, anket, dotazníků ve škole, vyhodnocuje, zpracovává a analyzuje jejich výsledky“. Druhou oblast představuje příprava na konzultační, poradenské a intervenční práce, kde je napsáno: „školní psycholog připravuje podpůrné programy pro oblast spolupráce třídního učitele a třídy, vyhodnocuje výsledky realizovaných programů“. Ve skutečnosti může výzkumná činnost nabývat více podob. Jejich přehled nabízí Štech (Štech in Mareš, 2015, s.15).

Tabulka 1: Přehled výzkumně-badatelských činností ŠP

	Role odborníka-praktika	Role skutečného badatele školy
Zkoumání jen pro potřeby vlastní školy	Školní psycholog vede pracovníky své školy k odstupu od každodenního dění ve škole, navozuje u nich distanci od dílčích událostí a od laického způsobu vysvětlování jevů. Předkládá vedení školy i učitelům jiný pohled na dění ve škole – pohled, který je opřen o poznatky z odborné literatury a z výzkumu. Vede je k uvažování nad jinými perspektivami a jinými interpretacemi.	Školní psycholog systematicky shromažďuje důležité údaje o fungování školy, učitelského sboru, učitelích, o interakci učitel–žáci, žák–žáci, o problémech školy. Systematicky vyhodnocuje silné i slabé stránky života školy, sleduje vývojové trendy, intervnuje a své intervence vyhodnocuje.
Zkoumání pro širší odbornou veřejnost	Školní psycholog dává k dispozici výzkumníkům k širšímu srovnávání vybraná data, která o své škole získal. Spolupracuje s profesionálními výzkumníky na jejich výzkumech v terénu. Přípravuje jim půdu ke vstupu do školy, podílí se na sběru výzkumných dat. Je pomocníkem badatelů.	Školní psycholog je plnohodnotným členem profesionálního výzkumného týmu. Přímě se podílí nejen na sběru, ale také na analýze výzkumných dat a interpretaci získaných výsledků. Bývá uváděn jako spoluautor publikací. Může pracovat i samostatně, např. tím, že zpracovává zajímavé případy ze své praxe do podoby případových studií a publikuje je pro potřeby širší odborné veřejnosti.

Pozn. Upraveno podle Štecha (2015).

1.3 Etika v práci školního psychologa

Základním dokumentem upravujícím etiku ve školním poradenském prostředí je **Etický kodex** práce školního psychologa, který vydala ISPA (Oakland, Goldmanová, Bishoff, 1982). Byl upraven pro české a slovenské prostředí Marešem a přijat na 3. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR v roce 1997. Obecná ustanovení definují roli školních psychologů následovně *„Školní psychologové respektují a váží si každého člověka a největší důraz kladou na dodržování lidských práv. Snaží se chránit a zvyšovat blaho dětí a mládeže i kvalitu jejich rozvoje tím, že jim poskytují služby psychologické, pedagogické a služby těmto oborům příbuzné. Role, které ŠP zastávají, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností jak z pedagogiky, tak z psychologie. ŠP nepřekračují svou odbornou kompetenci a neustále zvyšují své*

vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují ŠP nejvyšší standardy“. Etický kodex se věnuje oblastem: omezením vyplývajícím z profese, profesionální odpovědnosti, důvěrnosti informací, vztahům vůči klientům, vyšetření, odbornému růstu, výzkumu a části s názvem Transkulturní výzkum. Tato část vymezuje etiku praxe a výzkumu školní psychologie v zemích s rozličnou kulturou.

Zacházení s důvěrnými informacemi upravuje také **zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů** a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 227/2000 Sb. Co se týká důvěrných informací, považujeme za důležité zmínit zde povinnost školního psychologa informovat o zahájení práce se žákem či studentem jeho zákonného zástupce. K tomu slouží **tzv. informovaný souhlas** s poskytnutím poradenské služby a se zpracováním a uchováním osobních údajů ve školském poradenském pracovišti. Opatrně je třeba postupovat i při zakládání a uchovávání dokumentace, které upravuje také vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

1.4 Očekávání pedagogů vůči školním psychologům

V předcházející části práce jsme představili především krizová místa profese školního psychologa, a to zejména ve vztahu k učitelům. Cílem této práce je podkrýt skutečnosti, které se podílejí a naopak brání zavádění školních psychologů do škol. Předložené odborné informace nám jich již řadu ukázaly. Pokusíme se je na závěr ještě jednou shrnout a vytvořit tak souhrnný podklad pro náš výzkum.

- Dosavadní zkušenosti učitelů s psychologem.
- Důkladná, systematická osvěta o tom, kdo jsou školní psychologové.
- Typ školy, postavení v regionu, cílové skupiny a její další charakteristiky (velikost, počet žáků apod.)
- Vstup psychologa do školy – vyjednání vzájemných očekávání.
- Ukotvení postavení a pravidel komunikace ve vnitřních dokumentech školy.
- Dobré zajištění materiálních a organizačních podmínek ze strany školy.
- Dobrá informovanost o poskytovaných poradenských službách pro pedagogy, žáky i rodiče. Především srozumitelná.

- Absolvované vzdělání psychologa, jeho výcviky a programy dalšího vzdělávání.
- Předchozí praxe – pedagogická nebo psychologicko-poradenská.
- Osobností charakteristiky psychologa – schopnost navazovat komunikaci.
- Důvěra – vybalancování odstupu a vstřícnosti, schopnost předat obecnou rámcovou informaci, která pomůže při řešení problému, ale nezničí důvěru.
- Práce se zakázkou – skrytá zakázka, přeformulování, odmítnutí zakázky.
- Sřet profesních kultur učitele a psychologa.
- Etické normy.
- Profesní osamělost.
- Faktor času – u zakázky, při intervenci.
- Velikost úvazku.
- Přenos negativních kompetencí.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Cíl a výzkumné otázky

Diplomová práce se zabývá školním poradenským pracovištěm z pohledu učitelů. Zajímají nás zejména očekávání, představy a obavy učitelů, které vyplývají ze zavedení školního psychologa do školy. Zajímáme se také, zda dochází k jejich naplnění či nikoliv. Data sbíráme pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli. Zjišťujeme, zda se mohou předchozí zkušenosti pedagogů s psychologem obecně promítnout také do přijetí psychologa na škole? Zda učitelé znají kompetence a náplň práce psychologů, jaké činnosti jim připisují, jaké považují za hranici jejich odbornosti? V jakých činnostech spatřují pole vzájemné součinnosti? V jakých oblastech spatřují prospěšnost ŠP na škole? Jak pedagogové vnímají ideální osobnost psychologa pro školní praxi včetně důležitých osobnostních charakteristik? Zda z pohledu učitelů existují krizové situace, které mohou narušit vzájemné vztahy mezi psychologem a učiteli? Existují také faktory, které mohou vzájemnou důvěru posílit? Prostřednictvím odpovědí na tyto otázky se budeme snažit naplnit cíl práce, tedy

podkrýt skutečnosti, které se podílejí nebo

brání zavádění psychologů do škol.

2.2 Metody sběru dat a analýza dat

Sběr dat jsme provedli prostřednictvím dotazníkového šetření a to na škole, kde již instituce školního psychologa zavedena je a tam, kde zavedena ještě není. V podstatě se jedná o dvě případové studie, které budou vzájemně porovnávány a diskutovány s poznatky v odborných pramenech. Zásadním úkolem byla tvorba dotazníku, který má kvalitativní povahu. Na počátku jsme si prostřednictvím analýzy poznatků v odborných pramenech stanovili body, které se týkají krizových míst na vztazích mezi učiteli a psychologem. Těchto bodů se dotýkaly jednotlivé dotazníkové položky. Dotazník jsme pilotně otestovali a prodiskutovali jeho podobu v rámci předmětu Diplomový seminář. Na základě této rozsáhlé analýzy jsme ho upravili do současné podoby, která nám umožňuje zachytit a popsat skutečnosti, které se podílejí na utváření vztahů mezi pedagogy a školními psychology.

Analýza dat v dotaznících byla provedena pomocí **tzv. rámcové analýzy**, jejími autory jsou Spencer a Ritchie (Spencer, Ritchie in Hendl, 2005). Ti předpokládají, že každá studie má tematický rámec, který se skládá z množiny hlavních témat, které lze dále rozčlenit na podtémata. Na počátku jsme se pokusili skrze několikeré pročítání a pronikání do textu, sestavit hrubý seznam témat, která se v dotazníkových položkách objevují. Kategorie byly vytvořeny deskriptivním přístupem (systém kategorií vznikal postupně). Jednotkou analýzy byla slova/témata. Vedle témat předkládaných výzkumníkem, jsme se soustředili také na spontánní výpovědi respondentů. V průběhu analýzy jsme provedli roztřídění dat, kdy jsme postupně pročítali jednotlivé položky a vyznačovali zajímavé odpovědi. Následně jsme syntézou tato data utřídili do několika hlavních oblastí. Tyto oblasti jsme zakódovali podle barev a aplikovali je na data, tedy vyznačili jsme jimi související části v textu. Přičemž některé pasáže v textu byly označeny více barvami, tudíž náleží do několika oblastí zároveň.

Prostřednictvím analýzy nám do popředí vystoupilo pět hlavních oblastí zájmu. První se týká **rolí**, které učitelé připisují ŠP. Učitelé v dotazníkovém šetření připisují ŠP řadu rolí, na které se váží jejich očekávání. Tyto role spojují především s **náplní práce**, která tvoří druhou oblast zájmu. Třetí oblastí se ukázala **představa ideálního školního psychologa**. Toto téma u řady respondentů vnáší do výzkumu stereotypní představy o profesi ŠP, které se následně podílejí na očekávání učitelů vůči ŠP. Čtvrtá oblast se zformovala kolem tzv. **obav**. Tyto obavy tvoří krizová místa ve vnímání profese ŠP. Poslední část pojednává o **financování psychologa** a problémech s tímto faktem spojených.

2.3 Historie výzkumu a zkoumaný soubor

Na počátku výzkumu byly vytipovány dvě školy ve stejném kraji. Bohužel následně škola, kde mají psychologa, spolupráci odmítla z důvodů dočasného výpadku školní psycholožky. Byli jsme tak nuceni vybrat školy, které se nenacházejí v bezprostřední blízkosti, o to více jsme dbali na to, aby se školy podobaly nejen svými charakteristikami, ale také zaměřením. Bylo osloveno vedení školy a nabídnuta jim spolupráce na výzkumu, obě školy s provedením dotazníkového šetření souhlasily. Dotazníky byly rozdány všem učitelům školy v rámci pedagogické

rady s krátkým poučením o účelu a cíli výzkumu. V rámci sběru dat byl proveden rozhovor se zástupci ředitele o charakteristikách školy.

Základní škola, kde nemají školního psychologa, se nachází ve středně rozsáhlé obci v Podkrkonoší, její součástí tvoří také mateřská škola, školní družina, knihovna a jídelna. Budovu školy lze pomyslně rozdělit na tři části, které jsou vzájemně propojené. První část tvoří nově zbudovaný objekt mateřské školy, na který navazuje zrekonstruovaná část dvoupatrové budovy školy základní. Poslední část tvoří převážně školní jídelna a specializované učebny. Obnovou prošlo také okolí, kde bylo zbudováno rozsáhlé arboretum s naučnou stezkou a zahradní altán s jezírkiem, kde se realizuje také část výuky. Základní škola je rozdělena na první stupeň, který sídlí v přízemí budovy a stupeň druhý, ten se nachází v prvním patře. Vedle toho je škola vybavena počítačovou učebnou, keramickou dílnou, výtvarným ateliérem a audiovizuální místností. Žákům je zde nabídnuta pestrá škála mimoškolních aktivit, mezi kterými je kladen důraz především na sportovní aktivity, protože škola úzce spolupracuje se sportovními kluby a vychovává úspěšné sportovce i na mezinárodní úrovni.

V současné době čítá škola na 472 dětí, které jsou rozdělené do 17 tříd prvního a druhého stupně. Pedagogický sbor se skládá z 26 osob, z toho je 24 žen a 2 muži. Věkový průměr pedagogického sboru je 42 let. Ředitelem školy je muž, který školu vede již přes dvacet let. Ve škole tvoří ŠPP metodik prevence a výchovný poradce. Povinnou školní docházku zde plní žáci z jedenácti přilehlých obcí. Pravidelně se zde pořádají kulturní a sportovní akce, mezi ty již tradiční patří Setkání s rodiči budoucích prvňáčků, Vítání prvňáků, Pasování na čtenáře, Vánoční dílny spojené s koncertem a Recitační soutěž.

Druhá škola, která se do výzkumu zapojila, byla vybrána záměrně tak, aby měla podobné charakteristiky a to nejen ve velikosti, ale také v zaměření. Škola se nachází ve Středočeském kraji, limitujícím faktorem byla přítomnost školního psychologa, který zde působí. Podobně jako na první škole i zde v prvním patře budovy sídlí 1. stupeň a knihovna. Ve druhém se nacházejí třídy druhého stupně a specializované učebny. Ke škole náleží nové multifunkční hřiště, dvě veliké tělocvičny, jídelna a družina. Budova je po rozsáhlé rekonstrukci. V současné době školu navštěvuje 491 dětí, ty jsou rozdělené do 21 tříd prvního a druhého stupně. Vyučuje zde 31 pedagogů, 28 žen a 3 muži. Průměrný věk se pohybuje kolem 35 let. I tato škola

nabízí svým žákům řadu odpoledních aktivit, mezi které patří zejména sportovní kroužky. Škola spolupracuje s fotbalovým klubem a vychovává mladé fotbalisty, což ovlivňuje také skladbu tříd. Ve třídách je vyšší počet chlapců se sportovním zaměřením. Ředitelem školy je také muž, který zde působí přes deset let. Školní poradenské pracoviště tvoří metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog a školní psycholog.

