



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Očekávání pedagogů od školních psychologů

Vypracovala: Mgr. Lenka Švajgrová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1. 1. 2018

.....

Podpis studenta

Abstrakt

Název práce: Očekávání pedagogů od školních psychologů

Autor práce: Mgr. Lenka Švajgrová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Počet stran: 61

Počet zdrojů: 29

Klíčová slova: školní psychologie, očekávání pedagogů, školní psycholog, spolupráce pedagogů se školními psychology, kvalitativní výzkum

Cílem mé bakalářské práce je popsat, jaká očekávání mají pedagogové od školních psychologů. Teoretické koncepty nastiňují problematiku školní psychologie a vztahové sítě školního psychologa. Tyto poznatky jsou východiskem pro výzkumnou sondu, která se zabývá tím, jak vnímají pedagogové spolupráci se školními psychology. Odpověď byla hledána pomocí kvalitativní výzkumné strategie. Celkově lze o očekávání pedagogů od školních psychologů říci, že jsou vysoká a kladou v nich důraz na osobní i profesní stránku školních psychologů. Očekávání pedagogů bývají mnohdy nejasná a to může způsobovat vzájemné neshody se školními psychology. I za těchto podmínek pedagogové práci a pomoc školních psychologů oceňují, a zvláště v dobách inkluze, ji potřebují.

Abstract

Title:	Expectations of pedagogical workers from school psychologists
Author:	Mgr. Lenka Švajgrová
Supervisor:	Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.
Number of pages:	61
Number of references:	29
Key words:	psychology of education, expectations of pedagogical workers, school psychologist, cooperation of pedagogical workers with school psychologists, qualitative research

The goal of my thesis is to describe what expectations pedagogical workers have from psychologists. The theoretical part contains information about psychology of education and school psychologist's relationships. Based on that knowledge I tried to discover expectations of pedagogical workers from school psychologists. For that, I used qualitative research techniques. In overall professional and personal expectations of pedagogical workers from school psychologists are high. Sometimes expectations of pedagogical workers can be unclear which can cause misunderstanding among pedagogical workers and school psychologists. But even then pedagogical workers appreciate school psychologists especially because of inclusion.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, metodické vedení práce a za věnovaný čas. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu, kterou mi věnovala během mého studia. Poděkování patří také partnerovi, který mně byl oporou nejen při psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1. Úvod do problematiky	10
2. Pozice školní psychologie.....	10
2.1. Vývoj školní psychologie	10
2.2. Souvislost školní psychologie a pedagogické psychologie.....	13
2.3. Klíčová témata školní psychologie	14
2.3.1. Úskalí školní psychologie	14
2.3.2. Úspěchy školní psychologie	16
2.4. Charakteristika profese školního psychologa	16
2.4.1. Identita školního psychologa	17
2.4.2. Vzdělání školního psychologa	17
2.4.3. Legislativní ukotvení školního psychologa	19
2.4.4. Profil pracovních činností školního psychologa	19
2.4.5. Profesionalita školního psychologa.....	22
3. Vztahová síť školního psychologa	22
3.1. Vztahové linie školního psychologa	23
3.1.1. Školní psycholog a ředitel školy	23
3.1.2. Školní psycholog a pedagogové	24
3.1.3. Školní psycholog a další pedagogičtí pracovníci	24
3.1.4. Školní psycholog a žáci.....	25
3.1.5. Školní psycholog a školní třídy	26
3.1.6. Školní psycholog a rodiče žáků	26
3.1.7. Školní psycholog a další odborné instituce	28
3.1.8. Školní psycholog a vztah k sobě samému	28
3.2. Aspekty spolupráce školního psychologa s pedagogy	29
3.2.1. Spolupráce školního psychologa s pedagogy.....	30
3.2.2. Spolupráce školního psychologa s třídními učiteli.....	32
3.3. Úskalí i výhody spolupráce školního psychologa s pedagogy.....	34
Praktická část	37
4. Úvod do výzkumu.....	37
4.1. Cíl výzkumné sondy a výzkumné otázky	37
5. Výzkumný design	38

5.1.	Charakteristika výzkumného souboru	38
5.2.	Metoda získávání dat	38
5.3.	Metoda zpracování dat	39
5.3.1.	Metodologické limity	40
5.4.	Etická dimenze výzkumu	41
5.5.	Analýza dat	42
6.	Výsledky výzkumné sondy	42
6.1.	Interpretace dat	43
6.1.1.	Očekávání pedagogů od školních psychologů	43
6.1.1.1.	Osoby školních psychologů	43
6.1.1.2.	Práce školních psychologů	44
6.1.2.	Průběh spolupráce pedagogů se školními psychology	47
6.1.2.1.	Seznámení a navázání spolupráce se školními psychology	47
6.1.2.2.	Spolupráce se školními psychology	51
6.1.3.	Transformace ve spolupráci se školními psychology	55
6.1.3.1.	Změny ve spolupráci se školními psychology	55
6.1.3.2.	Vymezení školních psychologů	58
6.2.	Shrnutí dat podle výzkumných otázek	60
	Diskuze	66
	Závěr	71
	Seznam použitých zdrojů	73
	Seznam příloh	76
	Příloha I. - Ukázka vybraného rozhovoru s pedagogem	77

Úvod

Pro téma bakalářské práce jsem se rozhodla hned z několika důvodů. Prvním z nich je, že jsem se studijně pohybovala v oblasti psychologie a pedagogiky a měla jsem touhu zpracovat téma, které tyto oblasti propojuje. Druhý důvod vychází z praxe, kde jsem měla zkušenost s lektorováním primární prevence a díky tomu jsem mohla nahlédnout do fungování mnoha základních škol a diskutovat s pedagogy. Ovšem ne na všech školách působil školní psycholog, a pokud ano, teprve si ujasňoval svoji roli ve škole, nebo na ni působil v rámci projektu jen na omezenou dobu. Třetím důvodem byl předmět Pedagogická a školní psychologie, v jehož rámci jsem realizovala rozhovor se školním psychologem a nahlédla tak do reality jeho profese. Měla jsem tedy poznatky o fungování školy ze strany pedagogů i školního psychologa, ale nevěděla jsem, jak tyto dva odborníci spolupracují v rámci školy a v této práci bych to chtěla objasnit.

Škola je odrazem situace ve společnosti a nově se v posledních letech na tomto podílí i školní psychologové. Investice škol do personálního fondu je dnes velmi aktuální téma. Potřeba psychologického poradenství na školách vzrůstá stejně, jako se zrychluje tempo dnešní multikulturní doby. Škola neplní jen funkci vzdělávací, ale i výchovnou, a proto pozice školních psychologů nabývají na významu. Práce školního psychologa je velmi obtížná, musí se vyrovnat se spoustou překážek, které jsou na něj v nově ukotvující se profesi kladeny. Školní psycholog nepomáhá pouze žákům a jejich rodičům, ale také spolupracuje se všemi aktéry ve školském prostředí.

Tato práce bude zaměřena na spolupráci pedagogů se školními psychology na základních školách. Na pedagogy je totiž kladen čím dál větší tlak v ohledu kompetencí, ale i v počtu úkolů, které s sebou přináší nejen tolik diskutovaná inkluze. Zároveň pedagog bývá ten, kdo jako první pozná, že má žák nějaký problém a potřebuje pomoc. Vždyť pedagog, a to zvláště třídní učitel bývá ten, na kterého se žák zpravidla obrací se svými potížemi. Také není zvyklý na odbornou pomoc ve škole a může být vůči školnímu psychologovi nedůvěřivý a poté přenést tento negativní postoj na žáka. Proto si tato práce klade za cíl popsat, jaká očekávání mají pedagogové od školních psychologů.

Teoretická část bakalářská práce má čtenáře seznámit s problematikou školní psychologie, charakteristikou profese školního psychologa, úskalími i výhodami spolupráce školního psychologa s pedagogy a vztahovou sítí školního psychologa se zaměřením na linii školní psycholog – pedagog. Tato vybraná teorie je východiskem pro

praktickou část, která nabídne analýzu očekávání, která mají pedagogové od školních psychologů. Věřím, že informace získané polostrukturovanými rozhovory s pedagogy a jejich kvalitativní zpracování, budou moci nabídnout nové podněty ke zlepšení praxe nebo alespoň poukázat na otevřenost problematiky k dalšímu bádání.

Teoretická část

1. Úvod do problematiky

Oblast školní psychologie je známá dlouhou historií, ale krátkými dějinami. Teoretických poznatků či publikací, nabízející ucelenější pohled na danou problematiku, je v českém prostředí zatím relativně málo. Ovšem mnoho školských institucí si žádá spolupráci se školním psychologem přímo na svém pracovišti, aby mohli lépe předcházet problémům, které přináší dnešní multikulturní společnost. (Štech & Zapletalová, 2013) Záměrem teoretické části je poskytnout základní teoretický přehled o tom, jak se školní psychologie vyvíjela, jaká jsou její klíčová témata, kdo je to školní psycholog a jaká je jeho vztahová síť. Teoretická koncepce je východiskem pro realizaci výzkumné sondy zaměřené na očekávání pedagogů od školních psychologů. Propojení výše zmíněné teorie s empirickými poznatky je zpracováno v praktické části bakalářské práce.

2. Pozice školní psychologie

Školní psychologie je ve své novosti dynamicky se rozvíjející aplikovaná psychologická disciplína. Zvláště v posledních letech vzniká větší potřeba odborníků pro řešení problematických pedagogických situací. Podle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) ve svém principu patří do oblasti psychologie pedagogické, ale výrazně ji přesahuje právě rozmanitostí klientely a řešením problémům sociálního života školy. Ukazuje se, že jsou školní psychologové vítáni ve školských institucích, i když se spokojenost s jejich prací odvíjí od jejich osobnosti a odborných kompetencí každého z nich (Knotová et al., 2014).

2.1. Vývoj školní psychologie

Vymezení školní psychologie je poměrně volné a obecně se používá pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisté v poskytování psychologických služeb. Jejím předmětem zkoumání jsou procesy socializace a vývoj dítěte či adolescenta pod zorným úhlem edukace. Součástí je i reflexe a teoretizace praktických zásahů do těchto procesů. (Baštecká, 2009) Stručný exkurz do historie této

disciplíny nám pomůže lépe porozumět tomu, proč a v jakém stavu se školní psychologie nachází, jaká je její vývojová linie a především problémy se kterými se vypořádává u nás i v zahraničí.

Počátky školní psychologie sahají k přelomu 19. s 20. století, ale jako specifická oblast se vyvíjí v posledních desetiletích. Jednotlivé události a data daly za vznik prvním symptomům vznikajícího povědomí o možnostech uplatnění psychologie ve škole. Z nichž lze identifikovat 3 vývojové linie:

1. vývoj psychologických nástrojů pro práci se školní populací,
2. vznik organizačních jednotek praktické služby a její zakotvení v systému školství,
3. kodifikace disciplíny s příslušnými standardy vzdělání a s ní související rozvoj výzkumné činnosti (Štech & Zapletalová, 2013).

Vznikaly 2 rozdílné linie – ranější americká, kde byly psychologické služby zaměřené na školní děti institucionalizovány dříve a mladší evropská, kde teprve docházelo ke zkoumání možností psychologie na školách. Praktická aplikace školní psychologie v USA se zaměřovala především na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž školní psycholog nebyl součástí systému poradenských služeb, jako je nyní v České republice. (Štech & Zapletalová, 2013) Počátek americké psychologie sahá na přelom 19. a 20. století. Tehdy se pojila s klinickou psychologií, kdy se školní psychologové zajímali o dětské chování, učební procesy, jejich životní dysfunkce i o samotný mozek. Chtěli pochopit příčiny chování a jejich účinky na učení. (Phillips, 1990) Ve Velké Británii byla zase pozice školního psychologa nahrazena tzv. Educational Psychologist, který spolupracoval s více školami v regionu. Nejednotný vývoj poradenských služeb v Evropě ovlivnily především rozdílné školské systémy. (Štech & Zapletalová, 2013)

Školní psychologie se zprvu zabývala školními problémy dětí a později i testováním intelektových schopností. V poslední době se pole působení školní psychologie široce rozrostlo a zahrnuje celý systém školy, prevenci, rozvoj kvalitních přístupů při vyučování, třídního a školního klimatu. Významným mezníkem v rozvoji školní psychologie byl rok 1982, v němž došlo k založení asociace International School Psychology Association (ISPA). Ta zahrnuje přes 60 států a jejím cílem je podpora a rozvoj školní psychologie. (Smékalová, 2014) Odhad počtu celosvětově působících

školních psychologů je okolo 90 000. Čeští školní psychologové vychází ze zahraničních zkušeností a modelů, které ovšem upravují na naše prostředí. (Baštecká, 2009)

Školní psychologie se začala rozvíjet v 2. polovině 20. století v tehdejším Československu především díky J. Hvozdíkovi a L. Ďuričovi. Začalo systematické budování institucionální aplikace psychologie ve školství a vznikala první pracoviště, která představovala předchůdce pozdějších pedagogicko-psychologických poraden. Na Slovensku se ověřovalo působení školního psychologa přímo na škole. Výraznější posazování školního psychologa přímo do škol přinesl ovšem až rok 1989. V České republice vznikla Asociace školní psychologie v roce 1994 a stále nabízí aktuální informace z oblasti školních poradenských služeb. V neposlední řadě přispívají k rozšíření problematiky i každoroční odborné konference u nás a v sousedním Slovensku. (School psychology - O nás) Podobně napomáhá i zavedená instituce Národní ústav pro vzdělávání.

Skutečný rozvoj školní psychologie nastal až během jejího legislativní zakotvení v roce 2005, kdy byla vydána Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (včetně novelizace č. 116/2011). Zavádění psychologů do škol napomohly projekty, na kterých se podílela Česká republika i Evropská unie. Ovšem profesi školního psychologa je potřeba zajistit nejen legislativně, ale také metodiky a supervizně. V současnosti má školní psychologie před sebou 2 klíčové úkoly: rozvíjet školní psychologii jako vědní disciplínu a budovat ji jako profesi. Tyto 2 linie rozvoje školní psychologie zatím ale fungují spíše rozděleně. (Štech & Zapletalová, 2013)

Zavádění školní psychologie bylo náročné ve většině zemí a stále se na etablování této oblasti pracuje. Sociologické analýzy ukazují, že zavedení psychologických služeb do škol může efektivně řešit mezigenerační přenos, který se odehrává ve velké míře právě ve škole, lépe řešit školní neúspěšnost žáků (znevýhodnění žáci, sociálně-patologické projevy u žáků, apod.) s potřebou adaptovat vzdělání dětí tak, aby se mohly lépe připravit na vstup na neustále měnící se trh práce a tím eliminovat budoucí problémy s nezaměstnaností. Školní neúspěšnost a další problémy dětí neohrožují jenom je samotné, ale později to ovlivňuje i stav a následný rozvoj společnosti. Proto je snahou školní psychologie i eminentním zájmem společnosti přijetí řady opatření, které se zaměřují na děti v čím dále nižším věku. Škola je totiž ideální prostor, kde může

společnost kontrolovat či ovlivňovat celé demografické skupiny a nepřímo i jejich další rodinné členy. (Štech & Zapletalová, 2013)

K takovému úkolu je potřeba přizvat kvalifikované odborníky, a proto se ve školách v poslední době objevili krom psychologů speciální pedagogové, sociální pedagogové, metodici prevence a další specializovaní odborníci. Navíc raná zkušenost žáka s psychologem v rámci školy může přispět k pocitu, že vyhledat psychologa, když se objeví potíže, je normální. Lidé stále ještě v dnešní společnosti vnímají využití psychologických služeb jako selhání jedince. Mnoho z nich psychologa ve svém životě nevyhledá jen proto, aby nebyli takto stigmatizováni. Právě zkušenost se školním psychologem v dětství může být velkým přínosem do dospělosti každého jedince. Následně by šlo i o velký posun v nastavení společnosti ohledně odborné psychologické pomoci.