Školní psycholog, zde působil 5 let na částečný úvazek. Na této pozici se vystřídali dvě psychologičky. Od září roku 2016 je zde v rámci projektu ESF, MŠMT ČR zaměstnána na poloviční úvazek psychologička, která přišla po mateřské dovolené, předtím pracovala v PPP. Je jí 36 let. V současné době tu působí druhým rokem. Z počátku se náplň práce zaměřovala především na individuální práci se žáky, postupně navyšuje portfolio svých aktivit o práci s učiteli a třídními kolektivy. Mimo pedagogických a klasifikačních porad se účastní také zápisů do prvních tříd, školních výletů, exkurzí a akcí, jako jsou Vánoční trhy, Dny otevřených dveří. Nabízí preventivní, metodické, informační služby učitelům, žákům a jejich rodičům. Zatím nemá vystudovaný žádný psychoterapeutický výcvik, proto se její terapeutické aktivity omezují na krizovou intervenci. Hodně spolupracuje s externími odborníky, kam žáky a rodiče odkazuje. K těmto charakteristikám školního psychologa na dané škole bude při interpretaci dat přihlíženo.

Dotazníkové šetření bylo provedeno během měsíce března. Ihned po obdržení dat byla provedena jejich analýza. Přestože učitelé souhlasili s účastí na výzkumu, zpátky se vrátilo pouze 46 vyplněných dotazníků, což tvoří 81 % dotázaných. Jedná se o poměrně vysoké číslo, přesto do jisté míry proběhl mezi učiteli „samovýběr“. Nevíme přesně, o jaké učitele se jedná. Zda se z výzkumu vyřadili učitelé, kteří služby ŠP popírají nebo naopak. K tomu bude při interpretaci výsledků přihlíženo.

2.4 Hlavní zjištění

Prostřednictvím analýzy sebraných dat nám vystoupilo do popředí pět hlavních oblastí, které se podílejí na tom, zda je psycholog ve škole přítomen, nebo naopak není. Každá oblast je sycena dalšími podtématy, které se vzájemně prolínají nebo se doplňují. K dokreslení dané problematiky, využíváme přímé citace získané z dotazníků. Vždy se snažíme o srovnání představ učitelů na škole, kde školní

psycholog není a následně, kde je. Zamýšlíme se také nad možnostmi, jak případné negativní skutečnosti eliminovat a čím vstup ŠP do školy podpořit.

První oblast se věnuje rolím, které učitelé připisují ŠP. To jak pedagogové vnímají psychology, se odvíjí především od náplně jejich práce na dané škole. Ta se promítá do očekávání, která vůči ŠP mají. Další oblast našeho zájmu nese název Ideální školní psycholog. V té se pokusíme nastínit, jak si učitelé představují ideálního školního psychologa i s jeho osobnostními charakteristikami. Krátce se dotkneme také genderových stereotypů a předsudků spojených s profesí psychologa. Třetí oblast se dotýká obav, které učitelé zmiňují. Zaměříme se na fakt, zda dochází k jejich naplnění, a jakým způsobem je možné je eliminovat. Poslední oblast se dotýká financování psychologa na škole a problémech s tímto faktem spojených. Pro přehlednost uvádíme výroky učitelů na škole, kde psychologa nemají pod zkratkou N. Tam, kde ŠP mají, užíváme zkratku M.

2.4.1 Role psychologa na škole

V dotazníkovém šetření se ukazuje potřeba vymezit roli psychologa, a to především skrze jeho náplň práce. Učitelé obou institucí často hovoří o psychologovi, který nastupuje v situaci problematické nebo krizové. Tato dvě slova jsou využívána oběma skupinami učitelů velice často a v jejich řeči mají až „magický charakter“. Souvisí s přehnanými očekáváními, která se ukazují na obou stranách. Ve škole, kde psycholog není, i kde je. Slovník cizích slov charakterizuje problém, jako otázku k rozhodnutí a krizi jako rozhodnou chvíli. Jako by obě skupiny učitelů připisovali školním psychologům především **roli soudce či rozhodčího**. Někoho, kdo způsobí obrat dané situace. N: *„Psycholog je člověk, který pomáhá při řešení problémů trochu jinak, ne klasicky.“* N: *„Člověk, který pomáhá žákům, zaměstnancům od psychických i výchovných problémů.“* M: *„Podpora žákům, rodičům, ale také pedagogům při řešení krizových situací.“* M: *„Školní psycholog pomáhá dětem i dospělým ze školy s jejich psychologickými problémy.“* Psycholog se v očích učitelů stává další institucí, která posiluje jejich moc a vliv, a to především v situacích, kdy je třeba se posunout, pohnout, neboli řešit krizi. Ve škole to představuje typické situace, kdy jedná škola o závažných problémech s rodiči. Kdy učitel řeší vztahy ve třídě. S tím jak je oslabována moc učitele, dochází k potřebě **posílení jeho autority**, kterou právě nabízí osoba psychologa. Jeho autorita je přítom

legitimovaná právě jeho **odborností**. Tuto vlastnost zmiňovali obě skupiny respondentů. N: „*Očekávám vysokou odbornost.*“ M: „*Psycholog je ten, který své profesi rozumí.*“ Tuto odbornost spojují učitelé především s předchozí praxí, o které se zmíníme v další části textu. To ovšem klade další předpoklad, o kterém se shodně zmiňovali obě skupiny dotázaných. Podle jejich odpovědí jsou střety mezi psychology, učiteli a vedením způsobeny zastáváním odlišných názorů na daný problém. N: „*Ke střetu dojde, když se rozcházejí v názoru na dané problémy.*“ „*Při názorové rozdílnosti na řešení problému a vzájemném nerespektování.*“ M: „*Při různých pohledech na daný problém a různém názoru na ideální řešení.*“ Obě skupiny učitelů si uvědomují, jak je důležitá spolupráce a vyjadřují potřebu, aby je psycholog podpořil. „*Psycholog musí stát za pedagogy.*“ V této myšlence je vyjádřena také profesní obava, která vyplývá ze střetu profesních kultur psychologa a učitele. K obavám pedagogů se vrátíme později.

Slabším odvarem role soudce je vyjádření **role pomocníka**. Někdo, o koho se mohu opřít, kdo mi poradí, nabídne pomocnou ruku. Tato role znamená posun od situace, kdy deleguji řešení na druhou osobu, v tomto případě na psychologa v roli odborníka, k situaci, kdy se účastníme řešení problému, společně hledáme cestu a navrhujeme další postup v krizi. Tento přístup odpovídá modelu, kterým by se měla školní psychologie ubírat. Jeho naznačení se vyskytovalo shodně v obou dotazovaných skupinách, nelze tedy usuzovat na ovlivnění zkušeností se školním psychologem. S rolí soudce souvisí role **nezávislého arbitra**. Učitelé psychologa vnímají jako nestranného pozorovatele, který se stává třetím pohledem, někým kdo sbírá informace a objektivně je vyhodnocuje. N: „*Komunikace s žáky jako nestranný účastník.*“ M: „*Psycholog může přispět pohledem zvenčí, propojením věcí, které mne nenapadnou.*“ M: „*Objektivita, znalost problematiky.*“ Tato role klade na psychologa vysoké etické nároky, proto opět naráží na obavy učitelů, kterým se budeme věnovat později. S touto rolí je jistě spjatá také role **vyjednavče**. Psycholog se stává zprostředkovatelem vzájemné komunikace, slouží jako „mantinel“ v případě, že hrozí slovní srážka nebo jako prostředník a zároveň odborník na komunikaci. Tuto roli zmiňují obě skupiny pedagogů. N: „*Pomoc při komunikaci s rodiči.*“ M: „*Komunikace mezi rodiči a školou.*“

Další role, která se shodně vyskytovala u obou skupin, i když v menším zastoupení než předchozí, je role **preventisty**. Hezky tuto roli ilustruje citace

pedagoga. N: „ Jsou to někdy drobnosti, hlouposti, kterými to začíná. Kdyby se to podchytilo včas, nemuselo by se potom řešit neřešitelné.“ Prevenci také často zmiňovali obě skupiny v náplni práce ŠP.

Mezi další role, které byly v dotazníkovém šetření okrajově zmíněny u obou skupin v různém zastoupení, patří role **mediátora vztahů**, **diagnostika**, **poradce a role odborníka**, která nás vrací zpět k roli soudce, a zároveň bude dobrým přemostěním do další oblasti, protože úzce souvisí s vymezením kompetencí. N: „*Psycholog pomáhá při řešení závažných problémů žáků (deprese, poruchy příjmu potravy, nevyrovnání se s rozvodem rodičů atd.), s nimiž občas žáci nebo rodiče chodí za učitelem.*“ M: „*Psycholog je osoba, která pomáhá řešit záležitosti týkající se dětí a jejich rodin. Většinou řeší záležitosti, které jsou nad rámec pedagogických kompetencí.*“

Ukazuje se, že učitelé očekávají, že se ŠP stane jejich oporou především při řešení problematických či krizových situací. Škola, kde psychologa mají, tuto roli potvrzuje, a dokonce ji pedagogové považují za základní předpoklad profese spolu s jeho odborností. Skutečností, která podpoří zavedení psychologa na školu, bude časté řešení krizových či problematických situací, a to buď mezi rodinou a školou nebo v rámci třídních kolektivů, ale i v rámci pedagogického sboru. Další situace představují psychické, zdravotní nebo sociální problémy žáků, které musí škola často řešit.

2.4.2 Náplň práce školního psychologa

Oblast pracovní náplně ŠP se dotazníkovým šetřením táhne jako červená nit. Pro učitele je jednou z možností, jak tuto profesi uchopit. Podle ní často definují role, postavení psychologa, a také se od této oblasti odvíjí řada jejich očekávání. V této části se zaměříme především na to, zda se ukazují mezi školami nějaké rozdíly, které by mohly naznačit, zda a jak se tato očekávání naplňují, a co z toho pramení pro zavádění nebo bránění vstupu psychologů do škol.

Na škole, kde psycholog přítomný není, bylo za nejčastější činnosti uváděno **poradenství** pro žáky, rodiče a učitele. N: „*Psycholog působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb.*“ Dále psychologovi učitelé připisovali zajištění **krizové intervence** u žáků a ve třídních kolektivech. **Individuální konzultace** pro žáky při osobních problémech a to často závažného charakteru. N: „*Krizové situace*

– ubližování dětem, záchvaty vzteku, totální nechuť ke školní práci, odmítání chodit do školy, nefungující rodina.“ „Pohovoří s dětmi, když je to aktuální.“ „Řeší situace, kdy příčinnou vzdělávacích problémů jsou závažné osobní či rodinné, psychické problémy, kdy už nejde o klasické lajdáctví, lenost, nezájem, ale o deprese, nezvládnutí rodinné situace, rozvod, agresivitu a nezájem rodičů.“ Podle našich zkušeností v rámci stáží na ŠPP, by u těchto závažných problémů školní psycholog poskytl spíše uvedenou krizovou intervenci a žáky odeslal do péče dalších odborníků (klinický psycholog, psychiatr). Dozvěděli jsme se, že učitelé v poslední době na dané škole řešili podobně závažné problémy, což se promítlo do jejich výpovědí. Sami pociťovali, že to již nespadá do jejich kompetencí, ale byli nuceni žákům první intervenci poskytnout. Tady se objevila potřeba školního psychologa. Do činností psychologa také zahrnují **péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané**. Spolupráci při diagnostice, sestavení IVP či PPO, na intervenci, následném výběru vzdělávání. N: „Pomáhá při volbě vhodných výchovných a výukových metod při práci se žáky s SPU a při výběru dalšího vzdělávání těchto žáků.“ Vedle toho zmiňovali také péči o žáky s kázeňskými problémy. Někteří také uváděli potřebu **metodické podpory** učitelů, která se týkala žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. N: „Pomoc s metodikou výuky, s řešením problémů i mimo vzdělávací oblast.“ Dále pedagogové uváděli podílení na **preventivní činnosti** školy a to i v oblasti péče o učitele. N: „Psychické problémy jednotlivých učitelů – pocit vyhoření.“ Požadují také nabídku **konzultačních a terapeutických služeb, pořádání seminářů a přednášek** pro učitele a rodiče.

Je zřejmé, že učitelé vidí obrovský rozsah činností ŠP, který si každý přizpůsobuje vlastním potřebám. Ty má jiný učitel na 1. stupni a učitel na 2. stupni, případně výchovný poradce, zástupce či ředitel školy. Z tohoto rozsahu lze usuzovat na rámcovou obecnou znalost kompetencí ŠP. Učitelé dané školy si uvědomují, že náplň je třeba vyjednat na základě jejich potřeb a možností dané školy. Na otázku, zda se mají podílet na vytváření pracovní náplně ŠP, shodně odpovídají, že ano. Zdůrazňují přitom význam spolupráce. N: „Spolupráce je určitě důležitá, jinak práce školního psychologa ztrácí význam.“ „Myslím, že ano. Učitelé znají své žáky nejlépe a měli by vědět, kdy je psychologa potřeba. Vedení zase zná své zaměstnance.“ „Ano, protože se spoustou problémů (k jejichž řešení je potřebná psychologická pomoc) se žáci i rodiče obracují často právě na vedení školy nebo na učitele. Učitel

by je pak mohl odkázat na psychologa, který by k tomu mohl zaujmout odbornější stanovisko.“

Škola, kde psychologa mají, je ve výčtu činností daleko obezřetnější. Vychází přitom ze zkušeností nikoliv z přání. Mezi činnosti řadí především **komunikaci** mezi rodiči a školou. **Krizovou intervenci** ve třídě i v individuální práci se žáky. M: „*Když děti prožívají obtížnou životní situaci, která má vliv na jejich práci ve škole či docházku.*“ „*Řešení krizových situací ve třídách. Je třeba, aby byl k dispozici dětem, rodičům i učitelům, kteří si nevědí rady.*“ **Práci ve třídních kolektivech.** M: „*Monitoruje vztahy ve třídě.*“ „*Kontrola třídního klima.*“ Poskytuje **poradenství** rodičům a učitelům. **Pracuje s integrovanými žáky.** Dále zmiňují činnosti **preventivního charakteru**, kam řadí také prevenci vyhoření u učitelů. I tato skupina respondentů se jednomyslně shodla, že je třeba se podílet na vytváření náplně práce ŠP. M: „*Vedení by mělo dát na názor učitelů, v čem potřebují od psychologa pomoci.*“ „*Ano, mělo. Školní psycholog by měl být součástí kolektivu učitelů.*“

Mezi skupinami se ukázaly rozdíly především v rozsahu činností, který učitelé psychologům připisovali. Ten bude ovlivněn velikostí úvazku psychologa na dané škole, potvrzuje se zde odborné stanovisko, že úvazek ŠP by neměl být méně než 0,5. Další rozdíl se ukazuje v názoru na poskytnutí péče z hlediska času. Na škole, kde psychologa nemají, uvádějí, že předností ŠP je **okamžitá pomoc**. Vycházejí přitom ze zkušenosti s poradnou, kde poskytnutí péče trvá dlouho. N: „*Problém PPP je najít volný čas z důvodu velkého zaneprázdnění psychologa.*“ Oproti tomu na škole, kde psychologa mají, uvádějí jako výhodu **dlouhodobost péče**. Opět vycházejí ze zkušenosti a zdůrazňují tak preventivní charakter péče. I poskytnutí okamžité pomoci, bude vycházet z velikosti úvazku psychologa na škole.

V názorech na náplň práce ŠP převládají činnosti, které se týkají práce s žákem, kolektivem dětí a rodiči. Činnosti týkající se učitelů oscilují kolem **nepřímých metod**, jako je spolupráce při komunikaci s rodiči, vedení přednášek. Méně se objevují přímé metody, jako je rozbor učitelovy práce, autodiagnostika, respondenti obou skupin zmiňují pouze prevenci vyhoření. Zde někde může ležet hranice, kterou učitelé vymezují vzájemné kompetence. Nepřejí si, aby psycholog

zasahoval do jejich kompetencí, pokud ho o to výslovně nepožádají. M: „*Psycholog je osoba, která pomáhá řešit záležitosti týkající se dětí a jejich rodin. Většinou řeší záležitosti, které jsou nad rámec pedagogických kompetencí.*“ Z tohoto pohledu jsou kompetencemi pedagoga ostatní činnosti, které nepřipisují ŠP. Učitelé obou skupin považují za rizikové právě narušení hranice těchto kompetencí. N: „*Psycholog může na škole překážet při přílišném vměšování do kompetencí učitele.*“ M: „*Psycholog bude na škole překážet, pokud by nevhodně zasahoval do práce učitele či vedení.*“ Takovým konkrétním příkladem může být použití kázeňských trestů, které učitelé považují za vlastní kompetence, kam psycholog nemá zasahovat. N: „*Ke střetům mezi učiteli a psychology může dojít v případě trestů – kázeňská potrestání (NTU, DTU, DŘ).*“ Zde narážíme na střet profesních kultur učitele a psychologa, který se projevil také v odpovědi jednoho z pedagogů na škole, kde psychologa nemají. „*Ve škole je tak trošku každý pedagog i psychologem (amatérem).*“ Souvisí s opačným problémem, kterým může být vměšování pedagogů do kompetencí psychologa.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že působnost psychologa na škole musí být, co možná největší, tak aby měl možnost naplnit očekávání učitelů vázající se na rozsah a obsah jeho činností. Učitelé se chtějí podílet na vytváření náplně práce ŠP, tak aby pokryla jejich potřeby, zdůrazňují přitom význam spolupráce. Zároveň chtějí vymezit hranici vlastních kompetencí, kam psycholog nemá zasahovat. Jedním z faktorů, který se může podílet na tom, že škola nemá psychologa je nemožnost zaměstnat ho na celý nebo minimálně poloviční úvazek.

2.4.3 Ideální školní psycholog

V rámci dotazníkového šetření jsme se učitelů ptali, jak vypadá jejich představa ideálního ŠP. Vycházeli jsme přitom z předpokladu, že tato očekávání se mohou podílet na zavedení psychologa do školy. Ukázalo se, že mezi skupinami respondentů se neobjevily žádné významné rozdíly. Respondenti uváděli za základní podmínku **vysokoškolské vzdělání v oboru psychologie**, které ideálně propojují se **vzděláním pedagogickým**. N: „*Ideální by bylo, kdyby byl zároveň i bývalým pedagogem.*“ M: „*Velmi vhodná je znalost práce s dětmi.*“ Obě skupiny při průměrném pohledu na odpovědi považují za ideální věk **střední dospělost**, v rozmezí 35 – 45 let, nejčastěji respondenti uváděli 40 let. Průměrný věk učitelů

školy, kde psychologa nemají, je 42 let. Na škole, kde ŠP mají, je 35 let. Musíme uvést, že respondenti s delší praxí (vyšší věk) uváděli, že na věku nezáleží. Jedním z faktorů, který se může na této preferenci podílet je věková blízkost, zároveň se jedná o věkovou etapu, kdy je člověk tzv. nejproduktivnější. Dotazníkového šetření se účastnilo 95 % žen a pouze 5% mužů, což se projevilo také v preferenci pohlaví. Tato čísla souvisí s feminizací ve školství, která se ovšem dotýká i profese školního psychologa. Pokud se zaměříme na pohlaví, častěji se v dotazníku objevila **žena** a to s ohledem na vlastnosti připisované ženám, které mohou pramenit z genderových stereotypů. N: *„Ženy bývají více citlivé a empatické, muži bývají více nad věcí (možná spíš žena).“* Početná skupina respondentů odpovídala, že na pohlaví nezáleží, jako rozhodující vnímají vlastnosti dané osoby nebo zkušenosti. N: *„Pohlaví a věk nerozhoduje, ale s věkem souvisí i délka praxe a nabrané zkušenosti.“* M: *„Zmíněné pro mě není rozhodující (věk, pohlaví, osobnostní vlastnosti) kromě praxe. Školní psycholog by měl mít dostatek zkušeností.“* Mezi uváděné vlastnosti patřily především **empatie, schopnost naslouchat a rozhodnost**. Dále učitelé uváděli trpělivost, upřímnost, citlivost, vstřícnost, ochotnost, veselost, přátelskost, klidnost, profesionální přístup, rozvážnost. M: *„Musí mít vlohy k výkonu tohoto povolání – trpělivý, empatický, klidný, vyrovnaný, profesionál, budící důvěru, rozvážný, neměl by být vztahovačný.“* Všimneme si, že osobnostní nároky, které učitelé kladou na psychologa, jsou vysoké a opět odrážejí roli rozhodčího ve schopnosti rozhodovat se.

Často diskutovanou otázkou jsou zkušenosti, dovednosti a schopnosti, které respondenti spojují především s **předchozí praxí**. N: *„Praxe jak ve školství, tak v psychologické poradně.“* M: *„Ten, který své profesi rozumí, má dostatek praxe, tedy ne přímo ve škole.“* Za zásadní přitom učitelé považují nejen odbornou praxi, ale také **zkušenost s výchovou vlastních dětí**. N: *„Výhodou je zkušenost s vlastními dětmi a znalost školního prostředí.“* N: *„Důležité jsou i osobní a rodinné zkušenosti.“* M: *„Nejlépe se zkušeností z vlastní rodiny, má své vlastní děti.“* M: *„Jako plus vnímám zkušenost s výchovou dětí – vlastní rodina.“* M: *„Ideálně by měl být rodič, aby se dokázal vcítit do obou rolí.“*

Z uvedeného přehledu vyplývá, že učitelé preferují zkušeného psychologa s předchozí praxí a zkušeností s výchovou vlastních dětí. To odpovídá také střednímu věku. V praxi se ovšem setkáváme s tím, že na školy často nastupují absolventi bez

předchozí zkušenosti a logicky také bezdětní. Jedním z faktorů, který může bránit vstupu psychologů na školu, je tedy nedostatek kvalifikovaných psychologů, kteří by plnili představu profesních a osobnostních požadavků učitelů na tuto profesi. Než by ve škole zaměstnali někoho, kdo nemá praxi, předchozí pedagogickou zkušenost, vlastní děti, a navíc neplní náročné osobnostní charakteristiky, vystačí si bez psychologa.

2.4.4 Obavy

Další oblast, která souvisí s očekáváním učitelů a podílí se tak na tom, zda jsou nebo nejsou psychologové zaváděni do škol, jsou obavy učitelů. Ty se čteně objevovaly také v odpovědích našich respondentů. Pokusíme se je následně utřídit a představit. Nastíníme také možnosti jejich eliminace, tak jak se nám ukazují v rámci tohoto šetření.

Obavy z profesního ohrožení

Zajímavé je, že se tyto obavy projeví, jak na škole, kde psycholog zaveden není, tak i tam kde již je. Zdá se, že neustále visí nad pedagogy jako hrozba, kterou si uvědomují i přesto, že mají s působením psychologa dobrou zkušenost. Nejvíce se formovali v odpovědích na otázku, zda existují ve škole situace, při kterých psycholog překáží. Již to, že pedagogové na tyto otázky odpovídali, naznačuje, že obavy mají a přemýšlí nad nimi. V celém šetření se objevily pouze dvě razantně záporné odpovědi, totiž že nepřekáží nikdy. Ostatní uvažovali nad situacemi, kde psycholog **přestává být nestranný, jedná ve prospěch někoho**, ať již školy nebo žáků. N: *„Vystupování proti pedagogům.“* M: *„Pokud přestane být nestranný a dá se manipulovat.“* M: *„Pokud se dá manipulovat a účelově provádí šetření v žákovském kolektivu a výsledky používá proti učiteli.“* Profesní ohrožení je vyjádřeno i **obavou, že psycholog odkryje, že učitel chyboval**. N: *„Asi, když psycholog odkryje, co ostatní do té doby skrývali a když poukáže na to, že jsme chybovali.“* S těmito obavami souvisí také obavy z **rozdílných názorů** na řešení problematické situace. N: *„Ke střetům může dojít v případě, že se na něčem neshodnou.“* *„Při názorové rozdílnosti na řešení problému a vzájemném nerespektování.“* M: *„Ke střetům může dojít při různých pohledech na daný problém a různém názoru na ideální řešení.“* Tyto obavy se dokonce ve vyšší míře ukazují na

škole, kde již psycholog zaveden je, přestože takovou zkušenost zatím pedagogové nemají. Uvědomujeme si přitom, že se jedná o tento konkrétní případ dané školy a závěry nelze zobecňovat. Tyto obavy může eliminovat, pokud psycholog v konkrétních situacích prokáže svou nestrannost, objektivitu. To hezky formuluje učitelka ze školy, kde psycholog není. *„Důvěru v psychologa posílí, když bude vystupovat a působit nestranně a objektivně, když si ponechá alespoň částečný odstup od problémů, které se řeší ve výuce a ve sborovně, kde se žáci lehce zaškatulkují pod nějakou nálepkou.“* Další možností, jak tyto obavy eliminovat je samozřejmě učinění **dobré zkušenosti** s prací psychologa. Navázání spolupráce založené na **důvěře**, která se ovšem musí budovat dlouhodobou pozitivní zkušeností. N: *„Důvěru já osobně mám k lidem, kteří se snaží dělat svou práci dobře. Třeba chybují, ale dají si poradit a jsou ochotní se o tom bavit se mnou ne okolo.“* N: *„Důvěru posílí vzájemná otevřenost, spolupráce, kladné výsledky.“* M: *„Dobrá zkušenost, vyřešený konflikt.“* M: *„Pomoc, kladné výsledky, zlepšení konkrétních problémů, mlčenlivost.“*

Obavy související se zásahem do kompetencí učitele

Tyto obavy tvořily druhou nejpočetněji zastoupenou skupinu. Vyjadřovali je opět bez rozdílu učitelé obou skupin. M: *„Pokud jeden zasahuje do kompetencí a práce druhého.“* Tyto obavy souvisí s vymezením hranic vzájemných kompetencí, jak jsme o nich hovořili v předcházející kapitole.

Eliminovat je může především jasné, srozumitelné vymezení a sjednání pracovní náplně před vstupem ŠP, podle potřeb školy, učitelů, žáků, rodičů, ale také podle možností, schopností a dovedností daného ŠP. Například ŠP nebude, a ani nesmí, provádět rodinou terapii, pokud nemá absolvovaný akreditovaný psychoterapeutický výcvik v dané oblasti, i přestože si to škola přeje. M: *„Jako plus vnímám zkušenost s rodinnou terapií a KBT.“* Tato náplň by měla být součástí vnitřních dokumentů školy. Navíc by přehledná a především srozumitelná nabídka služeb ŠP, měla být umístěna tak, aby se s ní mohli všichni seznámit. Učitelé by měli mít **možnost podílet se na tvorbě této náplně**, tak aby vycházela z jejich potřeb. Na počátku je třeba vymežit také pravidla pro vzájemnou komunikaci a přijímání zakázek. Tyto všechny aktivity jsou úkolem ředitele, který musí ŠP připravit **vhodné**

podmínky nejen organizační, ale také materiální. Úkolem ŠP je nesetrvat v zajetých kolejích, ale neustále výsledky svojí práce monitorovat a autoevaluovat.