Praktický společenský význam školní psychologie spočívá v uspokojení narůstajících potřeb odborných psychologických služeb. Školní psychologie tedy má perspektivu dále se rozvíjet, když se bude v akademické oblasti snažit více spolupracovat s dalšími vědami o výchově (oborové didaktiky, sociologie výchovy, atd.). V praxi bude muset reflektovat potřeby nejen dětí a rodičů, ale i pedagogů a školy jako instituce. (Baštecká, 2009)

Kavenská (2011) upozorňuje na současný výzkum v oblasti školní psychologie, který se u nás soustředí především na práci školního psychologa, i když je oblast školní psychologie mnohem širší. Což je zřejmě ovlivněno praxí, kde se objevuje hlavně diskuze nad tématy jejich práce. Přesto výzkum v oblasti školní psychologie vykazuje vzestupnou tendenci a postupně nachází své místo na poli psychologických výzkumů.

2.2. Souvislost školní psychologie a pedagogické psychologie

Předchozí kapitoly se věnovaly tématu školní psychologie, ale nastává zde otázka, v jakém vztahu se nachází s pedagogickou psychologií. Jan Mareš (2013) uvádí ve své knize, že pedagogická psychologie je jednou z nejstarších disciplín psychologie, jelikož její počátky se vážou se vznikem Wundtova psychologického ústavu v roce 1879. V experimentální rovině se věnuje zákonitostem výchovných a vzdělávacích procesů z psychologického hlediska (např. výzkumy paměti, vnímání, pozornosti, učení i pozorování pedagogů při práci). Ďurič, Grác & Štefanovič (1991) popisují úplné základy této disciplíny, kdy experimentující psychologové spolupracovali s pedagogy, ověřovali

si výsledky svých výzkumů, modifikovali je do praxe a tím pomáhali zlepšovat proces vyučování. Tyto kladné změny přilákali pozornost i dalších pedagogů směrem k psychologii, což podnítilo vznik pedagogické psychologie a její rozsáhlý vývoj.

Právě poznatky z pedagogické psychologie slouží nejen praktikujícím školním psychologům k vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání ve školách. Ovšem i rostoucí diverzita žáků a s ní spojené specifické problémy si žádá více speciálních přístupů od školního psychologa. Podle Ďuriče, Gráce & Štefanoviče (1991) na rozdíl od pedagogické psychologie, tedy speciální hraniční psychologická disciplíny, je školní psychologie naopak aplikovanou psychologickou disciplínou. Dále autoři poukazují na fakt, že se obě disciplíny vyvíjely současně, jelikož ve své době kromě školy nebyly jiné výchovně-vzdělávací instituce. Pedagogická psychologie má vůči školní psychologii užší rozsah, ale bohatší obsah. Dnes je situace taková, že se výchova a vzdělávání čím dál více rozšiřuje i mimo školu a pedagogická psychologie musí zkoumat psychologické zákonitosti i mimo tu oblast.

2.3. Klíčová témata školní psychologie

Na základě studie, kterou ve své knize zmiňuje Štech a Zapletalová (2013), ohledně situace školní psychologie ve vybraných evropských zemích, byly vystihnuty hlubší charakteristiky této profese. Získané poznatky mohou sloužit při formulaci aktuálních problémů, jejich porozumění a následném předcházení. Právě za potížemi s legitimitou školní psychologie stojí její obtížná aliance se školou a také menší než poloviční úvazek školního psychologa.

2.3.1. Úskalí školní psychologie

Spojení školy s posláním školního psychologa je ve svém principu konfliktní záležitostí. Škola jako instituce je disciplinující a podřizuje žáka pravidlům poznání i chování. Naproti tomu má psycholog jiný záměr a to pečovat o svébytné vyjádření individua, vyjádření jeho individualit a přání. Proto je důležité provést v tomto ohledu dostatečnou osvětu směrem ke všem zúčastněným aktérům školního vzdělávání, zejména je poučit o tom, kdo je školní psycholog, jaké má vzdělání, jaké jsou jeho úkoly a etické meze jeho působení. Štech a Zapletalová (2013) dodávají, že je potřeba, aby se školní psycholog do školního prostředí úspěšně integroval, ale zároveň aby školu nepovažoval za své prostředí

a kultivoval ji pouze jako psychologickou strukturu. Hlavním zájmem školního psychologa je podpořit žáky v emancipaci a dodat jim pocit bezpečí, proto by měli vnímat školní instituci jako jejich dalšího klienta a ne pouze jako poradenské pracoviště.

Dalším kritickým bodem je spojení školních psychologů a pedagogů, kdy může docházet k ztotožnění či jejich záměně. Tedy, že školní psychologii dříve vykonávali pedagogové s psychologickým proškolením. Vznikali tehdy odborníci, kteří kombinovali psychologickou a pedagogickou profesi, přičemž ani v jednom oboru neměli ucelené znalosti a dovednosti pro profesionální výkon školní psychologie. Jako psycholog nemohl vést výuku a řešit pedagogické problémy a jako pedagog neměl profesní průpravu do psychologického zázemí a neovládal odborné dovednosti. Taková situace vedla spíše ke zmatkům, k nerozlišování rolí a hlavně k nepořádku v symbolickém poli žáka. Štech & Zapletalová (2013) upozorňuje na to, že by školní psycholog měl vždy stát „mimo“ jako nestranný člen a to především pro žáky a rodiče. Jedině tam může působit jako odvolací instance a afektivně i mocensky nezaangažovaná strana. I když mají psycholog i pedagog podobné cíle, úlohy mají odlišné. Jedni ve směru psychologickém a druzí ve směru pedagogickém, přesto by měli mít navzájem základní přehled o profesionálním působení toho druhého a být tak poučeným laikem.

Dále Štech & Zapletalová (2013) poukazují na spojení školní psychologie s pedagogikou, čímž hrozí ztráta prestiže a to se jeví jako další problematický moment. Pedagogické vědy mají nízkou prestiž na žebříčku věd na rozdíl od psychologie, která je svým konceptem více nepřístupná nepovolaným. Nepřímo tedy vzniká obava, že pedagogické vzdělání nemůže v žádném případě nahradit nedostatky ve vzdělání psychologickém. Tento stav školní psychologie charakterizuje zvláštní situaci, kdy ještě ve svých začátcích, kdy nebyla tolik rozšířená a prakticky využitelná, ale již byla započata snaha reformních pedagogů prosadit psychologickou péči o žáky. Byla zrozena školou, ale nyní k ní shlíží z dominantní pozice a zcela neutváří prostor k vzájemnému respektu. Tento fakt je nebezpečným trendem, který se rozmohl při etablování nové profese.

Neméně podstatným problémem je i deficit teorie. Každá teorie se opírá o výzkum a zakládá se na relevantních zobecněných datech. Nejen u nás není empirický výzkum dostatečně rozvinutý, z čehož plyne důsledek, že školní psychologové ani nemohou uplatňovat vyšší prestiž. Zároveň nemají vyšší sebehodnocení, protože nemohou vědět, jak takovou náročnou profesi vykonávat. Výzkumná stagnace může vycházet z její

tematické náročnosti, kdy je potřeba pracovat v mnoha oblastech najednou a to vyžaduje interdisciplinární záběr výzkumníka (Štech & Zapletalová, 2013).

V současné době, kdy se stále etabluje profese školního psychologa, hrozí riziko, že potenciál školní psychologie nebude vhodně využit, jelikož zatím nemůže moc čerpat poznatky z řady výzkumů. Je nutné, aby zaměstnavatelé školního psychologa znali výhody, ale též úskalí při zavádění jejich pozice do škol. Zvláště obtížná je tato situace pro školní psychology, kteří mají téměř všichni smlouvu na dobu určitou a nevědí, jak bude jejich pracovní dráha pokračovat. (Smékalová, 2014)

2.3.2. Úspěchy školní psychologie

Nejen úskalí definují školní psychologii, ale i její úspěchy. Neustále roste počet států s institucionalizovanou školní psychologií podle členství v ISPA. Narůstá i počet školních psychologů a počet dětí, které se mohou dostat k jejich službám. Školní psychologie si prošla vlastní sebereflexí a zformulovala vlastní etický kodex a zpřesňuje potřebné vzdělání vycházející z potřeb oboru i profese. Úspěšný rozvoj školní psychologie také ovšem ovlivňuje politická situace, vyspělost země a úroveň její péče o problémy její společnosti. Především pak snahu o individualizování výchovy a vzdělávání včetně její poskytnutí v maximální míře všem. Prosazení školní psychologie vychází i z důrazu na kritický analytický pohled do vlastních řad včetně rozvoje empirických výzkumů, silnou teoretizaci a z ní vyplývající aplikační postupy. (Štech & Zapletalová, 2013)

Aktuální zahraniční studie mimo jiné poukazuje na jedinečnou možnost, kterou mají právě školní psychologové, jelikož mohou včas podchytit začínající psychické problémy u žáků. Je ovšem důležité, aby byli školní psychologové na svoji profesi dobře připraveni a poté poskytovali vysoce kvalitní a efektivní služby. K nárůstu efektivních intervencí ohledně problémů psychického rázu u žáků je zapotřebí ještě mnoho práce. Především rozvoj a přizpůsobení stávajících studijních plánů pro absolventy a výcviků pro psychology. (Shernoff, Bearman, & Kratochwill, 2017)

2.4. Charakteristika profese školního psychologa

Vzhledem ke stálému ukotvování profese školního psychologa nelze zcela kompletně popsat jeho profesioqram, který by jinak nabídl celkový náhled na toto povolání.

Profesiogramem je míněn odborný popis činnosti a stanovení požadavků určitého povolání na osobnost člověka a popis podmínek, za nichž má být vykonáváno (Kohoutek, 2009). Přesto následující kapitoly nabídnou alespoň základní informace o profesi školního psychologa.

2.4.1. Identita školního psychologa

Definice školního psychologa je poměrně rozvolněná a zvláště na mezinárodním poli. Štech a Zapletalová (2013) jej vnímají jako toho, kdo poskytuje školně psychologické služby a využívá různé tituly, včetně označení poradce, pedagogický psycholog, psychopedagog, psycholog, psycholog pro otázky výchovy, psycholog ve škole, nebo školní psycholog.

Zabýváme-li se tím, kdo je školní psycholog, nutně tím otevíráme téma profesní identity. Identita je ve své podstatě negativním pojmem, který vymezuje hranice, jinakost, specifičnost. Je však nezbytné se odlišit od jiných, zvláště obdobných profesionálů, aby nedošlo ke ztotožnění a zániku rozvoje identity. *Vymezení identity jako jinakosti logicky předpokládá existenci nějakého relativně neměnného prvku, vůči kterému se vymezujeme* (Štech & Zapletalová, 2013, s. 89). Školní psychologové se proto musí srovnávat a vymezovat vůči jiným profesně zaměřeným psychologům. Zvláště vůči psychologům poradenským, kteří jsou jim principálně nejbližší, aby nedošlo k záměně. Základem dynamické identity je balancování mezi potvrzováním prvků psychologa a zvýrazňování specifičnosti práce psychologa ve škole. Ve stručnosti lze říci, že jde o respektování odlišnosti na bázi uznané stejnosti. Působení ve školní instituci školního psychologa vystavuje zkouškám, jak se dokáže pohybovat v zóně profesně identitních kompromisů. I on je totiž zapojen do spolupráce na vytváření étosu školy. (Štech & Zapletalová, 2013)

2.4.2. Vzdělání školního psychologa

Školním psychologem je dnes dle legislativy absolvent vysokoškolského studia jednooborové psychologie, případně s kombinací jiného příbuzného oboru, kde získává základní dovednosti pro profesi školního psychologa a může zajistit základní náplň činností na škole (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). České univerzity mají minimum studijních programů psychologie, které by se zaměřovaly na pedagogické vzdělání, nebo nabízely ucelené bloky kurzů ze školní psychologie (Štech & Zapletalová,

2013). Ovšem zvyšování kvalifikace je celoživotní proces a vybrané univerzity u nás připravily postgraduální studijní programy pro školní psychology, které zvýší jejich stávající profesionální úroveň (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). Přibližný počet školních psychologů v České republice je několik set, přibližněji to určit nelze. Ředitelé škol totiž zaměstnávají školní psychology pod různým pracovním zařazením, s využitím různých způsobů financování a především jejich počet se neustále mění (Zapletalová, 2017). Také vedení škol zabezpečuje pedagogicko-psychologické služby výchovnými poradci a dále pak v různé míře zejména školním metodikem prevence, školním speciálním pedagogem či školním psychologem (Pilař, 2015).

Řadu let se již diskutuje právě otázka oprávněnosti postavení školního psychologa ve vzdělávacím systému. První poradenští pracovníci působili v českém školství již od roku 1991 v podobě omezených úvazků, kdy ještě figurovali jako učitelé či vychovatelé a nebyly k dispozici žádné legislativní předpisy, ani metodické materiály. Tato okolnost dokládá, že tito odborníci mají již nezastupitelné místo v poradenském systému. Jak již bylo zmíněno, je od roku 2005 postavení školních psychologů zakotveno, ale stále jich mnoho pracuje bez evidence, díky čemuž ale neprochází systémem odborného metodického vedení a dalšího vzdělávání. Díky projektovému zavádění školních psychologů a školních speciálních pedagogů do škol byl nastaven výchozí úvazek na 20 hodin přímé a 20 hodin nepřímé činnosti týdně. Ovšem vzhledem k nedostatku zájmu psychologů o práci ve škole se v praxi uplatnil pouze poloviční úvazek, jelikož si dále podrželi jiný hlavní pracovní poměr. Typický školní psycholog u nás i v zahraničí je žena středního věku se zhruba patnáctiletou zkušeností v oboru psychologie, pracující zhruba 4 roky na základní škole o přibližně 600 žácích na dílčí úvazek. V současné době tento model nabourávají absolventi vysokých škol. (Štech & Zapletalová, 2013)

Přes dosavadní snahu zainteresovaných osob zatím neexistuje ucelený systém dalšího vzdělávání a odborný růst školních psychologů je tím ohrožen. Je urgentní a nezbytné, aby byl zpracován kariérní řád, který by přesně stanovil potřebné vzdělání pro školní psychology. Na post školního psychologa by mohl vstupovat pouze psycholog s minimálně tříletou praxí, případně se mluví o jisté pedagogické zkušenosti a pro práci se třídou, o sebezkušenostním výcviku. Také by měl projít zácvikem pro využívání diagnostických nástrojů. Současná praxe školní psychologie bývá ale odlišná, proto je nutné pracovat pod supervizí. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

2.4.3. Legislativní ukotvení školního psychologa

Současný legislativní stav zatím řeší školního psychologa a jeho postavení ve školním systému následovně: k 1. 1. 2015 byl aktualizován zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, upravující předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém (Štech & Zapletalová, 2013). Přímou vymezuje že „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Přímou pedagogickou práci vykonává podle zákona i psycholog a paragraf č. 19 přímo určuje i aktuálně vyžadovanou odbornou kvalifikaci a to vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Náplň činnosti psychologa vymezuje Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (včetně novelizace č. 116/2011). Tato vyhláška o výchovném poradenství vychází ze školského zákona a definuje mimo jiné i činnost školního psychologa. Mezi jeho standardní činnosti byly zařazeny: diagnostika a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce a metodická a vzdělávací činnost. (Opekarová, 2010) Vyhláška ukládá také povinnost vedení dokumentace o své práci školním psychologem. Obdobně se tomuto věnuje i Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve školách a školských poradenských zařízeních a další právní dokumenty z oblasti školství. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

2.4.4. Profil pracovních činností školního psychologa

Profil pracovních činností vymezují standardy ve zmíněné vyhlášce, avšak jako u jiných profesí probíhá vlastní praxe rozdílně. Jedná se o činnosti, které vykonává školní psycholog pravidelně, jiné naopak výjimečně a některé jsou svou podstatou jeho

profesionalitu, ale v této situaci jsou velmi zatěžující. Příkladem takové činnosti je diagnostika, která v praxi nemá své místo, nebo mají tyto odborné intervence velmi omezenou povahu. Co se týče nejčastěji vykonávaných činností charakterizujících profesi školního psychologa, je lze rozčlenit do následujících čtyř kategorií:

1. intervence při řešení výchovných problémů žáků, nekázně, někdy i akutní zásahy typu krizová intervence,
2. činnosti týkajících se činnosti žáků, jejich prospěchu a vzdělávacích potíží,
3. mediační činnost, kdy psycholog funguje jako zprostředkovatel a intervnuje ve vztazích ve školním terénu,
4. v menší míře ještě realizuje přednášky pro rozvoj a vzdělávání pedagogických pracovníků či další osvětovou činnost (Štech & Zapletalová, 2013).

Jednou z nejfrekventovanějších aktivit je intervence při řešení výchovných problémů jednotlivých žáků (agrese, šikana, drogy, nekázeň, apod.), kdy se žák většinou rychle a výrazně zhorší ve školním prospěchu, projevuje se záškoláctví či nevysvětlitelný neklid žáka. Tato charakteristika se nejčastěji objevovala ve výzkumných šetřeních, které uvádí ve své knize Štech a Zapletalová (2013), kde se mimo jiné zabírali náplní práce školního psychologa v posledním desetiletí u nás.

Další dominantní skupinou aktivit, kterou se zabývá školní psycholog, jsou potíže s učením žáků, zejména jeho efektivnost, problémovost a dysfunkce. Zvláště problematika učení věcně spadá do dvou kategorií. Vyčleňuje se na diagnostiku a nápravu specifických poruch učení včetně následných konzultací s učiteli a rodiči, zejména na prvním stupni základní školy. Tyto odborné intervence jsou spjaty se specifickým zacházením ve vzdělávání takového žáka, ale oficiální certifikaci diagnózy mají v kompetenci jen odborníci z pedagogicko-psychologických poraden. Školní psychologové se také zabývají žáky, u nichž je problém s učením, který ovšem nevzniká vývojovou poruchou. Zde diagnostikují studijní předpoklady a motivaci k učení, analyzují neprospěch či pracují s učebními styly žáků a následně s nimi provádí nácvik vhodných strategií učení. (Štech & Zapletalová, 2013)

Obdobně podstatnou kategorií činností je i práce na interpersonálních vztazích formou dlouhodobější mediační činnosti. V této oblasti pracuje hlavně na odstraňování komunikačních bariér a řešení konfliktů vznikajících napříč mezi různými aktéry vzdělávacího procesu. Lze sem zařadit i pomoc při řešení potíží v citových a partnerských vztazích žáků, přičemž jde o velmi náročný proces, který je diagnosticky nejasný. Jsou

zde kvalitativně jiné nároky na školního psychologa, jelikož musí nasazovat svou vlastní osobu jako nástroj zjišťování a ovlivňování. Některé činnosti vykonává školní psycholog individuálně, jiné skupinově. Obvykle poznatky ze skupinové práce vyústí v další spolupráci s konkrétními žáky na individuální rovině. Skupinová práce má nápravný efekt, ale i výchovný, který je vhodný v případě integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo žáky nadané, přičemž obě skupiny žáků potřebují vhodné podmínky pro jejich další rozvoj. (Štech & Zapletalová, 2013)

Méně často školní psycholog provádí i vzdělávací činnost formu přednášek, seminářů či informačních setkání směřovanou jak k dospělým, tak i k dětem ve školním prostředí. Také navazuje spolupráce s dalšími odborníky či institucemi vstupující do péče o dítě a participuje na jednorázových aktivitách školy (preventivní programy, ankety) a na různých projektech. (Štech & Zapletalová, 2013)

Pokud se podíváme na činnosti školního psychologa z pohledu náročnosti, jsou nejvíce kriticky a zátěžově vnímány situace v dysfunkčních rodinách. Vyčerpávající je především zvládání odporu rodičů přiznat problém a vyvinout úsilí k jeho řešení. Extrémní zátěž pro školního psychologa představuje zanedbávání dítěte, hostilita k dítěti ve formě týrání, nebo zneužívání, kdy se objevuje u dítěte depresivní a úzkostné symptomy vázané na patologický stav rodině. Je zde totiž pod tlakem školy i rodiny, kdy musí pedagogickým pracovníkům zprostředkovat potřebné informace o potížích žáka, vytvořit pro něj porozumění, přičemž musí dbát nejvyšší obezřetnosti při práci s takto citlivými údaji. Další kategorií náročných situací představují nevhodné zásahy pedagogů či ředitele školy. Může jít o veřejné kritizování školního psychologa nebo šíření pomluv ze stran ostatních zaměstnanců školy. Stejně tak jejich nevhodné chování mířené na žáky, o kterých veřejně prohlašují jejich citlivé informace. Problematické je, i když pedagogové školního psychologa nepodporují a nenavazují na jeho práci. (Štech & Zapletalová, 2013)

Podle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) v neposlední řadě koordinuje školní psycholog činnost poradenského pracoviště, kde úzce spolupracuje s výchovným poradcem, školním metodikem prevence a dalšími kolegy. Pro působení psychologa na škole by měl mít ředitel školy stanovené aktuální priority. Základem úspěšné spolupráce je právě dohoda mezi ředitelem školy a školním psychologem o cílové zakázce a jejím naplňování. Souhrnně lze říci, že nejnáročnější činnosti školního psychologa vycházejí z péče o vztahy, které ovlivňují vývoj žáka až zprostředkovaně (Štech & Zapletalová, 2013).

2.4.5. Profesionalita školního psychologa

Profesionalitu školního psychologa definuje hlavně jeho repertoár odborných postupů a metod, které používá při řešení pracovních úkolů. Vzhledem k výše popsaným oblastem činností převažuje metoda rozhovoru, případně testové diagnostiky. Právě rozhovor může mít v této oblasti mnoho podob, ať už diagnostický, poradenský či terapeutický, je vždy klíčovou metodou školního psychologa. Terapeutické techniky jsou obvykle často z oblasti kognitivně-behaviorální, systematické či gestalt dodává Štech a Zapletalová (2013). Školní psycholog se při poskytování svých služeb řídí také etickým kodexem školního psychologa. Znalost a respektování těchto norem zaručuje jeho vysokou profesionalitu a důvěru u klientů. Zároveň plní poslání ohledně humanizace škol. Zkušenosti z praxe ukazují, že převážná většina školních psychologů respektuje etické požadavky při práci s klientem. Někteří školní psychologové ovšem jednali neetickým způsobem a ubližovali nejen klientům, škole, ale i školní psychologii jako profesi (Gajdošová & Valihorová, 2013). Školní psycholog se také podílí na zkvalitňování výchovně-vzdělávací práci školy tím, že předkládá návrhy na zlepšení. Ty mohou dosahovat nejen úrovně obce, kraje či státu, ale i mezinárodní úrovně. (Lacena, 2010)

Profesionalita školního psychologa není jen jeho snaze a důslednosti, ale přispět k tomuto může i škola, kde psycholog působí. Pro odvedení kvalitní práce školního psychologa je důležité i jeho vlastní zázemí, které je mu poskytnuto školou. Měl mít k dispozici pro svoji práci dvě místnosti. V jedné místnosti by se nacházelo pracoviště, kde by měl veškeré vybavení a evidenci. Druhá místnost by měla být útulnější a navozující příjemnou atmosféru, kde by se mohl setkávat s klienty. (Štefflová, 2004). V rámci školy má každý zaměstnanec své zázemí a školní psycholog by neměl být výjimkou. Jeho vlastní pracovna mu a jeho profesi přidává na vážnosti a zároveň nabízí bezpečný prostor klientům, kteří se nemusí obávat, že bude školní psycholog sdílet prostory s dalšími kolegy. Ovšem praxe je od tohoto modelu ještě vzdálená.

3. Vztahová síť školního psychologa

Školní psycholog se ocitá v síti vztahů ve škole, z nichž každý znamená potenciálně kritické místo pro výkon jeho profese. Pohybuje se mezi psychologickými laiky a postupuje podle jiné profesní logiky. Náročnost těchto vztahů i střet profesních kultur

ovlivňuje práci i postavení psychologa ve škole. Propojenost jednotlivých vztahových os má dopad na odvedenou práci školního psychologa a rozhoduje o osudu jeho služeb na konkrétní škole. (Štech & Zapletalová, 2013)

3.1. Vztahové linie školního psychologa

Hlavní vztahové linie školního psychologa vedou k řediteli školy, pedagogům, dalším pedagogickým pracovníkům, žákům, školním třídám, rodičům, odborným institucím a v neposlední řadě i k sobě samému. Lazarová (2005) zmiňuje, že zatímco nově přichozí školní psycholog hledá svou profesní identitu a specifikuje si svou pracovní náplň v souladu s potřebami školy, si výše zmínění aktéři ověřují, jak nových služeb co nejvíce využít ku prospěchu všech. Prvotním úkolem školního psychologa je vytvoření kvalitního formálního rámce vzájemných vztahů, ze kterých časem vyplynou s některými i vztahy neformální.

3.1.1. Školní psycholog a ředitel školy

Jedním z nejčastěji diskutovaných témat školního psychologa je vztah mezi ním a vedením školy. Právě dobrý vztah školního psychologa s ředitelem školy je základem pro jeho úspěšné působení na škole. Štech a Zapletalová (2013) dodávají, že primárně však školní psycholog není pro ředitele školy, ale právě podcenění této vztahové linie téměř vždy vede k vážným potížím. Začátek jejich spolupráce je spojen se vzájemnými očekáváními, které si musí vyjasnit. Očekávání ředitele bývají většinou spojena s představami o řešení problémů, které se týkají žáků, pedagogů, ale i školy jako systému. Očekávání školního psychologa jsou naopak většinou spojena s představami uplatnění vlastní odborné kompetence a zaměření. (Zapletalová, 2017)

Ve vztahu s ředitelem se může dostat do řady citlivých situací, kdy bude odkrývat tabuizovaná témata, nebo bude tlačěn do role vykonavatele jeho přání a rozkazů. Tyto situace může mocenská asymetrie ještě více posilovat. Ředitel je sice nadřazeným školního psychologa, ale ve většině případů je psychologickým laikem a tak je vůči němu školní psycholog z profesního hlediska expertem. Tato profesní nerovnost poté může vyvolávat napětí a projevovat se především v situacích přijímání a vyjednávání zakázky. Právě vstup školního psychologa dává řediteli možnost ovlivňovat postup a kvalitu řešení

různých situací, oproti dřívějšímu objednávání externí poradenské služby. (Štech & Zapletalová, 2013)

3.1.2. Školní psycholog a pedagogové

Ve vztahu s pedagogy má školní psycholog velký prostor pro aktivní ovlivnění jejich práce a může tak přispět k proměně sociálního klimatu školy. Zároveň to však může přinášet mnohá úskalí a i mnoho školních psychologů považuje kooperaci s pedagogy za zátěžový moment. Z tohoto důvodu je nutné, aby školní psycholog pravidelně a srozumitelně vysvětloval pedagogům, na čem ve škole pracuje a jak jim může pomoci. Pedagogové byli zvyklí fungovat řadu let i bez pomoci školního psychologa a je nutné, aby jim pomohl překročit počáteční nedůvěru. Průběžné informování pedagogů o tom, co dělá a proč to dělá, včetně jeho účasti na poradách, může napomoci k jeho lepšímu přijetí v pedagogickém kolektivu. Cílem školního psychologa je vytvořit s ostatními pedagogy standardní režim komunikace, aby si především mohli vyjasnit uvolňování žáků z výuky na konzultace a vyšetření, způsoby práce se třídou a podávání si informací o třídě a jednotlivých žácích. (Štech & Zapletalová, 2013) Zvláště důležité je nastavení spolupráce s třídními učiteli, kterým může pomoci při vedení třídy a také pomoci vychovatelům a asistentům (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

Rámcová dohoda o nastavení pravidel pro vzájemnou komunikaci a spolupráci školního psychologa s jednotlivými pedagogy může napomoci předcházet klamnému postoji, že chce hlavně školní psycholog odhalovat jejich nedostatky a veřejně je obviňovat (Štech & Zapletalová, 2013). Pokud však dojde k vytvoření atmosféry důvěry, pedagogové aktivně vyhledávají školního psychologa, aby s ním mohli konzultovat své žáky a management třídy. Školní psycholog by jim pak měl být k dispozici, také jim zprostředkovávat novinky ze školní psychologie a odhalovat slabá místa v práci školy. Dle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) může ovšem někdy i školní psycholog klást na pedagoga nesmyslné nároky a zasahovat do jeho profese, i když málokdy sám má didaktické vzdělání.

3.1.3. Školní psycholog a další pedagogičtí pracovníci

Školní psycholog samozřejmě navazuje úzkou spolupráci i s dalšími pedagogickými pracovníky. Bývá to zejména výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog,

sociální pedagog a asistent pedagoga. Jejich vzájemná kooperace je důležitá pro chod školy a zvláště pro žáky samotné. Braun, Marková a Nováčková (2014) ale upozorňují, že se někdy výchovný poradce i metodik prevence mohou cítit v ohrožení školním psychologem, zvláště pokud nově vstupuje do školy. Je velmi důležité, aby si výše zmínění specialisté vyjasnili navzájem své kompetence a rozdělili své pole působení i formu spolupráce.

3.1.4. Školní psycholog a žáci

S jednotlivými žáky je školní psycholog nejvíce v kontaktu, jelikož jsou jeho hlavním klientelou. Franclová (2017) ve svém článku zmiňuje velkou emoční zátěž školního psychologa, protože nejčastěji za ním přijde se zakázkou nešťastné dítě, které si přeje, aby ho někdo především přijal a vyslechl. Dále autorka vyzdvihla, že školní psycholog může být v určité situaci jediným dospělým, který usiluje o jeho prospěch. Měl by tudíž žákům zajistit ideální rozvoj, který by měl přesah i nad příznivé klima školy a jednotlivých tříd. Školní psycholog by měl být pro žáky přirozenou autoritou i oporou v případě problémů, kdy by působil jako zprostředkovatel komunikace mezi různými stranami. Ve studijní oblasti žáků může svou činností optimalizovat podmínky podle jejich specifických potřeb a umožnit tím lepší rozvoj jejich potenciálu. Právě znalost školního i rodinného zázemí žáka podpoří adresnost působení školního psychologa. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Forma individuální práce s žákem má 2 roviny. Může jít o krizovou intervenci, nebo dlouhodobou spolupráci, kde se obsah a délka spolupráce liší podle povahy problému (Štech & Zapletalová, 2013). Právě u krizové intervence může školní psycholog jednat bez prodlení a podle aktuálních potřeb dítěte. Problém může nastat, pokud žák svůj vztah se školním psychologem zneužívá a jeho pozornost a ochranu využívá účelově. Kdy stejně jako pedagogové na něj může delegovat svoji odpovědnost a očekávat situační výhody. Provinit se může samozřejmě i školní psycholog, když nevědomě žáka poškodí a ohrozí jeho důvěru. Jde o situace, kdy postupuje v zájmu žáka, ale proti jeho vůli a nevysvětlí mu danou situaci. Příkladem by mohl být slib o zachování mlčenlivosti žákovi bez zmínění oznamovací povinnosti. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

3.1.5. Školní psycholog a školní třídy

Nejen individuálně pracuje školní psycholog s žáky, ale i s celou třídou. K tomuto typu práce je k dispozici celá řada ozkoušených metod a postupů. Štech a Zapletalová (2013) vnímají náročnost v činnostech ohledně diagnostiky vztahů a klimatu, což vyžaduje řadu dalších pozorování. Z nich poté vyplynou skupinky žáků, nebo jednotlivci, kteří potřebují intenzivnější individuální práci. Výzkumy, které zmiňují ve své knize Gajdošová a Herényiová (2006) ukazují, že žáci vnímají podstatu školního psychologa jako snahu o humanizaci školy a pozitivní změnu v mezilidských vztazích. K vytváření příznivého sociálního klimatu a atmosféry bezpečí výrazně přispívá právě školní psycholog. Jako už ale bylo zmíněno výše, i třídy mohou využít osobu školního psychologa k boji s některými opatřeními školy či povinnostmi a mít jej jako štít vůči pedagogům (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

3.1.6. Školní psycholog a rodiče žáků

Vztahová linie školního psychologa vede i mimo školní terén a to k rodičům žáků (případně zákonným zástupcům). Rodiče musí být informováni o službách, které nabízí školní psycholog a je na jejich rozhodnutí, zda jich využijí či nikoliv. Před navázáním spolupráce školního psychologa s žákem musí dát rodiče souhlas. (Štech & Zapletalová, 2013) Školní psycholog může účinně podporovat snahy školy, jelikož může oslovit rodiče díky svému zvláštnímu postavení v rámci školy. Bývá také často jediným psychologem, kterého rodina zná. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014) Školní psycholog také nejen vzdělává pedagogický sbor, ale také se v tomto ohledu může věnovat rodičům, když pro ně organizuje různé besedy o aktuálních tématech (volba povolání, puberta, agrese, apod.). Kromě uvedeného příkladu nabízí školní psycholog řadu dalších forem spolupráce, které vedou ke zlepšování vztahů v rámci školy i rodiny a zároveň mají preventivní charakter. Zainteresovanost rodičů na dění školy je důležitým faktorem pro studijní úspěchy jejich dětí. (Gajdošová & Herényiová, 2006) Jiné postavení, autorita i prestiž činí jeho zprávy o žácích rodičům naléhavějšími. Při řešení výchovných problémů má výhodu, že je od školy částečně oddělen, což zakládá na důvěře rodičů v jeho osobu. Rodičům může poskytnout odborné rady včetně kontaktů na specialisty a tato spolupráce pak může zůstat důvěrná i vůči škole. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014) Zvláště když jde o školní problémy dětí, rodiče jejich často vzájemnou spolupráci podporují.