Obavy ze ztráty nebo poškození image školy

Tyto obavy souvisejí s ohrožením dobré pověsti školy a prestiže učitelského povolání. Strach, že psycholog poukáže na **chyby, která škola skrývá**, že odkryje špatné vztahy v kolektivu, a tím poškodí pověst školy a jejich pedagogů. Obavy, že psycholog může **vynášet informace** ze školy. N: „*Škola stojí o dobrou pověst, někdy i za cenu toho, že se věci neřeší.*“ Tyto obavy učitelé školy, kde psycholog je, vyvracejí. Naopak potvrzují, že psycholog spolupracuje na dobrém jméně školy. Image spíše vylepší, protože rozšiřuje nabídku služeb dané školy. Rozdíly se mohou ukazovat mezi školou ve velkém městě, kde je tato služba brána za standartní součást poradenských služeb na škole, a v menších městech nebo na vesnicích či v krajích, kde služby psychologa nejsou tak běžné. V takových případech může nabídka služeb ŠP zvýšit prestiž školy a sloužit jako nástroj k nalákání nových žáků. Může to ovšem působit i opačně. Obava, že zaměstnání psychologa v kraji, kde není běžností, označí **školu za zvláštní**. Případně, že **přiláká problémové žáky**, a tím zničí prestiž školy a zhorší pracovní podmínky učitelů. I této obavy se dotkly výpovědi učitelů.

Obavy z neprofesionality psychologa

Učitelé ze školy, kde nemají psychologa, vyjadřovali obavu z chování psychologa, které souvisí se ztrátou jeho profesionality. Mají obavy, aby **neporušil etický kodex** například prolomením mlčenlivosti. Obava, že nebude dostatečně znalým odborníkem s nežádoucími osobnostními charakteristikami. N: „*Když je na škole kvůli výplatě ne kvůli pomoci dětem.*“ „*Když nedělá svou práci pořádně, je konfliktní, rozvrací kolektiv.*“ Ani tyto obavy se u druhé skupiny učitelů, kde mají ŠP, nepotvrzují. Vyvrátit je může opět učinění dobré zkušenosti nebo předání zkušenosti mezi školami, kde mají a nemají psychologa.

Obavy ze spojenectví

Z provedeného šetření vplynuly obavy, které se týkají **vzájemné komunikace a udržení profesionálních vztahů**. Učitelé mají strach, aby psycholog zůstal nestranný i ve vztazích, aby každému pedagogovi poskytl stejný prostor. N:

„Když dá psycholog prostor pro všechny, aby měl každý možnost se s ním seznámit, popovídat, zjistit, jaký je a co od něj můžu čekat.“ N: *„Když je psycholog mistrem svého oboru, udržuje v zaměstnání profesionální vztahy, které nepřechází v přílišně důvěrné přátelství. Ve vztahu ke klientům je třeba odstup, ale i empatie.“* Ani tyto obavy, se u skupiny učitelů, kde je ŠP neukazují. Eliminovat je mohou psychologové a především vedení školy tím, že při vstupu do školy poskytne všem učitelům stejné informace, podmínky k seznámení. Na to je třeba pamatovat i v případě, že psycholog na škole působí již delší dobu, ale kolektiv učitelů se obměňuje. Na škole, kde psychologa mají, pořádají v přípravném týdnu dvoudenní teambuilding s výjezdem mimo školu. Na programu se podílí právě psycholog v součinnosti s vedením. Každoročně se učitelům psycholog představuje a seznamuje je s obsahem svých činností, všichni učitelé se zde s psychologem seznamují a konzultují své požadavky.

Obavy z negativního přenosu kompetencí

Učitelé ze školy, kde psychologa nemají, vyjádřili v dotazníku obavu z negativního přenosu kompetencí na psychologa. N: *„Aby se pro některé nejevilo jednodušší všechny problémy přehodit na psychologa, čímž by se určité potíže mnohdy mnohonásobně zvětšily.“* Ani tyto obavy se u skupiny učitelů ze školy, kde psychologa mají, nepotvrdily.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že na škole, kde psychologa nemají, se u učitelů objevuje celá řada obav. Obavy ze ztráty nebo poškození image školy, z neprofesionality psychologa, ze spojenectví, z negativního přenosu kompetencí. Tyto obavy se u druhé skupiny učitelů, kde psychologa mají, neobjevují. Tudiž je lze považovat za zbytečné a za skutečnost, která brání zavedení psychologa do školy. Na druhou stranu nejsilnější obavy, které nazýváme profesním ohrožením a obavami ze zásahu do kompetencí pedagoga, jsou přítomny i na škole, kde psycholog je. Přestože mají zkušenosti s psychologem dobré a zatím nemuseli takové situace řešit. Tato obava visí nad pedagogy jako hrozba, která může kdykoliv přijít. Cestou, jak ji překonat, bude dlouhodobá zkušenost s jedním psychologem, ke kterému si učitelé postupně vybudují důvěru. Úskalím zůstává, že každý psycholog, který přijde na školu, si musí tuto důvěru budovat od nuly. S tím souvisí i obavy psychologů. Ti se

bojí, že přerušením práce například z důvodu mateřské dovolené, přijdou o složitě vybudované vztahy a nabytou důvěru.

2.4.5 Financování kvalifikovaných psychologů

Za zásadní skutečnost, která brání nebo umožňuje vstup psychologovi do školy, považují sami učitelé především možnosti jeho financování. M: „*Podářilo se sehnat dostatek financí.*“ N: „*Nejsou peníze.*“ „*Nedostatek financí.*“ Domníváme se, že odpověď nebude tak jednoduchá, protože v současné době fungují šablony, které poskytují při naplnění určitých podmínek školám finanční prostředky, aby mohly zaměstnat ŠP nebo SPPG. Řada škol tuto možnost využila, ale řada škol dala přednost jiným šablonám. To je příklad i našeho výzkumu. Škola, kde mají psychologa, ho financuje prostřednictvím šablon ESF, MŠMT ČR. Druhá škola tyto finance využila především na doučování žáků, které žákům poskytují sami učitelé. Můžeme se domnívat, že dají přednost tomu rozdělit si finance mezi sebou a tím si nepatrně navýšit mzdu. Jedná se o naše domněnky, které by byly předmětem dalšího šetření. Zároveň se ukazuje, že v tomto rozhodnutí hraje významnou roli **vedení školy**. Zda o psychologa projevuje zájem a je dostatečně aktivní na to sehnat kvalifikovaného pracovníka a zajistit mu finanční ohodnocení. N: „*Asi nejsou finance a záleží na postoji vedení, zda chce, nechce.*“ Učitelé ze školy, kde není psycholog, hodnotí mzdu psychologa jako nedostatečnou. Z jejich pohledu jsou školní psychologové podfinancováni a proto, ti kvalitní nemají zájem o tuto profesi. N: „*Málo lidí, kteří to chtějí dělat a pravděpodobně jsou špatně finančně ohodnoceni.*“ Uvádějí, že psychologů je obecně nedostatek. „*Málo kvalitních a kvalifikovaných školních psychologů.*“ V podstatě mají pravdu, protože psychologů obecně je opravdu málo, jak uvádí také ČŠI. Navíc, pokud se zaměříme na rozsah uvedených schopností, dovedností, vlastností a zkušeností, které jsou po ŠP vyžadovány, je finanční ohodnocení skutečně úměrné? To souvisí s tím, že do této sféry přicházejí často psychologové po škole, kteří opravdu neplní tyto náročné představy a tak v profesi mohou selhávat. Čímž posilují negativní obraz a následně očekávání učitelů vůči ŠP.

Další skutečností, která významně brání vstupu psychologů do škol, je **nedostatek kvalifikovaných psychologů**, kteří chtějí do této oblasti vstoupit. Tento faktor je podpořen problematickým financováním ŠP. Smlouvy s psychology školy často uzavírají na dobu určitou bez další vyhlídky nebo s nejasnou budoucností. O profesi projevují zájem především **čerství absolventi**, kteří ovšem neplní náročné představy učitelů o profesi ŠP. Ukazuje se, že přijetí psychologa na školu je především v rukou **vedení**, to musí mít o psychologa zájem, být dostatečně aktivní, nabídnou psychologovi zajímavé pracovní podmínky a zajistit odpovídající finanční ohodnocení. Volání a zájem učitelů o ŠP nestačí, pokud pro tento krok nezískají vedení.

2.5 Srovnání a diskuze

V této části se nejprve pokusíme odpovědět na výzkumné otázky. Kde jsme se ptali, zda se mohou předchozí zkušenosti pedagogů s psychology promítnout také do přijetí psychologa na škole? Zda učitelé znají kompetence a náplň práce psychologů, jaké činnosti jim připisují a naopak jaké považují za hranici jejich odbornosti? V jakých činnostech spatřují pole vzájemné součinnosti? Jak pedagogové vnímají ideální osobnost psychologa pro školní praxi včetně důležitých osobnostních charakteristik? Zda z pohledu učitelů existují krizové situace, které mohou narušit vzájemné vztahy mezi psychology a učiteli? Existují také faktory, které mohou vzájemnou důvěru posílit? Zároveň se pokusíme shrnout hlavní zjištění dotazníkového šetření a provést jejich srovnání se současnými poznatky uvedenými v odborných pramenech o vztazích mezi učiteli a školními psychology. Toto srovnání doplňujeme tabulkou, která ilustruje hlavní oblasti a jejich jednotlivá podtémata, která vnášeli do případových studií respondenti. V závěru uvádíme přehled jednotlivých skutečností, které se podílejí nebo naopak brání vstupu psychologů do škol. Připomínáme, že se jedná o případové studie a závěry tak nelze zobecňovat. Mohou, ale sloužit jako podklad pro další výzkum.

2.5.1 Srovnání v rámci případových studií

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé mají obecně **dobré předchozí zkušenosti** s psychology, které se ale v případě školy, kde mají psychologa, nějak významně nepodílejí na jejich aktuálním vztahu vůči školní psycholožce. Důvěru,

kteřá je základem dobré spolupřáce, si totiž musí každý psycholog vybudovat od počátku sám. **Vytvoření a navázání důvěrného vztahu** pro dobré fungování školního poradenského pracoviště, zdůrazňují ve svých výzkumech všichni odborníci (Machová, 2005, Suchardová, 2010, Lazarová, 2008, Štech, Zapletalová 2013). Nám se ukázalo, že předchozí zkušenosti se neváží na očekávání vůči osobnosti psychologa, ale spíše na rozdíly v poskytované péči, zejména vzhledem k péči poskytované psychology v PPP a SPC.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé mají představu o náplni práce ŠP, která je pouze rámcová. Učitelé školy, kde nemají ŠP, uváděli celou řadu činností, kterou by od psychologa požadovali. Jako výhodu spatřovali především možnost poskytnutí **okamžitě** krizové intervence. Naopak učitelé druhé školy, kde psychologa mají, byli mnohem opatrnější, vycházeli přitom ze své aktuální zkušenosti. Na rozdíl od první školy, kladli důraz především na **dlouhodobost** poskytované péče, čímž zdůrazňovali preventivní charakter. Jako stěžejní se ukazuje, **možnost učitelů podílet se na vytváření náplně práce ŠP**, tak aby odpovídala jejich požadavkům a potřebám školy. Na škole, kde psychologa mají, odpovídají jeho činnosti požadavkům učitelů. Což koresponduje s výzkumy Ondruše a Lazarové (2010). Štech (2001) uvádí za nejčastější činnosti ŠP krizovou intervenci, diagnostiku a nápravu specifických poruch učení, individuální vyšetřování osobnosti žáka, screeningové rozhovory ze žáky, konzultace s učiteli, práce se skupinou a psychoterapeutická sezení. Bartošová (2011) a Lazarová (2011) zmiňují, že diagnostické činnosti přenechává řada ŠP na školských poradenských zařizeních, to potvrzuje také náš výzkum. I když učitelé školy, kde ŠP nemají, tyto činnosti vyžadují. Tento fakt zmiňují i zahraniční výzkumy. Watkins, Crosby, Pearson (2001) uvádějí, že od ŠP je diagnostika očekávaná, přestože oni sami se raději věnují intervenci. Zajímavostí je, že v seznamu uvedených činností převládaly **nepřímé metody**, jako je spolupřáce při komunikaci s rodiči nebo vedení přednášek. Méně se objevovaly **metody přímé**, jako je rozbor učitelovy práce či autodiagnostika. Respondenti obou skupin zmiňovali pouze prevenci vyhoření. Učitelé opomenuli **výzkumně-badatelské činnosti**, které by podle odborníků Šmahaj (2011) Štech, Zapletalová (2013) Mareš (2015) měly patřit do standartních činností ŠP. Tyto činnosti mohou nabývat mnoha podob, v našem výzkumu se objevuje pouze role odborníka-praktika, zcela chybí role badatele školy (Štech in Mareš, 2015). Nakolik

budou psychologové plnit očekávání učitelů o rozsahu jejich činností na škole, ovlivní především **velikost jejich úvazku**. Zde dochází k potvrzení odborného stanoviska (Kavenská a kol., 2011), že úvazek ŠP by neměl klesnout pod 0,5. Potom se jedná pouze o poradenské služby ve škole, nikoliv o školní psychologii v pravém slova smyslu.