Výhodou je rychlá konzultace, která probíhá v prostředí školy. (Štech & Zapletalová, 2013)

Ovšem stejně jako výše zmíněný žák, mohou rodiče školního psychologa využít v tlaku na školu a zaštitovat se s ním v neodůvodněných případech, čímž právě zakládají vzorec chování, který pak může opakovat jejich dítě. Jindy se mohou obávat, že školní psycholog automaticky předá citlivé informace škole a důvěra v něj se oslabí. Obdobně by se mohli obávat i toho, že školní psycholog odhalí něco nevhodného a bude naléhat na provedení změny, kterou rodiče nebudou chtít podstoupit. Problematické je, když vtáhnou školního psychologa do rodinných neshod (rozvodové řízení, porozvodová péče) a snaží se ho využít pro svůj prospěch. Jsou i tací rodiče, kteří se snaží získávat další a další vyšetření svého dítěte a tím jej zneschopňovat, aby si tím zajistili alibi pro své výchovné selhání. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Jiným krajním případem je, když rodiče žáka nespolupracují se školním psychologem. Za tímto problémem často stojí neochota rodičů připustit si problém, potažmo s ním něco dělat. Spolupráce s rodiči je v tomto ohledu velmi náročná, jelikož je nutné pro zlepšení situace žáka pracovat delší dobu s celým rodinným systémem. Takové situace zhoršuje i mylná představa rodičů o profesi psychologa obecně, jelikož si ji spojují s psychiatrickou konotací. Někteří rodiče mají obavy ze školy jako instituce, nemají dostatek času na své děti a ani na řešení jejich problémů. Školní psycholog tak mnohdy zůstává ve svém snažení osamocen, nebo se naopak stane, že se s ním děti sblíží a obracejí se na něj s důvěrou, ale rodiče jej pak vnímají jako konkurenci a cítí se jím ohroženi. (Štech & Zapletalová, 2013). Stigma psychologické pomoci je dnes ještě stále v lidech zakořeněné. Právě v této oblasti bude důležitou úlohou školních psychologů seznámit mladé generace s tím, že navštívit psychologického poradce není něco, za co by se měli stydět, ale naopak by to měli vnímat pozitivně jako práci na svém lepším já. Braun, Marková a Nováčková (2014) upozorňují, že i v této vztahové linii může školní psycholog udělat chybná rozhodnutí. Může odhalit závažná pochybení ze strany rodičů a nejednat podle svého svědomí a povinnosti, protože je rodiči manipulován. Jindy může žádat rodiče o informace, které vlastně ke své práci nepotřebuje, nebo v dobré víře zveřejnit nežádoucí informace. V neposlední řadě může školní psycholog při rozhovoru s rodiči necitlivě interpretovat sdělené informace a tím jim uškodit.

3.1.7. Školní psycholog a další odborné instituce

Školní psycholog ke své práci potřebuje také součinnost dalších odborných institucí, kterým poskytuje potřebné informace a také je od nich získává. Některé sám aktivně vyhledává, jiným nabízí svou pomoc v péči o žáka (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). Nejen školní psycholog, ale i škola by měla mít vypracovaný systém spolupráce s níže popsányi subjekty, využívat jejich služeb, dokumentovat a vyhodnocovat získané poznatky (Lazarová, 2005). Jde zejména o pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra, školy pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, krizovými centry pro děti a rodinu, střediska výchovné péče, diagnostické ústavy a psychiatrické léčebny. Dále je v kontaktu i s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, lékaři, policií, přestupkovou komisí, vazbou a vězením pro výkon trestu mladistvých. Tento převážně státní sektor může doplňovat sektor neziskový a to skrze Linku důvěry, Prev-centrum, Bílý kruh bezpečí, Lata, Salesiánské centrum, Pět P a řada dalších. (Bendl, 2004) Tato široká kooperace umožňuje systémové řešení problémů. Rizikem se zde stává předávání informací, kdy je může školní psycholog zadržovat, bagatelizovat, nebo dokonce odmítat a v opačném případě jich poskytne příliš, i takových, které s danou situací nesouvisí. Hlavní je, aby neposkytoval informace bez souhlasu rodičů. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

3.1.8. Školní psycholog a vztah k sobě samému

Poslední, přesto neméně důležitá, uváděná vztahová linie je vztah školního psychologa k sobě samému. Školní psycholog by měl ve své práci prožívat pocit seberealizace a smysluplnosti. Měl by se dál vzdělávat a odborně rozvíjet, přičemž by nalézal nové možnosti realizace ve své profesi, které by podporoval svým entuziasmem a kreativitou. I zde však čeká celá řada nástrah. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Méně statisticky významné, ale přesto vedoucí k zamyšlení, je pocit profesní bezmocnosti. Jedná se o odbornou osamělost, kdy je školní psycholog ve své profesi ve škole sám a nemá příliš možnost konzultovat a sdílet s kolegy stejné odbornosti. Přesto někteří psychologové v rozhovorech i dotazníkových šetřeních potvrdili, že je profese školního psychologa zajímavá, stále nová, tvůrčí a podle mnohých i účinnější než pomoc, která je poskytována v pedagogicko-psychologické poradně. Výsledky jejich práce jsou totiž vidět rychleji, dají se průběžně kontrolovat a dále upravovat postup. (Štech & Zapletalová, 2013) Školní psycholog může mít také často pocit, že musí vše zvládnout,

vyřešit, každému kvalitně pomoci a přecenit tak své možnosti. Může prožívat pocity beznaděje, kdy se nic nedaří podle jeho představ a je na vše sám. Zvláště pokud si vytvořil dobré vztahy s žáky, kteří mu plně důvěřují a tak často informují o příkořích a nespravedlnostech, které se jim dějí, a on s tím nic nezmůže. To může vyústit ve stagnaci školního psychologa, kdy již nevyužívá svůj potenciál naplno. Začne se stahovat ze života školy, uzavírat se ve své kanceláři a nechce se pouštět do nekončících případů a konfliktů s dalšími zapojenými aktéry. Nemá odvalu vstupovat do nepříjemných situací a rozvíjí se u něj syndrom vyhoření. Praxe školního psychologa je totiž plná nepříjemných situací dnes a denně. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Ovšem řadě nepříjemných pocitů a nedorozumění lze předejít. Školní psycholog musí opakovaně vysvětlovat své možnosti uživatelům jeho služeb, odmítat nepřiměřené zakázky a učit zadavatele zakázek jasně formulovat svoje očekávání. Musí si umět obhájit svoje kompetence a to jak odborně, tak i lidsky. Ve svízelných situacích musí myslet na to, kdo je jeho skutečný klient a odrážet manipulace, které jsou k němu často směřovány ze všech stran. Vztahy ve škole mohou různě oscilovat ze dne na den, proto je nutné, aby si školní psycholog udělal čas sám na sebe a naplňoval si svoje potřeby. Ideální stav nepřichází sám od sebe, ale je výsledkem dlouhodobé a intenzivní práce na seberozvoji. Předcházet ustrnutí nejen v profesní oblasti lze pravidelnou duševní hygienou, především podrobnou analýzou každodenní činnosti, konzultováním s kolegy, supervizí, dalším vzděláváním, ale i krátkodobým vzdálením od profese k regeneraci sil. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

3.2. Aspekty spolupráce školního psychologa s pedagogy

V průběhu vyučování i mimo něj se každý pedagog dostává do řady náročných situací, se kterými si neví rady, nebo ho jejich řešení vyčerpává. V pedagogické praxi se nejčastěji potýká s následujícími obtížnými situacemi: studijní selhávání žáků nejasné etiologie, problematické chování žáka, nekázeň ve třídě, problémy žáků vyžadující zvláštní péči, krizové situace ve třídě či nespolupracující rodiče a odborné instituce. Dle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) při hledání adekvátních řešení takových situací se někdy mohou pedagogové cítit bezradní, ale nikdy by neměli mít pocit, že jsou na to sami. Školní psycholog je jedním z odborníků na škole, který může být kvalitní oporou pedagogům nejen v těchto složitých situacích. Psychologickou pomoc ryze osobního charakteru pedagogové taktéž vyhledávají a Franclová (2017) ze své praxe školního

psychologa dodává, že emoční rozpoložení učitele ovlivňuje i emoční rozpoložení žáků, proto se jim v tomto ohledu také plně věnuje.

3.2.1. Spolupráce školního psychologa s pedagogy

Po obsahové stránce dominují v nabídce školního psychologa pro pedagogy tři tematické okruhy. Za prvé jde o pomoc při řešení problémů ve vyučování a učení žáků, za druhé jde o výchovné potíže a za třetí nabízí školní psycholog své služby pedagogům samotným. Právě pedagog bývá nejčastějším objednavatelem zakázky ohledně žáka, nebo třídy u školního psychologa. (Štech & Zapletalová, 2013) Školní psycholog předává pedagogům důležité informace o žácích, aby mohli lépe diferencovat problémy žáků, a jim samotným doporučuje vhodný postup jednání tak, aby problém negradoval (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

Na začátku každé spolupráce školního psychologa a pedagoga je zakázka. Splnění takové zakázky školním psychologem vede k naplnění pedagogovo očekávání, což je základem dobré kooperace a utváření dobrého vztahu. Interpretace zakázky od pedagoga může být často nesrozumitelná a školní psycholog vlastně neví, na čem by měl pracovat. Zvláště pro začínajícího školního psychologa může být z počátku obtížné vyznat se v zakázce od pedagoga. Takové zakázky mohou být ve svém důsledku zakládat na vztahový problém a nespojenost mezi školním psychologem a pedagogem, nejsou-li v hned v zárodku dobře ošetřeny. (Lazarová, 2005) Ovšem řada zakázek je ze své povahy riziková a školní psycholog by měl umět o nich vyjednávat a i zvažovat, zda jsou vůbec v jeho silách. Školní psycholog má právo neadekvátní zakázky odmítnout, ať už putují od pedagogů či vedení školy. Záleží však na formě, jak zakázku odmítne a jak následně vysvětlí, z jakých důvodů je pro něj zakázka nepřijatelná. Je potřeba poté zakázku přeformulovat, nebo se s ní obrátit na kompetentnějšího odborníka. (Knotová et al., 2014) Pedagogové na prvním stupni základní školy častěji konzultují se školním psychologem otázky adaptace žáků na vstup do školy, nebo úrovně jejich studijních předpokladů. Kolegové z druhého stupně či pedagogové ze střední školy více zajímá, zda výkyvy v chování či výkonnosti žáka či studenta jsou způsobeny úrovní jeho schopností, kolísáním motivace, nějakým osobnostním nebo vztahovým problémem žáka či studenta. Školní psycholog, jako diferenciální diagnostik, se stává nepostradatelným partnerem pedagoga v jeho práci. (Štech & Zapletalová, 2013)

V kompetenci školního psychologa je odlišit, co žák v jednání s autoritami umí ovládnout a co je již součástí příslušné diagnózy, čímž může rozptýlit obavy ze ztráty autority u pedagoga a předejít tím záměrnosti útoků žáka. Studijní problémy žáků zvládají pedagogové dobře a školního psychologa spíše oslovují v případě, když jejich úsilí není úspěšné a předpokládají, že důvodem problému žáka není studijní styl. Během vzájemné spolupráce pedagog dobře popíše studijní obtíže žáka a školní psycholog poté hledá efektivní cesty pro konkrétního žáka. Pedagogové mohou napomáhat školnímu psychologovi v depistáži selhávajících žáků, čímž urychlí celý proces následné péče o konkrétní žáky. Často se také pedagogové obracejí na školního psychologa s výchovnými otázkami, když jejich dosavadní postupy už nefungují. Ovšem špatná kázeň je dlouhodobě rozvíjejí se proces a zřejmě již došlo k selhání v bodu prevence. Pokud pedagog profesionálně zvládá management třídy, může se této nevídané situaci vyhnout. Faktem je, že školní psycholog nikdy nemůže nahradit působení pedagoga ve třídě. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Školní psycholog také často spolupracuje s pedagogy při profesní orientaci a volbě povolání žáka. Adekvátní volba školy vychází z optimálního sladění zájmů a preferencí žáka a jeho osobnostním předpokladům ke zvolené profesi s aktuálními požadavky trhu práce. K tomuto složitému procesu právě může výrazně přispět školní psycholog svými diagnostickými nástroji. Skrze ně může zachytit potenciálně problémové žáky, se kterými bude potřeba v tomto směru individuálně pracovat psycholog. (Gajdošová & Herényiová, 2006) Významným tématem, které přináší pedagogové do společné diskuze se školním psychologem je efektivita udílených trestů i pochval včetně pravidel třídy i školy. Školní psycholog je pedagogovi oporou i během obtížných jednání s rodiči, kde funguje jako moderátor a pomáhá mezi nimi dosahovat shody v řešení předkládaných problémů. Stejně tak pomáhá při třídních schůzkách, nebo při jednáních výchovné komise. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Obzvláště důležitá je podpora školního psychologa u začínajících pedagogů, kteří si teprve ověřují funkčnost svého pedagogického stylu a teprve poznávají pozitiva i negativa své profese v praxi. Konzultuje poté s pedagogy rozvoj jejich dovedností a společně s nimi hledá nejvhodnější způsoby reagování v konkrétních situacích. Stále více ředitelů škol věnuje pozornost profesionalizaci pedagogického sboru a uplatňuje přitom právě svého školního psychologa, který uskutečňuje pro pedagogický sbor přednášky, semináře, případové porady, autodiagnostiku, intervize a mnoho dalšího. (Braun,

Marková, & Nováčková, 2014) Ovšem je důležité upozornit na fakt, že rozsah a kvalitu práce s pedagogy logicky ovlivňuje i velikost úvazku školního psychologa. V praxi se mnohdy uplatňuje méně než poloviční úvazek školního psychologa, z čehož vyplývá, že nemá dostatek času na systematickou práci s pedagogickým sborem. Postupně však pod tlakem pedagogů sílí trend rozšiřování úvazku školního psychologa, nebo zaměstnávat více školních psychologů na menší úvazky (Štech & Zapletalová, 2013).

Nepřímo může ovlivnit vztah mezi školním psychologem a pedagogem i ředitel školy, který školního psychologa neuznává. Obraz fungování spolupráce ředitele školy a školního psychologa pak ovlivňuje i postoje pedagogického sboru. Jestliže jej ředitel nepodporuje, nebo mu dokonce vyjadřuje nedůvěru, je role školního psychologa v systému školy pro pedagogy zcela nejasná. Je pak pro něj nesmírně náročné získat pedagogický soubor ke spolupráci. Pokud ale k tomuto negativnímu nastavení nedojde, spolupracuje školní psycholog s pedagogy v celé škále forem. Nabízí jim konzultace, metodické vedení, náslechy v hodinách, podporu při integraci žáka, mediaci vztahu pedagog – rodič, intervence ve třídách, intervize pro učitele, organizované vzdělávání. Školní psycholog se nejčastěji setkává s pedagogy za účelem konzultace v celé šíři témat, nejčastěji jde o neprospěch žáků a problematickou komunikaci s rodiči. Stává se tak pro něj metodickou podporou, zejména při práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, s žáky mimořádně nadanými a s žáky ze sociálně znevýhodněných rodin. Školní psycholog, jak již bylo zmíněno, také vzdělává pedagogy na základě domluvy s ředitelem školy, který má na starost organizaci dalšího vzdělávání a prohlubování profesních kompetencí pedagogů. Také v případě pracovních neúspěchů pedagoga sahá k diagnostice jeho práce. Práce pedagoga, stejně jako práce školního psychologa, spadá do oblasti pomáhajících profesí a je tedy ovlivněna jeho osobní historií. Což dělá pedagogickou profesi vysoce individualizovanou a obtížně měřitelnou. (Štech & Zapletalová, 2013)

3.2.2. Spolupráce školního psychologa s třídními učiteli

Mezi pedagogy, se kterými školní psycholog pracuje, má zvláštní postavení třídní učitel. Ten má kromě pedagogické činnosti i důležité poslání a to přispívat k celkovému rozvoji osobnosti žáka, kdy jej uvádí do kultury a do společnosti jako postupně se emancipující se osobnost. Pedagogové nejsou totiž na výkon funkce třídního učitele speciálně připravováni během svého studia, ani během výkonu svého povolání. Ovšem většina

požadavků na třídního učitele svou povahou vyžaduje nejen elementární psychologické poznatky a dovednosti. Školní psycholog se tak stává vhodnou osobou, která může poskytnout profesionální zpětnou vazbu. (Štech & Zapletalová, 2013)

Vývoj spolupráce školního psychologa a třídního učitele se odvíjí od typu školy a věku žáků. Na základní škole se školní psycholog podílí na přípravě zápisů do prvních ročníků, posuzování odkladů školní docházky a řeší adaptační problémy při nástupu dětí do prvního ročníků. Na druhém stupni základní školy spolupracuje hlavně při řešení problémů s učením, výchovných problémech, nebo osobnostních problémech žáků. Častá zakázka třídního učitele je diagnostika vztahů ve třídě. V případě zájmu může školní psycholog navštěvovat třídnické hodiny a pomáhat při vytváření a vedení pravidel třídy. Na střední škole se jádro spolupráce školního psychologa a třídního učitele více proměňuje. Adolescentní studenti mívají problém se sebehodnocením, sebezpojetím, případně se sebeúctou a zároveň kulminují problémy, které měly počátek v mladším školním věku. Někteří studenti bydlí na internátech a škola je jediné místo, kde se mohou v čas podchytit změny psychického či somatického rázu. Navíc je třídní učitel na střední škole v kontaktu se svou třídou daleko méně a má méně času mimo výuku. O to důležitější je přítomnost školních psychologů na středních školách. (Štech & Zapletalová, 2013) Výhodou u středoškoláků je, že sami vyhledávají péči školního psychologa. Jeho služby již vnímají spíše bez pocitu zahanbení, když za ním dochází. Studenti se tím učí vědomě pečovat o svoje psychické zdraví, které jde ruku v ruce s tím somatickým. (Zapletalová, 2017)

Napříč typem školy působí školní psycholog jako facilitátor komunikace třídního učitele s rodiči. Třídní učitel je totiž více v kontaktu s rodiči žáků než běžný pedagog. Navíc tato interakce poskytne školnímu psychologovi o třídním učiteli jiný typ informací, především poznatky o způsobech, jak řeší problémové a konfliktní situace. Může tak vyzorovat, jaký je vztah třídního učitele k moci, kterou v této roli má, jaké jsou jeho osobní limity a jaká je jeho ochota ke změně chování. Z toho pak může posoudit, nakolik případné těžkosti souvisí s jeho osobnostními zvláštnostmi a způsoby jednání, nebo zda je problém spíše ve fungování systému školy, případně v jejím vedení. Na základě těchto poznatků pak přistupuje k řešení problémů a nabízí cesty k nápravě. (Štech & Zapletalová, 2013)

V tomto ohledu je zajímavý závěr zahraniční studie, který poukázal na to, že školní psycholog přímo i nepřímo podporuje odolnost pedagogů, i když oni sami vnímají

jeho hlavní roli spíše v práci s žáky. Potenciálně tedy v této oblasti sehrává školní psycholog důležitou roli více, než sami pedagogové uvědomují. (Gibbs et al., 2016)

3.3. Úskalí i výhody spolupráce školního psychologa s pedagogy

Každá profese má své výhody a nevýhody a to zvláště v kontextu dalších profesí, které se setkávají na školském terénu. Činnost školního psychologa přináší řadu úskalí a o některých z nich nemá hlavně začátečník ani tušení. Vzhledem k procesu začleňování psychologa do školských institucí je i přes prvotní legislativní ustanovení stále náročné a záležitost postavení se musí vyjednávat, leckdy doslova vybojovat. Přispívá tomu právě absence povědomí pedagogické i rodičovské veřejnosti o roli školního psychologa. (Štech & Zapletalová, 2013)

Tuto nevýhodu může obratný školní psycholog proměnit ve výhodu s trvalým přínosem. Osobně vyjednané postavení, které je sice mnohdy obtížné, může vést k jeho lepší akceptaci, zvláště pak, když se na něm podíleli ostatní aktéři školského terénu a nedošlo pouze k jeho nařízení. Kromě budování postavení školního psychologa existují ještě dva zásadní problémy, které ovlivňují výkon jeho profese. Jde o důvěru mezi školním psychologem a ostatními aktéry v systému a autonomii školního psychologa vzhledem k tomu, do jaké míry bude podléhat svému zaměstnavateli. Překonání těchto nesnází je otázkou delšího časového horizontu, kdy bude svým jednáním a trpělivým vyjednáváním navazovat kvalitnější pracovní aliance. Pozitivním faktem je, že dlouhodobě a kontinuálně sleduje všechny aktéry v systému a může je flexibilně oslovovat. Také škála širokých problémů na školním poli a pestrost vykonávaných činností jej neustále vystavuje nutnosti kreativních řešení. (Štech & Zapletalová, 2013)

V dobách, kdy ještě na školách nepůsobili školní psychologové, měli výlučně pedagogové školní terén ve své moci a tak se nelze divit jejich obavám z této změny. Školní psychologové potvrzují, že vnímají obavy pedagogů z jejich přítomnosti. Obavy některých pedagogů ze školního psychologa, minimálně v počáteční fázi jeho nástupu, jsou zřejmě nevyhnutelným doprovodným jevem. Tyto obavy lze vyhodnotit jako určitý pocit ztráty. Pedagogové mohou vnímat akceptaci pomoci jako přiznání nedostatečné profesionality. Ti, co odmítají jeho působení, mohou oponovat tím, že správný učitel je profesionálem, který si dokáže poradit sám. Jiní školního psychologa mohou vnímat jako odborníka „na duši“ a soukromí lidí a považují ho za někoho, kdo je má „prokouknout“ a před kým nic neutají. Zde je patrná obava ze ztráty soukromí, která může být zesilována

nepodloženým přesvědčením, že bude o těchto skutečnostech informovat vedení školy. Nezanedbatelná je i obava pedagogů ze ztráty ve mzdovém fondu školy, která se odrazí na jejich finanční odměně. (Štech & Zapletalová, 2013)

Pokud školní psycholog zvládne počáteční úskalí z jeho nového působení na škole, stojí před ním řada náročných situací, které vycházejí přímo z praxe jeho vykonávaných činností. Z výzkumu, který zmiňují ve své knize Štech a Zapletalová (2013), o profesním sebeobrazu školních psychologů totiž vyplývá, že se nejčastěji identifikují s rolí „všemocného kouzelníka“. Mnohdy jsou zavaleni požadavky pedagogů, které vnímají jako nepřiměřené a hlavně časově nereálné. Za hlavní stresor považují psychologové právě faktor času, jelikož pedagogové očekávají okamžité řešení problémů a pozitivní výsledky. Psychologická činnost ovšem nenese výsledky ihned. Poté snadno vzniká ve vztahu školní psycholog – pedagog k určitému napětí, jež může jejich vzájemnou důvěru podlamovat. (Štech & Zapletalová, 2013) Právě tato nereálná očekávání pedagogů jsou největším úskalím při spolupráci se školním psychologem. Pedagogové mnohdy delegují problémové žáky ke školnímu psychologovi, čímž se vyvážou ze složité situace a pak očekávají okamžité změny chování zmíněných žáků. Další případem bývá, že pedagogové neumí formulovat svoji zakázku a uchylují se k všeobecným tvrzením typu: žákovi nejde matika, neumí se chovat. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Český výzkum poukazuje i na další častou identifikaci školního psychologa, tentokrát vyloženě negativní pojetí outsidera, bráno doslova jako stojící mimo dění. Jde o stav, kdy se školní psycholog nezačlenil do systému školy a ve své pozici se vnímá jako někdo navíc, nepřijímaný. Cítí se jako někdo, kdo musí být z principu součástí školy a je pro ostatní spíše nutným zlem a osobou, který stojí proti všem. Vzhledem ke krátkému úvazku je také brán jen jako návštěva. (Štech, 2001) Což potvrzuje i kritický moment z praxe, kterým je negativní ovlivňování žáků pedagogem ve vztahu ke školnímu psychologovi. V tomto případě může pedagog zpochybňovat jeho věrohodnost či odbornost a vyhrožovat žákům, že je pošle za školním psychologem za trest. Takovým přístupem poté pedagog nepřímo ovlivňuje i vztahovou linii žák – školní psycholog. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

Většina nově nastupujících školních psychologů neočekává, že práce se systémem školy, zejména s pedagogy bude tak obtížná. Nejen náročnost vztahů, časový faktor, ale i administrativní práce, kterou musí vykonat, jej pracovně zatěžuje. O náročnosti profese

také svědčí skutečnost, že školní psychologové pracují jen do polovičního úvazku a realizují se i v jiných oblastech než je školní psychologie. Několik dalších výzkumů, které opět zmiňují ve své knize Štech a Zapletalová (2013), zdůrazňuje rozhodující význam kvalitních vztahů školního psychologa s pedagogy pro trvalejší úspěch jeho práce. Centrálním pojmem v tomto vztahu je již několikrát zmiňovaná důvěra, která usnadňuje interakce a snižuje nejistotu. Úspěch školního psychologa se bude vždy pojit s udržením potřebné distance, s přesným vymezením jeho role a zároveň s přesvědčením ostatních o své užitečnosti. Rovněž i neustálého monitorování (nepodložených) obav a očekávání učitelů a zvládnání případných rozporů plynoucích z rozdílů profesní kultury. Nejen z těchto důvodů je nutné, aby školního psychologa vykonávali lidé osobnostně zralí, trpěliví, nestranní, kteří umějí rozpoznávat manipulativní chování druhých. (Štech & Zapletalová, 2013) Franclová (2017) ještě dodává, že je nutné především jejich osobní nasazení a mnohdy osobní odvaha.

Praktická část

4. Úvod do výzkumu

Teoretická část poskytla přehled o stavu školní psychologie a nyní bude sloužit jako východisko pro realizaci výzkumné sondy zaměřené na očekávání pedagogů od školních psychologů. Výzkumná sonda se řídí metodologickými standardy, kterým se věnuji v následujících kapitolách. Právě zkoumání očekávání pedagogů od školních psychologů a skutečného stavu této relativně krátké spolupráce ve školním prostředí poslouží pro vytvoření ucelenějšího náhledu na danou problematiku. Ráda bych svou prací přispěla k zatím málo probádanému tématu v oblasti školní psychologie a nabídla nové podněty ke zlepšení praxe.

4.1. Cíl výzkumné sondy a výzkumné otázky

V teoretické části práce jsem se zabývala oblastí školní psychologie a vztahovou sítí školního psychologa. Dosavadní poznatky o povolání školního psychologa představují jakýsi základní snímek této pomáhající profese. Poukazují na důležitost začlenění školního psychologa do komplexní vztahové sítě školní instituce a především na dovednosti zvládat tyto vztahy. Ovšem výzkumy, které by se věnovaly této oblasti, jsou zvláště u nás velmi ojedinělé. I tento fakt mě motivoval ke směřování cíle mé výzkumné sondy.

Cílem mé bakalářské práce je popsat, jaká očekávání mají pedagogové od školních psychologů. V návaznosti na výše zmíněné jsem zformulovala hlavní výzkumnou otázku, na kterou budu hledat odpověď pro dosažení cíle práce. Otázka zní: **Jak vnímají pedagogové spolupráci se školními psychology?** Následně jsem zformulovala 3 dílčí výzkumné otázky, které jsou nosné pro tematické okruhy ve výzkumných rozhovorech.

1. Co očekávají pedagogové od školních psychologů?
2. Jak probíhá spolupráce pedagogů se školními psychology?
3. Co by pedagogové na spolupráci se školními psychology změnili?

5. Výzkumný design

Před zvolením strategie pro moji výzkumnou práci jsem zvažovala možné výhody a nevýhody kvalitativního a kvantitativního přístupu vzhledem ke zkoumanému tématu. Po této rozvaze jsem se rozhodla pro kvalitativní typ výzkumu, jelikož se budu snažit odhalit a porozumět podstatě něčích zkušeností, tedy očekáváními pedagogů od školních psychologů. Podle Hendla (2008) je výhodou u kvalitativního designu právě jeho pružnost, která umožňuje přizpůsobovat postup bádání a získávat podrobnější data od probandů. Miovský (2010) zase upozorňuje na přínos v oblasti reflexivity, která je pro psychologický přístup důležitá. Každý výzkumník se v kvalitativním výzkumu dostává do centra zkoumaného fenoménu, jelikož jej vytváří, ovlivňuje ho a je jím ovlivňován.

5.1. Charakteristika výzkumného souboru

Pro výběr výzkumného souboru jsem použila záměrný (účelový) výběr, který je obecně nejrozšířenější metodou při aplikaci kvalitativního výzkumu (Hendl, 2008). Prostřednictvím této metody jsem vybrala cíleně takové probandy, kteří splňovali předem stanovená kritéria a současně byli ochotni se do výzkumu zapojit. Celkem se jednalo se o čtyři pedagogy z různých základních škol, kteří jsou na totožné pracovní pozici. Jsou třídními učiteli působícími na 2. stupni základní školy a aktivně spolupracují se školním psychologem. Pedagogové, se kterými jsem realizovala rozhovory, byly v různém věkovém spektru a s různě dlouhou pedagogickou praxí. Přínosem také bylo, že měli zkušenost s tím, jaké to bylo ve škole před příchodem školního psychologa a následně po jeho zapojení do chodu školy.

5.2. Metoda získávání dat

S ohledem na cíl výzkumu, kterým je popsat, jaká očekávání mají pedagogové od školních psychologů, jsem zvolila jednu z kvalitativních technik sběru dat – polostrukturovaný rozhovor. Ten povzbuzuje k vyšší aktivitě probanda, jelikož může spoluurčovat směřování rozhovoru. Zároveň umožňuje dodržení jednotnosti tematických okruhů i zachycení podrobnějších dat o jednotlivých probandech. (Hendl, 2008) Tematické okruhy do rozhovoru mají otevřený charakter, aby naváděly k podrobnějšímu vysvětlování vlastních myšlenek a názorů. Tím umožní širší vhled do způsobu, jakým je proband zpracoval, nebo pochopil určité skutečnosti. (Ferjenčík, 2010) Schéma

tematických okruhů jsem si stanovila předem a byly závazné pro každého probanda a doplňující otázky, které se v těchto oblastech nabalovaly, byly u každého probanda individuální.

Vhodné školské instituce jsem vyhledávala na základě tamního působení školního psychologa a následně je kontaktovala. Sjednávání rozhovorů nebylo jednoduché, jelikož se potvrdilo, že ředitelé škol i pedagogičtí pracovníci jsou časově velmi vytíženi a ne na každé škole školní psycholog působí. Na základě domluvy ohledně spolupráce na mém výzkumu jsem si s probandy domluvila schůzky a realizovala rozhovory. První rozhovor sloužil jako pilotní a na jeho základě jsem ještě upřesnila námět pro následující rozhovory. Před každým rozhovorem jsem probandy seznámila se záměrem mé práce a zodpověděla jim případné dotazy. Také jsem požádala probandy o souhlas s audiozáznamem a následnou transkripcí a seznámila jsem je s dalšími etickými aspekty výzkumu, zejména s tím, jak bude nakládáno s anonymitou. Během rozhovoru jsem si pro větší přehlednost kontrolovala vytyčené schéma rozhovoru, abych nic nevynechala a všechny rozhovory měly stejnou výstupní hodnotu. Rozhovory probíhaly s probandy na začátku prosince 2017 v místě jejich pracoviště a to individuálně v uzavřené místnosti. Probandi během rozhovoru v různé míře podléhali emocím, ale tyto projevy nebyly potlačovány, naopak dostali prostor, aby mohli vysvětlit své pocity. Soukromý prostor, dostatek času i empatické naslouchání bylo poskytnuto výzkumníkem po celou dobu rozhovoru. Základní údaje o probandech jsem si vyžádala až po uskutečnění rozhovoru.