Obě skupiny respondentů zdůrazňují velký **význam spolupráce**. Ta se prolíná všemi činnostmi, většího významu nabývá v situacích, které učitelé označili za krizové či problematické. Zdůrazňují potřebu, aby psycholog stál za pedagogy, podpořil je, sdílel stejný názor na danou situaci. Připisujeme tento požadavek **vnímání psychologa v roli soudce, rozhodčího či nezávislého arbitra**, jehož autorita je legitimovaná právě jeho odborností. To odkazuje k výzkumům Štecha (2001), který se věnoval profesnímu sebeobrazu ŠP. V tomto výzkumu psychologové vnímali přehnaná očekávání ze strany pedagogů a označovali se za „všemocné kouzelníky“, „dědy vševědy“ a „hasiče“. Mareš (1998) přirovnává krizovou práci ŠP k práci lékařů prvního kontaktu. Opět se jedná o osoby, které způsobují obrat v krizové situaci.

Tyto role uváděli obě skupiny respondentů, mimo to zmiňovali ve svých výpovědích také **roli pomocníka**. Zde vnímáme patrný posun od situace, kdy delegují řešení na druhou osobu, v tomto případě na psychologa v roli odborníka. K situaci, kdy se účastníme řešení problému, společně hledáme cestu a navrhujeme další postup v krizi. Tato role klade důraz na spolupráci, psycholog se stává **průvodcem na cestě k řešení problému**. Odpovídá modelu, tak jak ho popisuje Lazarová (2008). Je žádoucí, aby se praxe školní psychologie ubírala právě tímto směrem. Vnímání situace uvedeným způsobem, není ovlivněné pouze přítomností psychologa na škole, protože se objevuje i u skupiny učitelů, kde psycholog na škole není. Bude tedy spíše dané osobností učitele, jeho přístupem a zkušenostmi. Shodně uváděli učitelé také **roli vyjednavče, odborníka, preventisty, mediátora, diagnostika a poradce**. Považujeme za důležité zmínit, že tyto role se vzájemně prolínají a doplňují. Například všechny role stojí na předpokladu, že psycholog na škole je ve své profesi znalý a zkušený odborník. O náročné pozici vyjednavče a zprostředkovatele vztahů, která ovlivňuje také profesní identitu ŠP hovoří Štech a Zapletalová (2013). Vedle role mediátora a vyjednavče, hovoří Štech (1998) o

dalších dvou identitních figurách ŠP. Jsou to role intelektuálního kutila a badatele školy. Tyto dvě role se v našem výzkumu neukazují ani u jedné skupiny respondentů.

Učitelé obou škol se zároveň shodují na **představě ideálního školního psychologa**. Tím je podle nich žena ve středním věku, s vysokoškolským diplomem z oboru psychologie a ideálně také z dalšího pedagogického oboru. Za důležité považují zkušenosti, které spojují s předchozí praxí. Zároveň zdůrazňují schopnost empatie a umění naslouchat. Za další potřebné osobnostní vlastnosti ŠP považují rozhodnost, trpělivost, upřímnost, citlivost, vstřícnost, ochotnost, veselost, přátelskost a klidnost. Mimo pedagogické praxe se řada učitelů shoduje, že předností ŠP bude zkušenost s výchovou vlastních dětí. V této oblasti se odrážejí nejen genderové stereotypy, ale také stereotypy, které se váží i k profesi psychologa.

Ještě stále jsou u nás služby poskytované psychology brány za něco podivného, zvláštního, mimo normu. To, co školní psycholog nabízí je právě „**normalizace**“ **psychologických služeb**. Předpoklad, že žáci, kteří se již na základní škole seznámí se službami psychologa, nebudou mít v budoucnu problém vyhledat odbornou psychologickou pomoc. Nabídka psychologických služeb by se měla stát běžnou součástí poskytovaných poradenských služeb na školách.

Krizová místa na vztazích mezi psychology a učiteli, se v odpovědích respondentů formují kolem tzv. **obav**. Konkrétním obavám učitelů se ve svém výzkumu věnovali Lazarová a Čapková (2006). Jednalo se o obavy spojené se změnami v práci, omezením kompetencí, osobním ohrožením, mocí a kontrolou a spojenectvím. Finková (2007) zase zmiňuje obavy spojené s finanční ztrátou. Náš výzkum rozšiřuje toto spektrum o další, které se ovšem mohou něčím podobat těm již uvedeným. Na škole, kde psychologa nemají, jich učitelé vyjádřili celou škálu. Jedná se o obavy, které spojují se ztrátou nebo poškozením image školy, obavy z neprofesionality psychologa, obavy ze spojenectví a obavy z negativního přenosu kompetencí na psychologa. Žádná z těchto obav se u učitelů na škole, kde psychologa mají, neprokázaly, tudíž je lze považovat za jeden z faktorů, který brání vstupu učitelů do škol.

Učitelé školy, kde psychologa mají **obavy spojené se ztrátou nebo poškozením image školy** nejen nemají, ale dokonce je vyvrací. Uvádějí, že psycholog spolupracuje na dobrém jméně školy. Zároveň rozšiřuje nabídku poradenských

služeb školy, která se tak stává atraktivnější. Neprokázalo se, že by přítomnost psychologa přilákala do školy více „problematických“ žáků.

Druhou skupinu představují **obavy z neprofesionality psychologa**. Profesionalitu psychologů garantuje etický kodex (Oakland, Goldmanová, Bishoff, 1982), který také předkládá odpovědnost psychologa za vlastní profesní a odborný růst. ŠP musí neustále monitorovat a vyhodnocovat účinnost vlastních postupů a programů. Zde narážíme na nedostatek supervizních a intervizních prvků v práci ŠP, které je třeba do budoucna posílit. O potřebě společného prostoru pro diskuzi, sdílení poznatků, získávání potřebných informací, vzdělávání hovoří Smékalová (2014).

Obavy ze spojenectví se v našem výzkumu trochu liší od obav, které popisuje Čapková a Lazarová (2006). Jejich výzkum předkládá obavy ze spojenectví s žáky, strach, že bude ŠP donášet vedení. V našem výzkumu se ukazují spíše obavy ze vzájemné komunikace a udržení profesionálních vztahů. Učitelé mají strach, aby psycholog zůstal nestranný i ve vztazích, aby každému pedagogovi poskytl stejný prostor.

Poslední z nepotvrzených obav, byla ta **z negativního přenosu kompetencí** na psychologa. Hönigová, Kucharská (2010) uvádějí, že k přenosu negativních kompetencí na psychologa ze strany rodičů nedochází. Jako zakázku je psychologové odmítají. Upozorňují, že někdy je těžké situaci rozlišit, může tak dojít k záměně za mediaci.

Naopak nejsilnější obavy, které nazýváme **obavami z profesního ohrožení a ze zásahu do kompetencí učitele**, byly vyjádřeny oběma skupinami pedagogů. Tyto obavy souvisí se **střetem profesních kultur** učitele a psychologa (Štech, 2013). Psycholog je považován za „ochránce dětí“, učitel se považuje za „laického psychologa“. Obě tyto teze se objevily ve výpovědi respondentů školy, kde psychologa nemají. Za profesní ohrožení označují situace, kdy psycholog přestává být nestranný a jedná ve prospěch žáků nebo školy, kdy odkryje, že učitel chyboval nebo poukáže na jeho nedostatky. Jako profesní ohrožení vnímají také situace, kdy nesdílí stejný názor na řešení problému, kdy je jim zasahováno do kompetencí. Tyto obavy jsou dokonce ve vyšší míře uváděny na škole, kde již psychologa mají. Přestože mají s psycholožkou dobré zkušenosti a tyto situace řešit nemuseli. Stále nad nimi visí, jako hrozba, kterou odvrátí pouze dlouhodobá pozitivní zkušenost s konkrétním psychologem, ke kterému postupně získají důvěru.

Jak naznačují pedagogové ze školy, kde ŠP mají, důvěru podpoří především seznámení s kladnými výsledky práce. Za důležité považují otevřenost a vstřícnost psychologa, který má projevit zájem o jejich práci a navázat s nimi kontakt, ne však ohrožujícím způsobem. Štech (2013) to nazývá komunikací, která je vybalancovaná na hraně odstupu (nevyvolávat pocity profesního ohrožení) a vstřícnosti (přesvědčit o potřebě psychologické služby).

Za nedostatek výzkumu považujeme nízkou návratnost dotazníků, která by ideálně měla tvořit 100 %, takto došlo mezi respondenty k samovýběru, který nejasným způsobem ovlivnil výsledky výzkumu, a tím mohlo dojít ke zkreslení. Na druhou stranu 81 % je poměrně vysoké číslo. Za další slabinu považuje výběr škol, které by se ideálně nacházely ve stejném městě nebo kraji. Tento fakt byl ovlivněn nízkým počtem škol, které na svém ŠPP zaměstnávají ŠP. Výsledky výzkumu naznačují další možnosti, jakým směrem by mohl být výzkum rozšířen. Například oblast vnímání stereotypů, které jsou připisovány ŠP a psychologům obecně. Některé z nich se ukázaly také v našem výzkumu, ale tato oblast by si zasloužila průzkum do větší hloubky. Další zajímavé rozšíření nabízí oblast financování ŠP, kde by bylo možné zkoumat, jakým způsobem jsou financováni ŠP. Zda učitelé preferují navýšení vlastní mzdy nebo zavedení služeb ŠP.

Tabulka 2: Srovnání případových škol a uvedení skutečností, které podporují nebo brání zavedení ŠP

OBLASTI Z VÝZKUMU	ŠKOLA, KDE NEMAJÍ ŠP	ŠKOLA, KDE MAJÍ ŠP	SKUTEČNOSTI
ROLE	soudce a rozhodčí odborník pomocník nezávislý arbitr vyjednávač preventista mediátor diagnostik poradce	Role se vzájemně prolínají.	Časté krizové situace.
NÁPLŇ PRÁCE	poradenství krizová intervence u žáků a v třídních kolektivech individuální konzultace péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky nadané (PPO, IVP, diagnostika, intervence) kázeňské problémy metodická podpora učitelů preventivní činnosti prevence syndromu vyhoření konzultační a terapeutické služby pořádání seminářů, přednášek OKAMŽITÁ PÉČE	komunikace rodina a škola poradenství krizová intervence u žáků a v třídních kolektivech práce s integrovanými žáky prevence DLOUHODOBÁ PÉČE	Velikost úvazku. Možnost učitelů podílet se na vytváření náplně práce ŠP. Vhodné organizační a materiální podmínky. Časový faktor.
IDEÁLNÍ ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	Vysokoškolské vzdělání v oboru psychologie, pedagogická praxe, zkušenosti, odbornost, střední dospělost, spíše ženy (genderové stereotypy), osobnostní vlastnosti: empatie, schopnost naslouchat a rozhodnost. Dále učitelé uváděli trpělivost, upřímnost, citlivost, vstřícnost, ochotnost, veselost, přátelskost, klidnost, profesionální přístup, rozvážnost. Zkušenost s výchovou vlastních dětí.		Genderové stereotypy, stereotypy připisované psychologům. Nemožnost školy sehnat ideálního ŠP.
OBAVY	profesní ohrožení		Vytvoření pravidel před vstupem ŠP. Sdílení zkušeností. Vybudování důvěry.
	zásah do kompetencí pedagoga		
	ztráta nebo poškození image školy	Není, naopak spolupracuje na dobrém jméně školy.	
	neprofesionalita ŠP	Není.	
	spojenectví	Není.	
	negativní přenos kompetencí	Není.	
FINANCOVÁNÍ KVALIFIKOVANÝCH PSYCHOLOGŮ	Nemají finance, vedení neprojevilo zájem, chybí kvalifikovaní, zkušení psychologové se zájmem o tuto pozici. Menší město, kde nejsou tyto služby standardní.	Sehnali dostatek financí. Vedení projevilo snahu, větší město, kde je nabídka psychologických služeb standardní.	Zájem vedení. Finance, kvalifikovaný odborník, standardizace služeb.

2.5.2 Vnímání psychologa pedagogy

V rámci výzkumu jsme měli možnost zaměřit se také na rozdílné vnímání profese ŠP. V této části představíme nejprve pozitivní náhled a následně ten negativní a to u každé případové studie zvlášť, popis doplňujeme přehledovou tabulkou.

Škola, kde psychologa mají

Učitelé práci psychologa na škole vítají. Oceňují, že na něho mohou delegovat řešení problematických situací, které vnímají za hranici vlastních kompetencí. Zásadní přínos přítomnosti psychologa na škole vyplývá z posílení autority a odbornosti instituce školy při řešení konfliktních situacích. Tím máme na mysli situace, kdy se psycholog stává vyjednavatelem, nezávislým arbitrem nebo mediátorem vzájemných vztahů, zejména mezi školou a rodinou nebo učitelem a třídním kolektivem. Pedagogové tyto situace spojují s komunikačními schopnosti, které psycholog musí ovládat a v tomto konkrétním případě ovládá. Učitelé kladou důraz na vzájemnou spolupráci, sdílení stejných názorů na řešení problému. Psychologa považují za člena pedagogického sboru. Pedagogové reflektují, že se se zvyšujícími celospolečenskými nároky na psychiku jedince, stává navýšení poradenských služeb školy o psychologa nezbytností. Uvádějí, že psycholog zlepšil image školy, protože rozšiřuje nabídku jejich služeb. Zdůrazňují preventivní a dlouhodobou péči, kterou psycholog poskytuje nejen žákům, ale i učitelům, především v oblasti profesního vyhoření. Pozitivně vnímají možnost podílet se na utváření pracovní náplně psychologa, což vede k upevnění jeho pozice, kterou si psycholožka na škole stále buduje. Oceňují její profesionální přístup a odbornost. Většina vnímá ŠP pozitivně. Za negativum považují, pokud psycholog neprojevuje dostatečný zájem o jejich práci. Očekávají, že první kontakt zajistí psycholog, který by měl být otevřený, přátelský. Na druhou stranu jsou zde i obavy, aby kontakt nebyl ohrožující. Na této škole se spíše potýkají s omezeným a odměřenějším kontaktem psycholožky, který možná některé učitele odrazuje. Promítá se tak do vzájemné důvěry, která se mezi nimi stále buduje, především skrze pozitivní výsledky její práce, nikoliv jejím přístupem. Přítomnost psychologa na této škole pro některé učitele znamená obavy spojené s profesním selháním. Přestože zatím nemají negativní zkušenosti a s prací psycholožky jsou spokojeni. Objevuje se strach, že

psycholog odkryje, že chybovali. Obavy, že je v případě konfliktu nepodpoří a postaví se na opačnou stranu.