Délka rozhovorů s probandy včetně poučení o formálních záležitostech se pohybovala v rozmezí 30 až 50 minut. Polohu, ani název školské instituce včetně dalších detailů, které by mohly vést k identifikaci probandů, nebude v práci blíže uvedeno z důvodu dodržení etických aspektů výzkumu. Ukázka vybraného rozhovoru s probandem bude umístěna v příloze této práce a také bude text oproštěn od slovní vaty. Pro jednotnost textu bude použit pro veškeré zmíněné osoby mužský rod, čímž se ještě posílí anonymita.

5.3. Metoda zpracování dat

Kvalitativní postup vyžaduje výstižný a přesný popis dat hloubkového charakteru. Během zpracovávání dat jsem nashromážděné informace podrobila mírné redukci. Při transkripci jsem vynechala data, která se tematicky nevztahovala ke zkoumané oblasti. Snažila jsem se jednat obezřetně, abych při odlišování nepodstatných částí od těch nosných neomezila kontext sledovaných jevů. Pro písemné převedení dat z audiozáznamů jsem zvolila výše

zmíněnou techniku transkripce - shrnující protokol. Tato technika nezanechává celý text, protože se předpokládá, že ne všechny informace jsou potřebné. Pomocí tohoto postupu jsem mohla zpracovat větší množství dat a redukovat jej do zvládnutelného objemu. Hlavním úkolem zde bylo sjednotit úroveň obecnosti podávaných informací.

Předložená výzkumná sonda má deskriptivní neboli popisný charakter, se záměrem dále poznat a vysvětlit jevy z dané problematiky. Pro interpretaci dat získaných prostřednictvím rozhovorů jsem zvolila otevřené kódování, které se využívá při popisu různých pohledů na určitý jev. (Švaříček & Šedřová, 2007) Seskupování dat do tematických okruhů a podřadných kategorií mi poskytl hlubší vhled na konkrétní jednotlivce, konkrétní jevy a odhalil nové souvislosti. Novým porovnáváním kategorií a jejich přeskupováním ve smyslu nově objevených významů jsem vytvořila nová kauzální spojení.

5.3.1. Metodologické limity

Každý výzkum se pojí s určitými úskalími, které lze jen částečně eliminovat. Existuje mnoho proměnných, které mohou ovlivnit výsledky ať již zvolenou strategií výzkumu, metodikou výzkumu, průběhem výzkumu či následnou interpretací získaných dat. V případě tohoto výzkumu jsem popsala ty nejzásadnější jak na straně výzkumníka, tak i na straně probandů.

Podle Hendla (2008) by mohl být problémový v případě této výzkumné sondy již výběr konkrétních probandů záměrným (účelovým) výběrem, protože nemusí umožnit generalizaci závěrů. Rizikový mohl být i samotný sběr dat, při kterém zadávané otázky nemusely plně obsáhnout všechny faktory, které by mohly ovlivnit odpovědi probandů. Také nemusel být pochopen záměr otázky a její interpretace se mohla míjet s pochopením na straně probanda a zkreslit tak odpovědi. Stejně tak mohlo dojít k nepochopení probandovo odpovědi z hlediska obsahu, která byla poté neadekvátně zaznamenána. Pravost dat je riziková i určitá míra obav probandů ze zveřejnění jejich osobních vyjádření ke školnímu psychologovi, nebo představ probandů, že mají odpovídat tak, jak je od nich očekáváno. Interpretace získaných dat mohla být následně ovlivněna osobou výzkumníka kvůli přílišnému subjektivnímu přístupu a vlivem jeho životních zkušeností.

Pro co nejvyšší možnou eliminaci případných metodologických úskalí jsem před začátkem jednotlivých kroků výzkumné sondy vykonala vše možné a potřebné. Při vybírání výzkumného souboru jsem zajistila jeho pestrost a adekvátnost jeho složení pro

záměr výzkumné sondy. Před rozhovorem jsem každému probandovi zdůraznila, proč je důležité, aby byl co nejvíce upřímný a jak jeho otevřenost ošetřím. Možným nedorozuměním během rozhovoru jsem se snažila předcházet doptáváním se a rekapitulováním uvedených informací. Následnou interpretaci dat jsem zkvalitňovala opakovanou sebereflexí, zda jsem se vyvarovala přílišného subjektivismu. Vliv uvedených omezení, která by i přes všechna opatření mohla ovlivnit výzkumnou sondu, neměl být zásadní.

5.4. Etická dimenze výzkumu

V dnešní době se při práci s lidmi stále více klade důraz na etickou stránku výzkumu. V každém výzkumu je potřeba se zabývat etickými souvislostmi a především zvažovat důsledky onoho výzkumu, včetně uveřejnění jeho závěrů (Švaříček & Šedřová, 2007). Chrání to nejen účastníky výzkumu, ale i výzkumníky samé. Účastníci věnují svůj čas, aby pomohli při realizaci výzkumu, a tím si zasluhují respekt u výzkumníka. Výzkumník se zase vyhne nezákonnému jednání. Odbornou podporou v tomto procesu slouží různá profesionální tělesa, která existují po celém světě a vydávají instrukce pro výzkumníky. Ve Velké Británii vydává směrnice Britská psychologická společnost, v USA obdobné instrukce vydává Americká psychologická asociace (Walker, 2013). Samozřejmě i v této práci je kladen důraz etické aspekty výzkumu. Etická dimenze kvalitativního výzkumu souvisí s obecnými principy ve formě etických zásad chování (Švaříček & Šedřová, 2007).

První zásadou je důvěrnost, kterou je míněno, že nedojde k zveřejnění takových dat, které by umožnily identifikaci účastníků výzkumu. Což se úzce pojí i s ochranou osobních údajů. Jako výzkumník jsem všechny účastníky výzkumu ubezpečila o zachování důvěrnosti a následně vše dodržela, aby se předešlo jejich újmě. Stejnou podmínku důvěrnosti jsem zachovala i pro školské instituce. Po celou dobu držení dat jsem zajistila jejich bezpečné uložení. Před realizací výzkumného rozhovoru jsem účastníky výzkumu poučila o důvěrnosti a zaopatření poskytnutých dat během výzkumu i po něm. Pro účastníky výzkumu včetně škol, kde pracují, nejsou použity pseudonymy, ale pro přehlednost jsou pouze očíslovány. Dle Walkera (2013) ponechání účastníků výzkumu v anonymitě je užitečné nejen k ochraně soukromí, ale i k povzbuzení otevřených odpovědí. V interpretaci dat neuvádím citace jednotlivých pedagogů, abych

podpořila anonymitu účastníků výzkumu, jedinou výjimkou je ukázka vybraného rozhovoru v příloze.

Kromě principu důvěrnosti je dalším důležitým principem ve výzkumu získání souhlasu od účastníků výzkumu. Nazývá se též poučeným souhlasem, který může mít podobu verbální na audiozáznamu či grafickou na vyplněném formuláři. Poučený souhlas znamená, že s výzkumem účastníci souhlasí a účastní se ho dobrovolně. Předpokladem je seznámení účastníků s povahou výzkumu a případnými důsledky, které mohou vyplynout z jejich účasti na výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2007). Někdy mohou být vybrané informace z povahy výzkumu účastníkům záměrně zatajeny, nebo mohou být i lživé. Cílem je, aby byli účastníci poté ve stejném stavu, jako když do výzkumu vstupovali a pokud tomu tak není, byla jim nabídnuta adekvátní pomoc (Walker, 2013). Jednotliví účastníci mně před každým rozhovorem poskytli poučený souhlas, který opakovaně zazněl i do audiozáznamu. Vzhledem k typu výzkumu nebyli jeho účastníci klamáni a předem znali veškeré platné informace.

5.5. Analýza dat

V analýze dat jsem postupovala podle tematických okruhů, na kterých bylo založeno schéma rozhovoru, a určovala jsem si kódy pro tyto podřadné kategorie. Tento postup mi zaručil systematictější analýzu dat a možnost pracovat s většími významovými celky. Poté jsem je na základě kódů porovnávala data a hledala spojitosti mezi jednotlivými výpověďmi probandů. Což podle Hendla (2008) slouží k rozkrytí dat směrem k jejich výsledné interpretaci.

6. Výsledky výzkumné sondy

Informace, které jsem získala z realizovaných rozhovorů, byly různorodé, přinášely zajímavé informace a pohled na věc z různých úhlů pohledu. Interpretaci těchto dat jsem rozdělila na 3 tematické okruhy s podřadnými kategoriemi, kterými jsou:

1. Očekávání pedagogů od školních psychologů

- a) Osoby školních psychologů**
- b) Práce školních psychologů**

2. Průběh spolupráce pedagogů se školními psychology

- a) Seznámení a navázání spolupráce se školními psychology**

b) Spolupráce se školními psychology

3. Transformace ve spolupráci se školními psychology

a) Změny ve spolupráci se školními psychology

b) Vymezení školních psychologů

6.1. Interpretace dat

Probandi jako první odpovídali na otázku týkající se jejich první asociace, když se řekne spolupráce se školním psychologem. Tato otázka měla naznačit mě jako výzkumníkovi směr, kterým se daný rozhovor bude zřejmě ubírat. Tato otázka byla pro všechny probandy poměrně náročná, jelikož potřebovali delší čas na rozmyšlenou. Každý proband se ve své asociaci orientoval na jiné téma, proband 1 se zaměřil na činnost, tedy řešení problémů a problémových žáků. Proband 2 na atmosféru, tedy dobrou náladu a pohodu, proband 3 na osobu školního psychologa, usměvavého pohodového pána a proband 4 na jejich vzájemný vztah, tedy, že jsou na stejné vlně, rozumí si a cítí to podobně. Z těchto odpovědí je patrné a i neverbální projev probandů potvrdil, že jim školní psycholog není lhostejnou osobou a nejsou vůči jeho osobě či profesi v negaci. Všichni probandi asociovali jinou oblast spolupráce školního psychologa, čímž potvrdili, že pole působnosti školního psychologa je skutečně široké a není jednoduché v této roli uspět.

6.1.1. Očekávání pedagogů od školních psychologů

6.1.1.1. Osoby školních psychologů

Proband 1 očekával po osobní stránce od školního psychologa spolehlivost. Ta je v kooperaci pedagoga a školního psychologa nezbytná, zvláště pokud jde o práci s dětskými klienty, kteří potřebují jednotný přístup. Proband 2 zmínil, že by rozhodně měl být školní psycholog kladný po obou stránkách, ale je si vědom toho, že ne vždy jdou tyto kvality ruku v ruce, ale jako prioritu popsal empatii a dobrý postřeh. Empatie je základem každé pomáhající profese a postřeh je u školního psychologa nutností, protože ne vždy je problém dítěte nebo dospělého vyřčen nebo správně formulován a on musí umět číst mezi řádky. Empatie zazněla i v případě probanda 3 a stejně tak i u probanda 4, který ji doplnil o lidskost a trpělivost. Profesionalita školního psychologa je základem pro výkon jeho povolání, ale je potřeba, aby s ní uměl pracovat tak, aby se vždy přiblížil člověku takzvaně na míru. Jinak pracuje s žákem prvního stupně, teenagerem, rodičem dítěte či kolegou. Zejména dítě potřebuje poznat, že autorita ze školního prostředí může být přístupná a že

nabízí prostor pro odeznění počátečních obav. Po profesní stránce měli shodně všichni probandi pouze jeden požadavek a to aby byl pravým odborníkem na svém místě. Pedagogové mluvili více o osobnostních kvalitách než o profesních, čímž dali nepřímo najevo, že profesionál ve školní psychologii musí pro ně vycházet především z člověka reprezentujícího mnoho osobnostních kvalit. Školní psycholog by měl jako pomáhající pracovník vycházet z člověka, pro kterého je jeho povolání spíše posláním a tak s ním i nakládat.

Co se týče kompetencí školního psychologa, proband 1 očekával, že bude znát různé aktivity pro děti a techniky, které bude umět předat pedagogovi a také ho naučit. Zde pedagog dával nepřímo najevo, že vidí ve školním psychologovi i pomyslného mentora, který ho bude rozvíjet v psychologické oblasti. Proband 2 kladl důraz na profesní vystupování a dovednost zaujmout žáky aktivitami, ze kterých si odnesou zážitek a uvědomění. Přidaná hodnota v působení školního psychologa je žádanou komoditou pro nejednoho pedagoga, jelikož mohou na jeho snahy navázat a posílit je. Stejně tak proband 3 zmínil profesionalitu ve smyslu uchovávání osobních informací, dále řešení krizových situací a spolupráci se všemi stranami. Nejen od tohoto probanda jsem během rozhovoru pocítila, jak důležitá ochrana osobních údajů je, zvláště pokud jde o děti. Každý z nás má občas tendence generalizovat a podléhat domněnkám, ale kde jinde více, než v profesi, kde se pracuje s nejnítějšími informacemi, je na místě silná sebekázeň. Proband 4 zase poukázal na profesionalitu z jiného úhlu pohledu. Podle něj by měl školní psycholog jednat profesionálně, ale zároveň i zůstat lidovým, aby se mu děti nebály otevřít se svými problémy. Problémy dětí jsou často bolavé a vyžadují individuální a trpělivý přístup bez přehnaných formalit.

6.1.1.2. Práce školních psychologů

Proband 1 očekával od školního psychologa pomoc hlavně s žáky, kteří mají problémy s chováním a jinými problémovými žáky. Toto očekávání ukazuje, že pedagog preferuje pomoc pro děti, ale již nezmiňuje, komu všemu by mohl být školní psycholog užitečný. Proband 2 přepokládal, že školní psycholog včas pozná problém a bude ho efektivně řešit. Zde je kladen naopak kladen důraz na možnosti školního pedagoga, které se pedagogovi běžně nenabízí, jelikož ten zároveň musí svoji pozornost zaměřit na vzdělávání. Právě zvyšující se tendence ve škole i vychovávat je pro pedagogy nereálná a školního psychologa potřebují více než kdy dříve. Proband 3 by uvítal i jistotu toho, že se může jít za někým poradit a ověřit si své dosavadní postupy. Tento pedagog popsal své očekávání

právě v protikladu k probandovi 1 a zaměřil se i na pomoc pro sebe. Proband 4 očekával, že bude mít školní psycholog široký repertoár činností, jelikož je podle něj psychologické poradenství dnes nezbytností vzhledem k aktuální době, kdy je většina dětí z rozvedených rodin, a jsou obklopeni moderními technologiemi. Tento pohled jen potvrzuje výše zmíněné, že očekávání pedagogů od školního psychologa jsou opravdu značná.

Během rozhovorů jsem si všimla, že se každý pedagog zaměřuje jen úzký profil ze všech činností, co školní psycholog může nabídnout a také komu je může nabídnout. Proto jsem se rozhodla ptát i na očekávání směrem ke všem aktérům, kterých se může působení školního psychologa dotýkat. Proband 1 by si přál, aby školní psycholog pracoval nejen s dětmi po psychologické stránce, ale věnoval se i jemu samotnému. U žáků kladl důraz především na prevenci a předchází rizikovému chování. Směrem k rodičům by očekával od školního psychologa podporu v komunikaci a také zlepšení spolupráce se školou, jelikož jak sám dodal, někdy obojí vážne zejména ze strany rodičů. Tato odpověď přinesla nový pohled na školního psychologa jako mediátora pro řešení záležitostí i vztahových otázek. Proband 2 by chtěl, aby mu byl školní psycholog nápomocný už jen tím, že bude ve škole k dispozici. Pro žáky i jejich rodiče by uvítal projektové dny, kde by se jim školní psycholog představil a poté by snadněji navazovali spolupráci. Zvláště u žáků by byl rád za delší setkání se školním psychologem, kde by se s ním blíže seznámili a zkusili si nějaké aktivity. Zde je zajímavé, jak pedagog pokládá za důležité seznámení školního psychologa s žáky tamní školy. Proband 3 očekával od školního psychologa pomoc se třídou a také pomoc pro sebe a i po osobní stránce. Pro žáky by si přál pomoc ve třídě, ale i v osobních problémech žáků jako jsou problémy v rodině či problémy s kamarády. Směrem k rodičům by předpokládal, že jim školní psycholog svoji práci nabídne a domluví se na případné spolupráci včetně všech okolností. Také tato informace potvrzuje, jak může být přínosné, když se školní psycholog seznámí se všemi v rámci školy, ale jde i za její prostor a nabídne bližší seznámení včetně sebeprezentace i rodičům. Proband 4 by si přál od školního psychologa především pomoc se třídami. Co se týče žáků, tak by uvítal, kdyby je školní psycholog viděl jako součást rodiny a problémy by řešil komplexně. Pro rodiče bych chtěl, aby v nich školní psycholog vzbudil důvěru a otevřenost ke spolupráci. Tento pedagog také přinesl zajímavou ideu a to, že je potřeba, aby se školní psycholog díval na dítě jako na součást nějakého systému a takto s ním i pracoval. Takže více direktivní otázka měla svůj smysl a odpovědi obohatily rozhovor o zajímavé postřehy. Ovšem přesto ani jeden

z probandů ve své odpovědi nezaměřil vyloženě na vedení školy. Často v této linii tápali a nevěděli, co by se zde mohlo důležitého odehrávat.

Na otázku ideální spolupráce se školním psychologem by si proband 1 představoval tak, že sám žák přijde, nebo je poslán jinou autoritou, za školním psychologem a popovídají si. Mohou pak společně zjistit, že nejde vlastně ani problém a stačila jen krátká konzultace, nebo hledají řešení daného problému. Poté by bylo dobré, když by prý školní psycholog obeznámil třídního učitele, případně jiného učitele, jehož předmětu se to týkalo a prodiskutovali to spolu a podle potřeby zapojili rodiče. Proband 2 by v případě problému sám oslovil školního psychologa, vyrozuměl by o tom i vedení školy a rodiče a žákovi by se měli dále intenzivně věnovat. Proband 3 vnímal ideální spolupráci spíše z hlediska času a místa, tedy že by bylo pro něj vítané, kdyby byl školní psycholog každý den k dispozici a měl svůj prostor, kde by se cítili všichni příjemně. Proband 4 by naopak očekával od ideální spolupráce se školním psychologem, že se budou znát blíže, budou v kontaktu a o to samé by se měl snažit i s dětmi. Celkově zde od všech probandů zaznívá potřeba, aby o problému, který školní psycholog řeší, věděli a byli obeznámeni i všichni aktéři, kterých se to týká, a mohou to nějak ovlivnit. A prvně také zaznívá, že nejde jen o to, jak a s kým se problémová situace řeší, ale také kde a v jakých podmínkách.

Proband 1 očekává, že by pro něj mohl být školní psycholog přínosný, když bude mít problém či bude mít pocit, že jej daná situace hodně vyčerpává a bere mu energii, že si s ním může popovídat a pak najít nějaké odpovídající řešení. Proband 2 by uvítal, kdyby řešil situace ve třídě, na které už odborně nestačí a byl nápomocný ve vážnějších problémech, které je potřeba řešit víc psychologicky než pedagogicky. Pro probanda 3 by byl školní psycholog přínosný, kdyby s ním mohl diskutovat, radit se a ověřovat si, jestli byly jeho postupy správné a celkově, že tu pro něj, když ho potřebuje. Proband 4 odpověděl stručně, že si neumí představit už svou práci bez školního psychologa a tudíž je pro něj přínosný ve všech ohledech. Probandi se opět shodli na tom, že vnímají osobu školního psychologa jako odborníka na určitou oblast, ve které nejsou tak znalí jako on a jsou rádi, že u něj mohou najít oporu, když si sami nejsou jistí. Jde o dobrý impuls, že se výchova a vzdělávání dětí na školách profesionalizuje a nesaturuje se domněnka, že sám pedagog je spásný ve všech ohledech. I to, že sami pedagogové přiznávají, že se tu a tam dostávají do úzkých a jdou si pro radu, značí určitou míru sebeuvědomění a odpovědnosti ke své profesi, což je při ovlivňování budoucích generacích prvořadé.

Svá očekávání přínosu školního psychologa na fungování školy v době, kdy tam ještě žádný školní psycholog nepůsobil, zmiňovali také všichni probandi. Proband 1 vystihl přínos jednoznačně v psychologické rovině, jelikož tu škola bez školního psychologa podle něj velmi postrádá. V obecném měřítku školy naopak proband 2 přínos neviděl, spíše na té konkrétní rovině u sebe, ale dodal, že kdyby školní psycholog chyběl, tak by museli nějak fungovat i bez něj. Proband 3 v tomto měřítku zmínil práci s dětmi, která se podle něj odráží na fungování školy nejvíce. Po probanda 4 je jasný přínos pro školu v oblasti tržní značky školy a její reklamy, to, že mají k dispozici školního psychologa, oslovuje rodiče při výběru školy pro jejich dítě. Dále od školního psychologa očekával, že ubere řadu starostí, se kterými se potýkají pedagogové v době inkluze, a tím by opět vyvážil předchozí fungování školy. Z těchto odpovědí lze usoudit, že pedagogové očekávají přínos, zvláště v celkovém chodu školy, jelikož jakýkoliv zásah školního psychologa může mít podle nich vliv na fungování školy. Vždy však v pozitivním rázu tak, aby vše mělo hladší průběh.

Všichni probandi byly zároveň i pedagogy v dobách, kdy na školách školní psychologové nepůsobili, a bylo zajímavé zaznamenat, jestli si dříve říkali, než zahájili spolupráci se školním psychologem, že by byl v dané situaci potřeba. Proband 1 zmínil, že dříve spoléhali na výchovné poradce, kteří jsou i nadále, ale přiznal, že se školním psychologem je to lepší. Proband 2 řekl, že škola běžela i bez školního psychologa, ale připustil, že konec minulého školního roku by byl hodně těžký, kdyby nebyl k dispozici školní psycholog. Proband 3 zažil občas velké problémy s chováním žáků nebo vážné konflikty žáků s jinými kantory, kdy školního psychologa silně postrádal. Stejně jako proband 1 odpověděl i proband 4, kdy hodně záležitostí filtroval přes výchovného poradce, chodil s dětmi přímo za ním, ale během řešení problémů pociťoval chybějící psychologický pohled. Shoda v odpovědích jen potvrzuje, že potřeba školního psychologa byla již dříve, než došlo k jeho začlenění do personálních fondů škol.

6.1.2. Průběh spolupráce pedagogů se školními psychology

6.1.2.1. Seznámení a navázání spolupráce se školními psychology

Proband 1 poznal školního psychologem zároveň se všemi kolegy, kdy jej představilo vedení školy a blíže se vzápětí mohli poznat na semináři, který si pro ně připravil. Zatímco

proband 2 poznal školního psychologa na poradě v přípravném týdnu, kde byl všem zúčastněným představen, ale prostor pro bližší seznámení a představení jeho práce nebyl umožněn vedením ani to sám neinicioval školní psycholog. Proband 3 odpověděl úplně stejně, že mu byl školní psycholog pouze představen v rámci schůze sboru. Ale pro změnu měli ve škole úvodní schůzku, kde jim řekl o svoji práci a nastínil představu budoucí spolupráce. U probanda 4 také proběhlo představení školního psychologa v rámci přípravného týdne, kdy při poradě byli seznámeni i s jinými nově příchozími, ale on se jim blíže nijak nepředstavoval. Zde je patrné, že se představení školního psychologa a jeho práce se nevěnuje taková pozornost, která by byla zapotřebí. Mnozí pedagogové ani nepřijdou do kontaktu s psychologem, natož se školním psychologem a nemají představu o tom, co jim může na poli školy nabídnout nebo je jejich představa mylná. I školní psycholog často pracuje s velmi osobními informacemi, které by se mu klient neměl obávat sdělit, proto je nutné, aby od prvního okamžiku byla nastolena otevřená atmosféra a umenšoval se prostor pro případná nedorozumění. Také je na místě apelovat na školní psychology, kteří by rovněž měli mít snahu přiblížit se svým novým kolegům. Uměli se říci o prostor, kde by představili nejen sebe, ale i svůj profil činností včetně vize svého působení na škole.

Ovšem i bez bližšího seznámení školního psychologa s pedagogy přišla chvíle, která nastartovala jejich spolupráci, a jejich sblížení muselo přijít za chodu. Proband 1 začal se školním psychologem spolupracovat v rámci třídnických hodin, kde společně realizují program. Ostatní probandi to měli o něco horší, jelikož jejich navázání spolupráce se školním psychologem nastalo až v případě problémové situace. Proband 2 právě řešil problém s šikanou ve své třídě a vlastně ani nevěděl, v čem konkrétně mu může školní psycholog pomoci. U probanda 3 začala spolupráce se školním psychologem při přebírání problémové třídy, takže to opět nebylo lehké v tak vážné situaci. Proband 4 sám oslovil pana psychologa taktéž ohledně problémů ve své třídě. Zde si myslím, že až na probanda 1, mělo zásadní vliv, že se dříve ostatní pedagogové se školním psychologem blíže neseznámili. Kdyby předem věděli, jaké služby jim může školní psycholog nabídnout, mohlo se některým problémům částečně předejít, protože už tam mohla fungovat nějaká preventivní opatření.

Co se týče frekventovanosti spolupráce se školním psychologem, proband 1 uvedl, že s ním spolupracuje podle potřeby, někdy je to 3x do týdne, někdy to prý stačí i 1x za měsíc, když se nevyskytne žádný problém. Proband 2 spolupracuje zpravidla se školním

psychologem 1x za měsíc, ale pro intenzivnější výsledky by bylo podle něj ideální spíše 1x za 14 dní, ale je si vědom limitovaného úvazku školního psychologa. U probanda 3 je školní psycholog k dispozici ve škole 2x do týdne a pokud je potřeba, jeho přítomnost aktivně využívá. Proband 4 také spolupracuje se školním psychologem situačně, dříve s ním spolupracoval velmi často, ale s přibývajícím požadavky již prý mu na to tolik času nezbyvá a jejich spolupráce je méně frekventovaná. Také by si přál, aby se nastolila nějaká pravidelnost do programových nabídek, které by rád školní psycholog realizoval, ale často je to nad limit jeho úvazku, ale ne jeden pedagog by to náravně uvítal. Krácené úvazky školních psychologů byly častým podnětem, který se prolínal do celého rozhovoru. Většina probandů by uvítala, kdyby byl školní psycholog k dispozici ve škole každý den a mohl se dostatečně věnovat všem po individuální i skupinové stránce.

Dosavadní zkušenosti ohledně spolupráce se školním psychologem proband 1 popsal jako výborné, kladně hodnotil zejména předávání informací mezi ním a školním psychologem ohledně žáků. Vyzdvihl, že pokud se dozvídá od školního psychologa nějaké důvěrnější informace, kterému sám poskytl žák, nejde do podrobností a informuje ho na obecnější rovině, abych vyšel vstříc i žákovi a jeho potřebám. Ocenil i třídnické hodiny, které vede společně se školním psychologem a také s ním 1x za rok má sezení, kdy zpětně rozebírají třídu. Řeší, na co je dobré se ve třídě zaměřit, co zlepšit, jaké jsou problémy, nejenom negativa, ale samozřejmě i pozitiva, v čem je to dobré a aktuální klima třídy. U probanda 2 pozitivní zkušenosti nezazněly, spíše naopak. Nebyl spokojen s tím, jak se školní psycholog chová a přijde mu zvláštní, když se mu při rozhovoru nedívá do očí. Také leckdy prý váhá nad tím, zda má problém, se kterým za ním přijde, vůbec řešit. Proband 3 si ovšem prý nemá na co stěžovat, školního psychologa jen chválil. Hovořil přímo o štěstí, že takového mají a na škole je prý i on sám spokojen. Pedagog si nejvíce cenil toho, že se školní psycholog vždy snaží vyjít vstříc. Stejně spokojený byl i proband 4 s tamním školním psychologem, jen by uvítal jeho navýšený úvazek, aby měli více času na řešení potřebných záležitostí. Velmi si prý spolu rozumí a zatím se nedostali do žádného střetu, že by něco cítili jinak. Každý školní psycholog vyniká v něčem jiném, ale do své profese prolíná i svoji osobnost a ta může být někdy kritickým místem. Pokud si dva lidé nesesnou osobnostně, o to hůře se jim pak společně pracuje. Taková už je realita profesních vztahů, které nejsou vždy ideální, ale je jen na nich samotných, aby vyvinuli snahu ke zlepšení situace. Přesto je dobrá zpráva, že na 3 školách ze 4 jsou pedagogové se školními psychology spokojeni.

Každé hodnocení se pojí s určitými pocity a mě jako výzkumníka zajímalo, jaké pocity zanechává spolupráce se školním psychologem u probandů. Proband 1 neuměl zprvu popsat, co vlastně cítí, ale po chvíli váhání řekl, že pocituje zklidnění. Proband 2 přiznal, že má smíšené pocity ohledně spolupráce se školním psychologem. Negativní pocity má spíše kvůli dětem, které nejsou spokojeni s programem, který jim je od něj nabízen, a reagují odmítavě. Naopak proband 3 zmínil jen pozitivní pocity, protože ví, že se může na školního psychologa spolehnout, tudíž pocituje spokojenost a jistotu, že si vede dobře. Proband 4 popsal svůj pocit jako úlevu, protože vnímá jejich spolupráci jako přátelskou, kde si mohou před sebou navzájem přiznat i svá pochybení. Také doplnil ještě pocit otevřenosti, protože kdykoli kontaktuje školního psychologa, neodmítne ho. Pocity probandů byly různorodé a jejich odhalení jen potvrdilo předchozí výpovědi o dosavadních zkušenostech ohledně spolupráce se školním psychologem. Ať jsou pocity pedagogů jakékoliv, neznamená to, že takové musí být napořád, ale mohou se měnit. Je jen na nich, zda si je takové chtějí zachovat nebo zapracují na jejich změně. Každopádně by měl školní psycholog přispívat k pohodě pedagogů, ale snažit se o to musí oba aktéři.

Došlo tedy i na téma vlivu spolupráce se školním psychologem po profesní a osobní stránce. Proband 1 potvrdil, že se dokáže lépe soustředit na psychiku žáků a jejich pocity, jelikož si osvojil nové techniky od školního psychologa. To se mu pak prolíná i do osobního života. Stejně tak proband 2 si osvojil nové psychologické postupy a naučil se dívat na věc z jiného úhlu pohledu. Přesto by ale uvítal i po debatě s kolegy, že by se v tomhle ohledu mohl naučit mnohem více, jelikož ne vždy souhlasí s tím, jak školní psycholog jedná a nemá se tudíž co přiučit. Inspiraci do profesní a osobní sféry přiznal i proband 3, který si pochvaloval, že zlepšil svůj přístup při řešení vztahových problémech doma i na pracovišti. Proband 4 řekl, že ho psychologie vyloženě baví, jelikož se sám v ní vzdělává a školní psycholog mu i doporučuje vhodnou literaturu. Také už vidí výsledky svého snažení v práci, kde se naučil, že ocenění žáků v pubertě nepříjde hned, ale časem. Osobně mu to zase pomáhá ve vztazích, hlavně při práci s vlastními dětmi. Je důležité, že školní psycholog pedagogy nějak ovlivňuje, protože to znamená, že jsou ve vzájemné interakci a mohou si předávat své poznatky a dovednosti. Kdyby se žádný vliv neukázal, znamenalo by to nefunkčnost systému. Výhodou je, že i někteří pedagogové zmiňovali přesah do osobní roviny, což je skoro nevyhnutelné, jelikož to, jak se pedagogové cítí a jednají v osobním životě, zcela jistě ovlivňuje i ten život profesní.