Škola, kde psychologa nemají

Obraz o školním psychologovi je na této škole zkreslen řadou očekávání, ale také předsudků a stereotypů, které se k profesi psychologa váží. Obecně učitelé profesi vnímají pozitivně, vycházejí přitom ze zkušeností s psychology ve školských poradenských zařízeních. Za hlavní pozitivum na práci ŠP považují okamžité poskytnutí péče, které spojují s krizovou intervencí ve třídách, u jednotlivých žáků, případně v pedagogickém sboru. Zároveň oceňují, že psycholog na škole nabízí odbornou pomoc v otázkách péče o integrované žáky, v případě narušení vzájemných vztahů, kázeňských a výchovných obtíží zejména při šikaně. Profesionalitu a odbornost ŠP spojují především s předcházející praxí a zkušenostmi s výchovou vlastních dětí. Očekávají, že ŠP se dokáže vcítit do klientů a umí jim také naslouchat. Mezi další vlastnosti připisované psychologům řadí citlivost, rozhodnost, trpělivost, otevřenost a ochotu. U této skupiny respondentů je pozitivní vnímání ŠP narušené celou řadou obav, které souvisejí s negativním obrazem o profesi. Učitelé se obávají, že přítomnost psychologa na škole by mohla poškodit pověst školy. Poskytování psychologických služeb označují za něco „zvláštního“, co se vymyká normě. Mají obavy, aby nepřitáhl do školy problematické žáky. Zmiňují také obavy ze spojenectví psychologa, které se projevují především nestranností v pedagogickém sboru. Objevují se obavy z negativního přenosu kompetencí na psychologa a také strach, aby některé problémy nebyly zveličovány tzv. patologizovány. Mezi obavy, které se pojí s nízkou profesionalitou, lze zařadit očekávání učitelů, že o tuto profesi projevují zájem především méně zkušení, příliš mladí nebo nedostatečně kvalifikovaní psychologové. Očekávají, že „kvalitní“ psycholog musí mít lepší pracovní nabídky. Toto očekávání se pojí také s představou, že finanční ohodnocení ŠP je nedostatečné. V našem výzkumu kvalitního (ideálního) psychologa popsali, jako ženu středního věku s absolvovaným vysokoškolským studiem v oboru psychologie, s pedagogickou praxí a zkušeností s výchovou vlastních dětí.

Tabulka 3: Obraz a vnímání profese ŠP

OBRAZ O ŠP	ŠKOLA, KDE MAJÍ ŠP	ŠKOLA, KDE NEMAJÍ ŠP
POZITIVNÍ PERCEPCE	<p>Preventivní a dlouhodobá péče. Přebírá řešení problematických situací, které jsou nad rámec pedagogických kompetencí. Posílení autority a odbornosti školy. Profesionál v komunikaci. Spolupráce. Sdílení stejných názorů. Člen pedagogického sboru. Profesionální přístup a odbornost. Podílení se na utváření pracovní náplně ŠP. Zlepší image školy. Kladné výsledky práce. Normalizace psychologických služeb.</p>	<p>Okamžité poskytnutí péče. Krizová intervence. Řeší problematické situace, které jsou nad rámec pedagogických kompetencí. Odborná pomoc, vedení. Empatický, umí naslouchat (stereotypy). Za důležité považují předchozí praxi a zkušenosti s výchovou vlastních dětí.</p>
NEGATIVNÍ PERCEPCE	<p>Nedostatečný zájem o práci pedagogů. Postrádají některé osobnostní vlastnosti např. otevřenost. V prvním kontaktu je psycholožka odměřená, což některé odrazuje. Obavy, že odkryje, že chybovali, profesně selhali. Důvěra se stále musí budovat.</p>	<p>Předsudky a stereotypy o profesi psychologa. Poškodí pověst nebo image školy. Přitáhne problémové žáky. Psychologické služby považují za „nestandardní“. Obavy z nestrannosti. Negativní přenos kompetencí. Patologizace problémů. Zájem mají především nezkušení, nedostatečně kvalifikovaní nebo příliš mladí psychologové. Finanční ohodnocení ŠP je neúměrně nízké.</p>

2.5.3 Skutečnosti ovlivňující vstup psychologa do školy

Na závěr bychom chtěli představit stěžejní část našeho výzkumu, kterou představuje podkrytí skutečností, které brání nebo podporují vstup ŠP do školy. Pro přehlednost je uvádíme v jednotlivých bodech.

- Zavedení psychologa na školu podpoří především aktivní postoj vedení školy, které musí zajistit finance a podmínky.
- Nabídka zajímavého finančního ohodnocení a výhledově možnost smlouvy na dobu neurčitou.
- Vhodné organizační a materiální podmínky na straně školy, škola má vhodné prostory.
- Sjednání náplně práce, pravidel komunikace a přijímání zakázek před vstupem ŠP do školy.
- Možnost školy zaměstnat ŠP na celý nebo minimálně poloviční úvazek, aby jeho působnost na škole byla, co možná největší.
- Podporujícím faktorem se ukázala možnost učitelů podílet se na vytváření pracovní náplně ŠP.
- Zavedení školního psychologa na školu podpoří vnímání jeho péče. Faktor, který můžeme nazvat jako časový. Jeho péče je poskytnuta okamžitě a dlouhodobě.
- Vstup psychologa do školy podpoří časté řešení krizových nebo problematických situací, které vyžaduje rozhodnutí nebo pomoc odborníka. Jedná se především o komunikaci s rodinou, konflikty v třídních kolektivech a krizovou intervenci u žáků se závažnými problémy, které často stojí na hraně klinické psychologie. Existuje předpoklad, že k tomu dochází na školách, kde je větší kumulace žáků nebo v určitých např. vyloučených lokalitách.
- Skutečností, která podpoří zavedení ŠP, se ukazuje sdílení pozitivní zkušenosti s prací ŠP mezi školami nebo učiteli.
- Za hlavní předpoklady, které brání vstupu psychologů do škol, považujeme obavy. Z uvedeného přehledu vyplývá, že na škole, kde psychologa nemají, se u učitelů objevuje celá řada obav. Obavy ze ztráty nebo poškození image školy, z neprofesionality psychologa, ze spojenectví, z negativního přenosu kompetencí. Tyto obavy se u druhé skupiny učitelů, kde psychologa mají, neobjevují.

- Dalším skutečností, která brání vstupu psychologů do škol, jsou stereotypy spojované s poskytováním poradenských služeb, které jsou ještě stále vnímány jako něco zvláštního, nenormálního.
- Záporným aspektem je také nemožnost nebo neschopnost vedení školy sehnat kvalifikovaného odborníka, který by zároveň plnil náročné profesní a osobnostní představy učitelů o této profesi. Raději žádného, než ne-ideálního psychologa.

ZÁVĚR

Řada odborníků se dnes shoduje v názoru, že současná inkluzivní pedagogika, přináší potřebu zavádění psychologických služeb do škol. Tuto potřebu vyjadřují také samotní ředitelé a učitelé. Školní psycholog přitom získává ve škole výlučné postavení, které je charakterizované především složitou vztahovou sítí. To, jak se psycholog vyrovná s riziky, které tyto vztahy přináší, má přitom zásadní vliv na úspěšnost jeho práce. Jak potvrdil také náš výzkum, za základní kámen těchto vztahů, lze považovat důvěru. Nastolení důvěry je přitom spojeno s očekáváními, která vůči druhým máme. Proto jsme svůj výzkumný zájem soustředili na představy a očekávání učitelů vůči školním psychologům. Za tímto účelem jsme provedli dotazníkové šetření ve škole, kde již školní psycholog zaveden je, a tam kde není.

Ukazuje se, že u učitelů existuje řada obav a očekávání, které zavedení psychologa do školy nepodporují nebo mu dokonce mohou bránit, a to přestože učitelé hovoří o pozitivním vnímání a přivítání psychologických služeb. Tyto tendence se projevily především na škole, kde psychologa nemají. Učitelé ve svých výpovědích uváděli řadu obav a stereotypních představ o profesi psychologa. Je zajímavé, že školního psychologa na přímo hodnotí velice kladně, z jejich výpovědí však vyplývá spíše negativní percepce, která převládá nad pozitivními předpoklady o této profesi. Na druhé škole, kde psychologa mají, se ukazuje opačný obraz. Řadu obav vyvrací, a potvrzují tak pozitivní vnímání psychologa, které ukazuje také výzkum. U pedagogů převládají pouze ty nejsilnější obavy, které nazýváme profesním ohrožením a obavou ze zásahu do kompetencí, které ovšem nebrání kladné percepci profese ŠP. Na profesi nahlíží bez nereálných očekávání, přiznávají některé rezervy ve vzájemných vztazích, na kterých postupně pracují.

V našem výzkumu se tak potvrzuje, že vztahy mezi pedagogy a psychology procházejí postupným vývojem. Na počátku převládá nedůvěra, očekávání a určitá míra nejistoty. Tak, jak se postupně profilují jednotlivé role, rozdělení kompetencí, formy komunikace a spolupráce, buduje se také vzájemná důvěra.

Za skutečnosti, které mohou zlepšit důvěru, a podpořit tak vstup psychologa do školy, se ukázal aktivní postoj vedení školy, které musí zajistit vhodné podmínky. Mezi ně řadíme podmínky finanční, organizační a materiální. Zásadní je sjednání

náplně práce, pravidel komunikace a přijímání zakázek před vstupem ŠP do školy. Podporujícím faktorem se ukázala také možnost učitelů, podílet se na vytváření pracovní náplně ŠP. Rozšíření psychologických služeb ve školách by podpořila možnost škol, zaměstnat ŠP na celý nebo minimálně poloviční úvazek, tak aby jeho působnost na škole byla co možná největší. Jedná se především o školy, kde často řeší krizové nebo problematické situace, které vyžadují rozhodnutí nebo pomoc odborníka. Jako faktor, který podpoří zavedení ŠP, se ukazuje sdílení pozitivní zkušenosti s prací ŠP mezi školami nebo učiteli navzájem.

V našem výzkumu se ukázala řada rolí, které učitelé připisují ŠP. Za zajímavý považuje především posun od role soudce, rozhodčího k roli pomocníka. Vnímáme zde patrný posun od situace, kde delegují řešení situace na druhou osobu, psychologa v roli soudce. K situaci, kde se psycholog stává průvodcem na cestě k řešení problému. Vztah, který se zakládá na vzájemném profesním respektu a důvěře.

Profese školního psychologa se ukazuje jako velice náročná. Vedle řady odborných znalostí a dovedností, jsou na psychology kladeny vysoké osobnostní nároky a požadavky na zkušenosti. Tyto zkušenosti spojují učitelé především s předchozí praxí, která by měla ideálně obsahovat také pedagogickou praxi a zkušenost s výchovou vlastních dětí. Profese ŠP se jeví jako nevhodná pro čerstvé absolventy škol, kteří mohou vzhledem k těmto vysokým nárokům v profesi selhávat, a tak posilovat negativní obraz o ŠP. Na druhou stranu, cítíme potřebu vyjádřit názor, že je třeba posílit legislativní a finanční ukotvení profese, tak aby se zvýšil zájem psychologů o tuto profesi a jejich přání v této pozici setrvat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AŠP – Asociace školní psychologie

ESF – Evropské sociální fondy

ISPA – International School Psychology Association

IVP – individuální vzdělávací plán

DTU – důtka třídního učitele

DŘŠ – důtka ředitele školy

KBT – kognitivně-behaviorální terapie

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NTU – napomenutí třídního učitele

PPO – plán podpůrných opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RŠPP – Rozvoj školských poradenských pracovišť

SPC – speciálně-pedagogické centrum

SPU – specifická porucha učení

SPPG – speciální pedagog

ČŠI – Česká školní inspekce

ŠP – školní psycholog

ŠPP – školní poradenské pracoviště

VIP – Vzdělávání – informace – poradenství

ZŠ – základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BARTOŠOVÁ, M.. *Profesní identita školního psychologa*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova, 2011.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- ČŠI. *Tematická zpráva - Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. Dostupný z WWW: < <http://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>>.
- FARRELL, P., JIMERSON, S. R., KALAMBOUKA A., BENOIT, J. *Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries*. *School Psychology International* [online]. 2005, **26**(5): 525-544 [cit. 2015-12-29]. ISSN 01430343.
- FAGAN, T. (1998). *School Psychology's Dilemma: Reappraising Solutions and Directing Attention to the Future*. *American Psychologist*, 1986, 41, s. 851 – 861.
- FERJENČÍK, J.. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
- FINKOVÁ P. *Školní psycholog očima učitelů základní školy*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova, 2007.
- GILMAN, R., GABRIEL, S. *Perceptions of School Psychological Services by Education Professionals: Results from a Multi-State Survey Pilot Study*. *School Psychology Review* [online]. 2004, **33**(2): 271-286 [cit. 2015-11-25]. ISSN 02796015.
- GILMAN, R., MEDWAY, F. J.. *Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings*. *School Psychology Quarterly*. [online]. 2007, vol. 22(2). [cit. 10. února 2014], p. 145-161. Dostupný z WWW: <<http://psycnet.apa.org/journals/spq/22/2/145/>>.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HUBERTOVÁ, L. *Školní psycholog: jaký má význam pro školu? Kazuistiky z praxe*. *Psychologie Pro Praxi* [online]. 2014, (1/2): 123-129 [cit. 2015-11-20]. ISSN 18038670.

- 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. 2015-11-20], 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. 2015-11-20], 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. 2015-11-20], 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. E-psychologie* [online]. 2011, 5 (4): 55 - 67 [cit.2015-11-25]. ISSN 18028853.
- KOHOUTEK, R. *Poradenská a školní psychologie*. [online]. [cit.2018-1-10], Dostupný z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/pocatky-poradenske-a-skolni-psychologie>>
- KUCHARSKÁ, A. *Školní poradenské pracoviště*. In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A.(ed.) a kol. Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Praha : UK PedF , 2008. s. 47-49. ISBN 978-80-7290-366-5.
- KUCHARSKÁ, A., HONIGÖVÁ, S.: RŠPP – Metodická zpráva č. 6. Aktuální vztah rodiny a školy. Spolupráce se školskými poradenskými pracovišti, 2010. Dostupné z WWW: <<http://www.ipp.cz/rspp/images/metodickezpravy/mz%206.pdf>>
- LAZAROVÁ, B.. *Školní psychologie v České republice po roce 1989. Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 5, s. 480-492. ISSN 0009-062X
- LAZAROVÁ, B., ČAPKOVÁ, M.. *Klima školy: K otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů*. In Sborník 2. konference Škola a zdraví 21, Brno.
- MACHOVÁ H. *Školní psycholog a jeho vztah k učiteli*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova, 2005.
- MAREŠ, J.. *Situace školní psychologie v ČR. Školský psycholog*. 1998, roč. 8, č. 1, s. 7-14. ISSN 1212-0529.

- MAREŠ, J. *Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi*. Pedagogická orientace. [online]. 2016, roč. 26, č. 1, s. 5–23 [2018- 1-10]. Dostupný z WWW: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5227>>
- MERREL, K., E., GIMPEL, G., R. *School psychology for the 21st century: foundations and practices*. New York: The Guilford Press: 2006.
- 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 Sbíрка zákonů, Česká republika. 2005, s. 490-502. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-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 Sbíрка zákonů, Česká republika. 2011, s. 1106-1108. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/16096>>. ISSN 1211-1244.
- MŠMT. Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In Sbíрка zákonů, Česká republika. 2017. Dostupný také z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.
- Národní ústav pro vzdělávání [online]. [2018- 1-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuv.cz>>.
- 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. *Definition and Guidelines*. World-Go-Round (Bulletin ISPA), 1996, 23, 2, s. 6-8.

- 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. [2018- 1-10]. Dostupný z WWW: <<http://spp.ipp.cz/download/metodicke-informace/etickenormy-prace-sp.pdf>>.
- SMÉKALOVÁ, E. *Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice*. E-psychologie [online]. 2014, **8** (4): 23-29 [cit.2015-11-25]. ISSN 18028853. Dostupné z WWW: <https://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>.
- 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://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/smekalova.pdf>>.
- 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.. *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*. Pedagogika. 1998, roč. 48, s. 257 – 264.
- ŠTECH, S.. *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. Pedagogika. 2001, roč. 51, mimoř. č., s. 47-55. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ J.. *Úvod do školní psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.
- THIELKING, M., JIMERSON, R. *Perspectives Regarding the Role of School Psychologists: Perceptions of Teachers, Principals, and School Psychologists in Victoria, Australia*. *Australian Journal of Guidance* [online]. 2006, **16**(2): 211-223 [cit. 2015-11-20]. ISSN 10372911.

VÁGNEROVÁ, M.. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

WATKINS, M. W., CROSBY, E. G., PEARSON, J. L..*Role of the School Psychologist. Perceptions of School Staff. School Psychology International*. [online]. 2001, vol. 22 (1). [2017-9-11], p. 64-73.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In Sbíрка zákonů, Česká republika. 2004, s. 10262-10324.

ZAPLETALOVÁ, J.. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Pedagogika. 2001, roč. 51, mimoř.č., s. 36-46. ISSN 0031-3815.

ZAPLETALOVÁ, J.. Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. [online]. Praha : IPPP, 2011 [2018- 1-18]. Dostupné z WWW:<<http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>>..

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Původní dotazník.

Příloha č. 2 Vyplněné dotazníky ze školy, kde nemají ŠP.

Příloha č. 3 Vyplněné dotazníky ze školy, kde mají ŠP.

Příloha č. 1

Dotazník na zjištění očekávání pedagogů vůči profesi školního psychologa na škole

Vážený učitelé,

jsm pedagogem na základní škole a v rámci magisterského studia v oboru Psychologie na Pedf UK zpracovávám diplomovou práci, kde se zabývám názory učitelů na profesi školního psychologa. Za tímto účelem bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Pokuste se prosím, co nejobsáhleji a zcela **kriticky** odpovědět na následující otázky.

Velice děkuji a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů.

Mgr. Bc. Monika Chrtková

Zakroužkujte, zda je na Vaší škole přítomen školní psycholog.	ANO x NE
Zakroužkujte Vaše pohlaví.	MUŽ x ŽENA
Napište prosím, kolik let pedagogické praxe máte odpracováno.	_____

1. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s psychologem např. z PPP, SPC?

2. Kdo je to školní psycholog (charakteristika profese)?

3. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální psycholog pro školní praxi (věk, pohlaví, vzdělání, praxe, osobnostní vlastnosti)?

4. V čem může být školní psycholog nápomocný učitelům a vedení (vypište oblasti)?

5. Jaké jsou z Vašeho pohledu důvody, že na škole máte/nemáte školního psychologa?

6. Mělo by se vedení případně učitelé podílet na vytváření pracovní náplně školního psychologa a proč?

7. V jakých situacích je podle Vás ve škole psycholog zapotřebí?

8. V jakých situacích může psycholog podle Vás ve škole překážet?

9. V jakých situacích může ve škole podle Vás dojít ke střetům mezi učiteli, vedením a psychologem?

10. Co může podle Vás posílit důvěru učitele ve školního psychologa?

Příloha č. 2 a č. 3

Dotazník na zjištění očekávání pedagogů vůči profesi školního psychologa na škole

Vážení učitelé,

jsem pedagogem na základní škole a v rámci magisterského studia v oboru Psychologie na Pedf UK zpracovávám diplomovou práci, kde se zabývám názory učitelů na profesi školního psychologa. Za tímto účelem bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Pokuste se prosím, co nejobšáhleji a zcela **kriticky** odpovědět na následující otázky.

Velice děkuji a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů.

Mgr. Bc. Monika Chrtková

Zakroužkujte, zda je na Vaší škole přítomen školní psycholog.

ANO x NE

Zakroužkujte Vaše pohlaví.

MUŽ x ŽENA

Napište prosím, kolik let pedagogické praxe máte odpracováno.

7,5

1. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s psychologem např. z PPP, SPC?

je to ve většině případů školní a školní psycholog

2. Kdo je to školní psycholog (charakteristika profese)?

člověk, který pomáhá řešit či pomáhá řešit od psychologických i výchovných problémů, pomáhá s nimi, pomáhá s nimi a řeší...

3. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální psycholog pro školní praxi (věk, pohlaví, vzdělání, praxe, osobnostní vlastnosti)?

mít a potkat osobu, ale s věkem rovněž i delší praxí a nabírat zkušenosti. Ideální psycholog by měl být k dispozici nejen školám, ale i učitelům. Měl by být spolehlivý, vstřícný.

4. V čem může být školní psycholog nápomocný učitelům a vedení (vypište oblasti)?

komunikace s rodiči, diagnostika, v pomáhání školnímu vedení, řešení, prevence, vstřícnost

Dotazník na zjištění očekávání pedagogů vůči profesi školního psychologa na škole

Vážení učitelé,

jsem pedagogem na základní škole a v rámci magisterského studia v oboru Psychologie na Pedf UK zpracovávám diplomovou práci, kde se zabývám názory učitelů na profesi školního psychologa. Za tímto účelem bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Pokuste se prosím, co nejobjektivněji a zcela **kriticky** odpovědět na následující otázky.

Velice děkuji a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů.

Mgr. Bc. Monika Chrtková

Zakroužkujte, zda je na Vaší škole přítomen školní psycholog.	ANO x <input checked="" type="radio"/> NE
Zakroužkujte Vaše pohlaví.	MUŽ x <input checked="" type="radio"/> ŽENA
Napište prosím, kolik let pedagogické praxe máte odpracováno.	<u>7</u>

1. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s psychologem např. z PPP, SPC?

*Učebávání s psychologem v PPP v rámci řešení individuálních
vedlařevacích plánů určitých káží - domlouvání s psychologem,
kákem, kodičí a učitelem na dalších vedlařevacích postupech (úlovacích, podmácích, atd.)*

2. Kdo je to školní psycholog (charakteristika profese)?

*Člověk, který má psychologické vedlařevání a je přítomen ve škole,
kde pomáhá řešit problémy káží (kákem, problémy v rodině,
ve škole, při výuce, ve vztacích se spoluřevací a učitelem) a problémy učitelů*

3. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální psycholog pro školní praxi (věk, pohlaví, vzdělání, praxe, osobnostní vlastnosti)?

- 30 - 45 let
*- na pohlaví nezáleží - ženy bývají více citlivé a empatické,
muži bývají více "nad věci" (možná spíše káží)*
- psychologické vedlařevání - více než na praxi káží na schopnostech
*- vlastnosti - schopnost empatie, porozumění, výhodné je zkušenost s vřevací
dětmi a znalost "školních" postupech*

4. V čem může být školní psycholog nápomocný učitelům a vedení (vypište oblasti)?

*V kácím vřevacích problémech káží (deprese, poruchy s přívěmem
pohravy, nerypování se s rododem kodičí atd.), s nimiž
chodí občas káží nebo kodičí na učitelem. S psychologem
problémy jednodle učitelů (pocit vřevacích atd.)*

5. Jaké jsou z Vašeho pohledu důvody, že na škole máte/nemáte školního psychologa?

Finanční důvody a také to, že nejme „úplně nejvyšší“ škola (kde jako ve městech), kde by se to považovalo za takovou nutnost.

6. Mělo by se vedení případně učitelé podílet na vytváření pracovní náplně školního psychologa a proč?

Ano, protože se správnou problematikou (k jejíž řešení je potřebná odborná psycholog. pomoc) se káží i rodiče obracují často právě na vedení školy nebo na učitele. Učitel by pak mohl odvést na psychologa, který by k tomu měl dobrotu „odborněji“ stanovisko.

7. V jakých situacích je podle Vás ve škole psycholog zapotřebí?

Ve všech situacích, kdy hlavní příčinou všech „vedic-lázeňských“ problémů jsou kvaření osobní či rodinné psycholog. problémy (když se nejde o klasické lajdáctví, lenost, nevděčnost, ale o deprese, neradačdnosti rodinné situace - porod, agresivita a nevděčnost ^{rodině at.}

8. V jakých situacích může psycholog podle Vás ve škole překážet?

Když by začal map. urč. problémů třeba či učitel „preludovat“ a učitel navrhl, že by ten dotyčný pak už na každý sebemenší problém hledal odbornou pomoc a neměl by se s tím dělat nijak sám, aby se pro některé nejvíce jednoduché učební problémy přehodil na psychologa, čímž by se od urč. probl. musely mnohonásobně „květšily“.

9. V jakých situacích může ve škole podle Vás dojít ke střetům mezi učiteli, vedením a psychologem?

Pokud každý učitelou probl. situaci hodnotí ze svého pohledu (map. učitel může třeba i jeho rodinu znát odmalicka, může to vnímat jinak, než své problémy třeba představit psychologovi - a naopak) Pokud se na daný problém map. metodou drát shodně.

10. Co může podle Vás posílit důvěru učitele ve školního psychologa?

Když psycholog bude vyklupovat a přisvědčit nestranně a objektivně, když si ponechá alespoň částečný odstup od problémů, když se jím nevyjádří či se sborovně (kde se občas - třeba i nechtěně - káží lehce „křákalukují“ do pod nějškou mílepkou). Když dá psycholog prostor pro všechny pedagogy, aby měl každý možnost se s ním střdně, popohat si a vyjádřit, když se doví (psycholog) je a co může od něj čekat.

Pokud máte připomínky, dotazy nebo zájem o výsledky výzkumu, napište na adresu: mona.chrtkova@seznam.cz.

Dotazník na zjištění očekávání pedagogů vůči profesi školního psychologa na škole

Vážený učitelé,

jsem pedagogem na základní škole a v rámci magisterského studia v oboru Psychologie na Pedf UK zpracovávám diplomovou práci, kde se zabývám názory učitelů na profesi školního psychologa. Za tímto účelem bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Pokuste se prosím, co nejobsáhleji a zcela **kriticky** odpovědět na následující otázky.

Velice děkuji a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů.

Mgr. Bc. Monika Chrtková

Zakroužkujte, zda je na Vaší škole přítomen školní psycholog.	ANO x <u>NE</u>
Zakroužkujte Vaše pohlaví.	MUŽ x <u>ŽENA</u>
Napište prosím, kolik let pedagogické praxe máte odpracováno.	<u>16</u>

1. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s psychologym např. z PPP, SPC?

LÍDE, KTERÍ JSOU ODTŘEZENÍ OD REALITY
PRACUJÍ S DĚTMI, ALE SEDÍ S NIMI JEDNOTLIVĚ,
VE TŘÍDE TUNĚ DĚTÍ TO ALE NEJDE A JINÝ MĚNÍ ČAS

2. Kdo je to školní psycholog (charakteristika profese)?

BYTUDOVANÝ V OBOU PSYCHOLOGIE,
S PRAXÍ (ALE KDE JÍ ZÍSKÁ?)
TŘEBA I U NÁS - NĚKDE SE MUSÍ ZAJÍT

3. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální psycholog pro školní praxi (věk, pohlaví, vzdělání, praxe, osobnostní vlastnosti)?

MLADŠÍ JSOU VLASTNOSTI
CITLIVÝ, ROZHODNÝ, UPOJMANÝ, VELEBNÝ (USMĚVAVÝ)
TRÁPEZSKÝ,

4. V čem může být školní psycholog nápomocný učitelům a vedení (vypíšte oblasti)?

POHVOŘÍ INDIVIDUÁLNĚ S DĚTEM,
KDYŽ JE TO AKTUÁLNÍ
(NEBO S RODIČI)

5. Jaké jsou z Vašeho pohledu důvody, že na škole máte/nemáte školního psychologa?

ASI NĚKTERÉ FINANČNĚ A ZÁLEŽÍ NA POSTOJI
VEDENÍ ČACE X NEČACE

6. Mělo by se vedení případně učitelé podílet na vytváření pracovní náplně školního psychologa a proč?

URČITĚ, BEZ SPOLUPRÁCE TO NEJDE
NĚKTERÍ JSOU NEUČETNÍ I ODPOVĚDĚT
NA VAŠÍ DOTAZNÍK ...

7. V jakých situacích je podle Vás ve škole psycholog zapotřebí?

JSOU TO NĚKDY HLUBOKOSTI, DROBNOSTI, KTERÉ SE
NEREŠÍ, ALE TADY TO ZAČÍNÁ A KDYŽ BY JE TO
PODCHYTILO VČAS, MĚLO BY SE TOTOM ŘEŠIT
HERETIZEM.

8. V jakých situacích může psycholog podle Vás ve škole překážet?

ASI KDYŽ VÍ TO, CO OSTATNÍ DO TĚ DOBY KRESLILI
A KDYŽ POUKÁŽE NA TO, ŽE JSME CHYBOVALI ...
JE TO V KOLEKTIVECH VČAS (TĚMĚ ...)

9. V jakých situacích může ve škole podle Vás dojít ke střetům mezi učiteli, vedením a psychologem?

NEJČASTĚJI STŘET NÁZORŮ A I ZÁJMŮ.
TEKLA STOJÍ O DOBRŮ PŮVĚST NĚKDY I ZA CENU
TOHO, ŽE SE VĚCI NEREŠÍ

10. Co může podle Vás posílit důvěru učitele ve školního psychologa?

DŮVĚRU MÁ OSOBNĚ MÁM K LIDEM, KTERÍ
SE SNÁŽÍ DELAT SVŮJ PRÁCI DOBRĚ, CHYBUJÍ,
ALE DÁVÍ SI PORADIT A JSOU OCHOTNI SE
O TOM ZAVÍT - JE MNOU NE OKOLO ...

Pokud máte připomínky, dotazy nebo zájem o výsledky výzkumu, napište na adresu: mona.chrtkova@seznam.cz.

Dotazník na zjištění očekávání pedagogů vůči profesi školního psychologa na škole

Vážení učitelé,

jsem pedagogem na základní škole a v rámci magisterského studia v oboru Psychologie na Pedf UK zpracovávám diplomovou práci, kde se zabývám názory učitelů na profesi školního psychologa. Za tímto účelem bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Pokuste se prosím, co nejobsáhleji a zcela **kriticky** odpovědět na následující otázky.

Velice děkuji a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů.

Mgr. Bc. Monika Chrtková

Zakroužkujte, zda je na Vaší škole přítomen školní psycholog.	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Zakroužkujte Vaše pohlaví.	<input type="radio"/> MUŽ <input checked="" type="radio"/> ŽENA
Napište prosím, kolik let pedagogické praxe máte odpracováno.	<u>37 let</u>

1. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s psychologem např. z PPP, SPC?

*Převážně dobrá, dostávala se mi pomoci, kromě
sát dětem a rodičům*

2. Kdo je to školní psycholog (charakteristika profese)?

*Pomocná ruka v případech nedovolených mezi
školem a rodiči s dětmi*

3. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální psycholog pro školní praxi (věk, pohlaví, vzdělání, praxe, osobnostní vlastnosti)?

*Člověk, který má profesi rozumět, sám má dostatek praxe,
když se přimluví za školu*

4. V čem může být školní psycholog nápomocný učitelům a vedení (vypište oblasti)?

*Učitelé
může poskytnout poznatky o rodině, se kterým má systém spo-
hy, podle toho navrhnout, propojit s některými věmi, které
má napravit; vedení - může kázat argumenty při řešení
některých problémů s rodiči*

5. Jaké jsou z Vašeho pohledu důvody, že na škole máte/nemáte školního psychologa?

~~##~~ Zvyšující se potřeba konzultovat různé problémy dětí - integrované děti, děti s problémy z rodin... ..

6. Mělo by se vedení případně učitelé podílet na vytváření pracovní náplně školního psychologa a proč?

Ano - vedení by mělo dát na návrh učitelů, s čím potřebují od psychologa pomoci

7. V jakých situacích je podle Vás ve škole psycholog zapotřebí?

V situacích, kdy se chová nestandardně a já nevím proč, v případě různých pohledů učitelů a rodičů na chování dítěte.

8. V jakých situacích může psycholog podle Vás ve škole překážet?

Pokud se dá manipulovat a učitelovi provádí šetření s žákovským kolektivem a výsledky jsou použity proti učitelů

9. V jakých situacích může ve škole podle Vás dojít ke střetům mezi učiteli, vedením a psychologem?

Při nevhodně formulovaných návrzích.

10. Co může podle Vás posílit důvěru učitele ve školního psychologa?

Objektivita, kvalita problematiky.

Pokud máte připomínky, dotazy nebo zájem o výsledky výzkumu, napište na adresu: mona.chrtkova@seznam.cz.

Dotazník na zjištění očekávání pedagogů vůči profesi školního psychologa na škole

Vážení učitelé,

jsem pedagogem na základní škole a v rámci magisterského studia v oboru Psychologie na PedF UK zpracovávám diplomovou práci, kde se zabývám názory učitelů na profesi školního psychologa. Za tímto účelem bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Pokuste se prosím, co nejobjasňěji a zcela **kriticky** odpovědět na následující otázky.

Velice děkuji a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů.

Mgr. Bc. Monika Chrtková

Zakroužkujte, zda je na Vaší škole přítomen školní psycholog.

ANO x NE

Zakroužkujte Vaše pohlaví.

MUŽ x ŽENA

Napište prosím, kolik let pedagogické praxe máte odpracováno.

3 roky v ZŠ

1. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s psychologem např. z PPP, SPC?

Konzultace při tvorbě IVP, následky se tvrdě při problémové
ve vztahu mezi dětmi, následky z konzultací u dětí's IVP

2. Kdo je to školní psycholog (charakteristika profese)?

Psycholog se nupraví se především problémům vycházejícím
a políček školy, vyčerpání a nempřít se vztahem mezi
dětmi, rodiči a školou

3. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální psycholog pro školní praxi (věk, pohlaví, vzdělání, praxe, osobnostní vlastnosti)?

Na pohlaví nemá zájem, ale na praxi a osob. zkušenostech,
ideálně by měl být sám rodič, aby se dokázal vstít
do obou rolí. Praxe roboru alespoň 2-3 roky, spíše studijní
praxi => široká zkušenosti, klidné ale rozhodné povahy

4. V čem může být školní psycholog nápomocný učitelů a vedení (vypište oblasti)?

komunikace mezi rodiči a školou
práce při řešení vztahů ve třídě, při řešení situací
terapeutické rozhovory s problémy ani sítě
práce při vyhledání a učitelové profesí

5. Jaké jsou z Vašeho pohledu důvody, že na škole máte/nemáte školního psychologa?

potřeba duševní hygieny u dětí i učitelů
větší multidisciplinární integrace školy
potřeba mediálního mezi školou a rodiči

6. Mělo by se vedení případně učitelé podílet na vytváření pracovní náplně školního psychologa a proč?

Ano, pracovní náplň škol. psychologa by se měla
kešově občasně potvrdit řídit konkrétními potřebami
dané školy

7. V jakých situacích je podle Vás ve škole psycholog zapotřebí?

- V situacích kdy je obtížná spolupráce mezi školou,
učiteli a rodiči
- V situacích kdy je zapotřebí nezávislého
pracovníka v dětské psychologii (např. vztahy učitelé,
rodina atd.)
- Když dítě prožívá obtížnou život. situaci (smrt v rodině,
střídání bydlení) a má to vliv na jeho práci ve škole či docházku.

8. V jakých situacích může psycholog podle Vás ve škole překážet?

Pokud bude jednat jednostranně se přesvědčí buď jen
rodiče nebo jen se přesvědčí školy

9. V jakých situacích může ve škole podle Vás dojít ke střetům mezi učiteli, vedením a psychologem?

Pokud bude hádat se křivkami nebo si
pouze své hledisko na danou situaci

10. Co může podle Vás posílit důvěru učitele ve školního psychologa?

Pomoc, hladké výsledky, nejlepší konkrétní problémy,
militantnost

Pokud máte připomínky, dotazy nebo zájem o výsledky výzkumu, napište na adresu: mona.chrtkova@seznam.cz.

Dotazník na zjištění očekávání pedagogů vůči profesi školního psychologa na škole

Vážení učitelé,

jsem pedagogem na základní škole a v rámci magisterského studia v oboru Psychologie na Pedf UK zpracovávám diplomovou práci, kde se zabývám názory učitelů na profesi školního psychologa. Za tímto účelem bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Pokuste se prosím, co nejobsáhleji a zcela **kriticky** odpovědět na následující otázky.

Velice děkuji a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů.

Mgr. Bc. Monika Chrtková

Zakroužkujte, zda je na Vaší škole přítomen školní psycholog.	<input checked="" type="radio"/> ANO x <input type="radio"/> NE
Zakroužkujte Vaše pohlaví.	MUŽ x <input checked="" type="radio"/> ŽENA
Napište prosím, kolik let pedagogické praxe máte odpracováno.	<u>5 let</u>

1. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s psychologem např. z PPP, SPC?

DOBŘE, VĚTŠINOU VŽDY SE DALO S NIMI NA KĚM
ROZUMNĚ DOMLUVIT A DOKÁZALI PORADIT

2. Kdo je to školní psycholog (charakteristika profese)?

ČLOVĚK, KTERÝ UMÍ VYPLECHNOUT A VHODNĚ
PORADIT A NENECHA' SE PŘETAHNOUT NA ŽÁDNOU STRANU

3. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální psycholog pro školní praxi (věk, pohlaví, vzdělání, praxe, osobnostní vlastnosti)?

VĚK MEZI 35 - 55 LETY, VNÍMAVÝ, EMPATICKÝ,
NEJLEPŠE SE ZKUŠENOSTI Z VLASTNÍ RODINY,
MA' (VĚ) VLASTNÍ DĚTI, MĚL BY MÍT PRAXI Z PPP.....
JE JEDNO, ZDA MUŽ ĚI ŽENA, HLAVNĚ ABY UMĚL
NASLOUCHAT A VHODNĚ PORADIT.

4. V čem může být školní psycholog nápomocný učiteli a vedení (vypište oblasti)?

PŘI PRÁCI S INEGROVANÍMI DĚTI, PŘI ŘEŠENÍ ZAŘAZENÝCH
KONFLIKTŮ VE TŘÍDNÍM KOLEKTIVU, ALE I S RODIČI,
PŘI FORMOVÁNÍ TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU,

5. Jaké jsou z Vašeho pohledu důvody, že na škole máte/nemáte školního psychologa?

2 DŮVODŮ LEPŠÍ KOMUNIKACE S DĚTMI, RODIČI A
ZLEPŠENÍ SLUŽEB, 2 DŮVODŮ INTEGROVANÝCH DĚTÍ

6. Mělo by se vedení případně učitelé podílet na vytváření pracovní náplně školního psychologa a proč?

ANO MĚLO, ŠKOLNÍ PSYCHOLOG BY MĚL BÝT SOUČÁSTÍ
KOLEKTIVU UČITELŮ A VEDENÍ BY MĚLO VĚDĚT NÁPLŇ PRÁCE

7. V jakých situacích je podle Vás ve škole psycholog zapotřebí?

PŘI ŘEŠENÍ KONFLIKTNÍCH SITUACÍ V KOLEKTIVU TŘÍDY
PŘI PRÁCI S INTEGROVANÝMI DĚTMI

8. V jakých situacích může psycholog podle Vás ve škole překážet?

POKUD PŘESTANE BÝT NEPŘISTRANNÝ A DÁ SE
ZMANIPULOVAT

9. V jakých situacích může ve škole podle Vás dojít ke střetům mezi učiteli, vedením a psychologem?

POKUD BY NEUHOVNĚ ZAPADLOU DO PRÁCE UČITELE
ČI VEDENÍ

10. Co může podle Vás posílit důvěru učitele ve školního psychologa?

VZÁJEMKÁ A VZKÁ VSPOLUPRÁCE, POKUD SE PSYCHOLOG
ZAJÍMÁ O KLIMA TŘÍDY, DĚTI A I POCITY UČITELŮ

Pokud máte připomínky, dotazy nebo zájem o výsledky výzkumu, napište na adresu: mona.chrtkova@seznam.cz.