6.1.2.2. Spolupráce se školními psychology

Z nabídky činností školního psychologa ve škole vyzdvihl proband 1 třídnické hodiny. Ty probíhají 1x měsíčně a připomínají dle jeho slov terapii, která je zároveň prevencí rizikového chování. Většinou je u toho i on sám, ale jeho výuku musí v té době někdo suplovat a to není vždy možné. Třídnické hodiny alespoň prý nejsou o zapisování do žákovských a vybírání peněz do kina, ale o vlastní práci s dětmi. Kdy sedí všichni v kruhu a baví se o tom, co se změnilo od posledního setkání, jestli vidí nějaký posun, jaké problémy se řešily minule, jestli se něco změnilo a co by si přáli nově probrat. Zbývající čas je věnován aktivitám zaměřených na spolupráci a konkrétní témata, která jsou ve třídě aktuální. Také pedagog ocenil, že vše může pozorovat a poznat žáky i mimo lavice a také se zapojovat do programu. Dokonce předpokládal, že časem převezme iniciativu on sám a školní psycholog mu bude sekundovat. Proband 2 zmínil hlavně individuální práci s dětmi i s rodiči a testování devátáků. Oproti tomu proband 3 vyjmenoval více činností, a to o práci se třídami a třídním kolektivem, individuální intervenci s dětmi a rodiči. Také se školní psycholog zabývá klimatem třídy, kdy se chodí dívat do tříd na žádost vyučujícího, jak děti pracují a následně to s ním konzultuje. Zajímavé bylo, když pedagog přišel s informací, že u nich žák může jít prvně na krizovou intervenci bez souhlasu rodičů. Rodiče dopředu vědí, že má dítě právo navštívit v případě krizové intervence školního psychologa i bez jejich předchozího souhlasu, ale dále ví, že už se pokračuje jen za jejich vědomí a souhlasu. Pedagog tuto možnost kladně hodnotil, jelikož prý často žáci mají problémy i s rodiči, kteří jsou například v rozvodovém řízení, a proto nechtějí, aby věděli o jejich návštěvě školního psychologa. Pokud školní psycholog vyhodnotí, že se jedná se o krizovou intervenci a dítě nutně potřebuje odbornou pomoc, tak zahájí spolupráci a vysvětlí mu, proč je to dobré, aby o tom dále už rodiče věděli. Proband 4 vyjmenoval z činností školního psychologa individuální konzultace s rodiči, s dětmi a s učiteli a také chodí na pozvání na hospitace do tříd, čímž podporuje začínající kantory. Oblast činností školního psychologa odkrylo částečně i postoje pedagogů, jak jsou s jeho působením spokojeni. A to byli všichni, ale zpravidla u všech probandů zaznělo, že by si dokázali představit, že by se v praxi realizovalo daleko více než je tomu doposud a opět se tím vrátilo k tématu krácených úvazků školních psychologů na českých školách. Co mě jako výzkumníka zaujalo, byla kreativita některých školních psychologů, kteří i přes všechna omezení přispěli mnoho zajímavými nápady a projekty. Pedagogové mají

v tomto ohledu vysoká očekávání, protože vidí pozitivní výsledky, které práce školního psychologa přináší.

Samozřejmě mě zajímalo, jak to mají podle probandů jejich kolegové se školním psychologem. Proband 1 řekl, že si myslí, že většina kolegů má dobrou zkušenost, protože se i s některými již o tom bavil a ty mu to potvrdili. Nemluvil o tom samozřejmě úplně se všemi, ale nepředpokládá, že by tomu bylo jinak. I proband 2 se již bavil dříve s kolegy na toto téma a tam se naopak shodli, že se vždy školní psycholog nechová tak, jak by měl. Byl i svědkem, jak mezi jeho kolegou a školním psychologem došlo ke střetu. Takže je podle něj více pedagogů, co jsou s některými postupy školního psychologa nespokojeni. Proband 3 si nemyslel, že by to měl někdo z kolegů výrazně jinak než on sám se školním psychologem, ale dodal, že vždy záleží na povaze lidí a někdo může prostě déle navazovat spolupráci se školním psychologem. V tomto odstupu proband spatřoval strach z odhalení vlastního selhání, když budou žádat školního psychologa o pomoc, protože stigma ohledně návštěvy psychologa v naší společnosti stále přetrvává. Proband 4 také kladl důraz na individuální přístupy jednotlivých kolegů, zvláště na velký rozdíl mezi třídními učiteli a ostatními kantory. Někteří spolupracovat nechtějí, jiní se spíše bojí nabídku přijmout, ale proband ve své pozici třídního učitele spolupráci se školním psychologem nadšeně vítá. Z jeho pohledu to chce ještě čas, aby se profese psychologa ve školách ještě více ukotvila a odeznělo stigma ohledně psychologické pomoci. Z těchto odpovědí je patrné, že se zpravidla pedagogové mezi sebou otevřeně baví o působení školního psychologa, sdílejí své názory a mají i vize, kam by jejich spolupráce se školním psychologem měla směřovat. Velkou roli, zde hraje nastavení každého pedagoga k této profesi na půdě školy, jelikož do velké míry může (ne)vědomě svými postoji ovlivňovat ostatní. Jde především o žáky, ale i další vztahové linie, ve kterých se školní psycholog může angažovat.

Vztahy mezi pedagogy a školními psychology se ukázaly jako různorodé ať už v osobní či čistě profesní rovině, proto jsem se jednotlivých probandů zeptala, zda už proběhla taková spolupráce, která pro ně byla i přes některé neshody přínosná a zpětně jsou za ni velice vděční. Proband 1 byl spokojený s každou spoluprací se školním psychologem a nedokázal vybrat nějakou konkrétní, kterou by shledal jako výjimečnou. I přes zmíněné výhrady vůči školnímu psychologovi, které popsal proband 2, si vzpomněl na chvályhodnou spolupráci ohledně jednoho žáka, který se za odborné pomoci začal rychle zlepšovat. Také byl rád za diagnostiku, kterou školní psycholog provádí, i když

její nadměrné využívání někdy haní, odkryla mu někdy takové informace, které neznal, a pro jeho práci byly důležité. Také proband 3 vybral jednu z mnoha dobrých spoluprací se školním psychologem, kdy mu pomohl s velmi problematickým žákem, který svými patologickými projevy rozkládal třídu a manipuloval i s dospělými. Pedagog sám doplnil, že by bez jeho pomoci tuto situaci tak dobře nezvládl a později by se musel vyrovnávat s vážnějšími důsledky. Obdobně jako proband 2 si chválil proband 4 přínos diagnostiky, kterou provádí tamní školní psycholog. Zvláště v období, kdy přicházejí žáci do puberty, čerpá pedagog cenné informace z provedené sociometrie. K tomu ještě doplnil, že se se školním psychologem setkávají na chodbě a jejich nezávazná konverzace často sklouzne k tomu, že řeší konkrétní případy. Je tedy v tomto ohledu spokojen a nemá co jinak vytknout. Tyto odpovědi opět potvrzují důležitou úlohu školního psychologa v českém školství. Témata jako rostoucí nároky na pedagogy, inkluze, vysoká rozvodovost rodičů žáků, multikulturalita, vliv médií a technologií, které probandi během rozhovoru nejčastěji jmenovali, mají dopad na vývoj žáků a leckdy to již není v možnostech pedagogů, ale je potřeba neodkladná psychologická pomoc. Bylo dobré slyšet, že i když se ve všech ohledech školní psycholog a pedagog neshodnou, dokážou sledovat vyšší cíle a to je pomoci těm, kteří to zrovna potřebují.

Tím, že pracuje pedagog i školní psycholog ve stejném terénu může docházet i ke křížení jejich kompetencí, které mohou někdy nabourávat jinak fungující spolupráci. Proband 1 však u sebe žádný takový problém nespatořoval, ale dodal, že vždy záleží na člověku, zda si dokáže vše předem vyjasnit. Proband 2 podle svých slov popsal jen takovou drobnost, kdy jednou vstoupil školnímu psychologovi do programu, který z časového hlediska nebyl dobře uspořádaný a navrhl menší změny, aby děti neztratily motivaci pro další setkání s ním. Probanda 3 uvedl, že jsou se školním psychologem v jedné rovině a i děti vědí, že si vzájemně dáváme prostor a vše co děláme, vychází ze spolupráce, takže ke křížení kompetencí nedochází. Proband 4 připustil, že k takovým situacím může docházet, ale on má v tomto štěstí a spolupráce se školním psychologem se mu krásně prolíná. Uvažoval i nad tím, kdyby se jejich kompetence křížily a dodal, že by o tom popřemýšlel a dal by spíše na radu odborníka, protože on sám je v psychologii přece jenom laik. Mluvil i o tom, že někteří jeho kolegové jsou neústupní, mají svoji pravdu a nechtějí radu, i když by jim člověk rád poradil, když se něco v jeho třídě děje. Propojení práce pedagoga a psychologa přímo ve škole je nový úkol, který stojí před zmíněnými aktéry. Je jisté, že s přibývajícím roky se toto pracovní spojení upevní a

budou přinášet lepší výsledky než na jejich počátcích. Zvláště v tomto ohledu může hodně přispět vedení školy, které od samého začátku bude podporovat kooperaci pedagogů a dalších pracovníků se školním psychologem. Ne vždy si musí osobně sednout, ale jako profesionálové ve svých oborech by měli svoji pozornost zaměřovat spíše na pracovní úkoly, které by měli společně zvládat lépe, než kdyby na nich pracovali každý zvlášť.

O tom, zda může ovlivňovat školní psycholog fungování školy, proband 1 kvitoval a svůj postřeh vztáhl k časové úspoře. Problémy žáků se podle jeho slov dají nyní řešit rychleji, než když se dříve objednávaly do pedagogicko-psychologických poraden, kde se čekací lhůta pohybovala v řádu týdnů, někdy i měsíců. Usnadňuje je to podle něj proces řešení problémů a pedagogové jsou méně vytíženi a to má zaručeně vliv na fungování školy. Proband 2 má na to úplně jiný názor a vyloženě nepocítil vliv školního psychologa na fungování školy. Spíše prý jen na rovině fungování tříd, kde to ne vždy bylo jen v pozitivním duchu. Přišlo mu, že se současný školní psycholog se s každým úkolem trápí a nebere to jako své povolání, pro které se dobrovolně rozhodl. Prý to někdy vypadá, že ani netuší, jak daný problém řešit. Dodal, že ho ale mrzí, že to musí takhle říci, ale měl pocit, že předchozí školní psycholog věděl, co dělá, kdy má zasáhnout a co má udělat, na rozdíl od toho současného. Proband 3 si byl vědom, že tamní školní psycholog má vliv na uklidnění některých situací a hlavně, že pedagogové vědí, že se na něj mohou obrátit, takže toto ujištění se prolíná do klidnější atmosféry na škole. Proband 4 si nebyl zcela jistý, jestli má školní psycholog vliv na fungování školy, ale popsal, že vnímá jeho vliv na rodiče žáků, kteří vybírají školu právě podle jeho přítomnosti. Vliv na rovině školy nedokázal popsat, spíše si byl vědom každodenních maličkostí, které mu v mnohém pomáhají. Z odpovědí vyplývá, že vliv školní psycholog na fungování školy evidentně má, jen ho každý spatřuje v něčem jiném. Psychologové jsou do škol dosazováni kromě jiného i se záměrem zlepšit fungování školy a každý školní psycholog se chopí této úlohy po svém a záleží, do jaké míry dokáže prosadit své vize. Zmíněné časové hledisko, které jasně popsal proband 1, se prolíná i v odpovědích dalších pedagogů, i když jej přímo takto neformulovali. Všichni se dříve již shodli na tom, že zažili se školním psychologem úspěšné spolupráce, které jim ulevily v kritických situacích. Školní psycholog by měl pomáhat přetěžovaným pedagogům a na chodu školy by to mělo být poznat, pokud ne, byla by někde chyba.

Poslední otázka tohoto tematického okruhu, na kterou probandi odpovídali, byla, v čem považují spolupráci se školním psychologem za nezbytnou. Proband 1 zmínil

hlavně rychlejší řešení problémů a určitou formu prevence. Tu nabízejí podle něj i pedagogicko-psychologické poradny, ale tam vždy záleží na tom, zda tam rodič s dítětem skutečně dorazí. Tato starost nyní rodičům odpadá, protože se mohou některé záležitosti vyřešit jen v rámci školy. Takže to může ulevit i rodičům, kteří jsou také velmi zaneprázdnění a je to mnohdy nezbytná pomoc i pro ně, dodal proband. Pro probanda 2 je nezbytný školní psycholog v řešení větších kázeňských problémů a následných postihů, nebo v případě šikany. Také si pochvaluje efekt, když se školní psycholog vloží do řešení problému a žáci vnímají situaci jinak, vážněji, než když to řeší jen sám ve třídě. Ovšem ještě dodal, že školní psycholog je nezbytný pro školu jen v případě, když plně funguje a plní svou roli. Proband 3 by jej postrádal kvůli radám a pomoci a pak také kvůli práci ve třídách. Pro probanda 4 je nezbytností vzájemné sdílení se školním psychologem, ví, že v něm má oporu. Sám by to také nějak zvládl, ale bylo by to podle jeho slov mnohem náročnější. Pokud vycházíme z faktu, že je školní psycholog profesionálem na svém místě, je svou činností nezbytný pro pedagogy, žáky, rodiče a potažmo i školu. Když se zaměřím na konkrétní činnosti, pedagogové jsou vděční za práci ve třídách i za práci s jednotlivci a hlavně za to, že se na něj mohou v případě potřeby obrátit a on je nezklame. Tyto postřehy znovu potvrdily, jak může psycholog škole nesmírně přispět a obohatit ji svými odbornými poznatky. Pokud se však psycholog mine povoláním, tak to pro školu může být zatěžující a je v jejím nejlepším zájmu, aby tuto situaci úspěšně vyřešila.

6.1.3. Transformace ve spolupráci se školními psychology

6.1.3.1. Změny ve spolupráci se školními psychology

Proband 1 žádné připomínky neměl a nedokázal si ani představit, co by měl školní psycholog dělat jinak. Proband 2 už byl v tomto ohledu konkrétnější a chtěl by, aby byl více aktivní pro školu a sám se zajímal o to, co je potřeba řešit a jednal o tom i s třídním učitelem. Nespokojený byl proband i s reakcí školního psychologa na vzniklý problém, kdy se ho ptal, jestli to má vůbec řešit a přál by si, aby dal nově sám impuls ke spolupráci. Uvítal by ještě, aby se školní psycholog účastnil čtvrtletních porad, poznamenával si důležité informace a měl celkový přehled o dění na škole. Také zažil situaci, kdy školní psycholog „škatulkoval“ své klienty a choval se z jeho pohledu neprofesionálně. Předpokládal, že si takové mínění nechá pro sebe a nebude jím ovlivňovat ostatní pedagogy, kteří by takový názor mohli snadno převzít a řídit se jím. Opětovně vzpomněl

i na mezery školního psychologa v práci s časem, kdy mu musel vstoupit do programu, aby žáci stihli celou aktivitu a mohli si dopřát žádoucí prožitek. Proband 3 připomínky neměl a jen opět upozornil, že by si přál pro školního psychologa vyšší úvazek na škole, aby mohl být více k dispozici, než je tomu doposud. Dodal, že něco jinak by mělo udělat vedení a pokusit se mu vyčlenit vlastní prostor, protože ho zatím nemá a chodí do prostor družiny, kde je zákoutí s pohodlným gaučem. Když se proband zamýšlel nad chybějícím prostorem, jako hlavní negativum spatřoval v nízkém komfortu školního psychologa a ve vlivu na spokojenost všech, kteří za ním docházejí. Proband 4 také zmiňoval vyčerpání školního psychologa hlavně z hlediska času. Avšak vznesl obavu, že kdyby se úvazek navýšil, stejně by na další aktivity se školním psychologem děti neměly čas, protože mají mnoho předmětů, kroužků, koníčků a často si hlídají i minuty, aby vše stíhaly. Na druhou stranu by si přál, aby školní psycholog jezdil na školní výlety. Děti by ho podle jeho slov mohly lépe poznat a důvěřovat mu, aby si odbouraly strach, že nechat si pomoci od psychologa je ostuda. Má totiž zkušenost, že to takto ještě některé děti vnímají a žádají o speciální postupy, jak je má školní psycholog přijímat na konzultace, aby je nikdo jiný při tom nezahlédl. Zároveň zmínil i časová omezení, tentokrát na své straně. Chtěl by totiž, aby školní psycholog mohl docházet do jeho třídy narázově více než na 1 hodinu, ale pak musí za sebe řešit náhradu výuky a to není vždy v jeho možnostech. Připomínky od pedagogů zazněly různé, některé jsou v silách školního psychologa, jiné už pod jeho kompetence zcela nespádají. Proband 1 neměl, co by vytkl přímo školnímu psychologovi. Proband 2 se v kritice zaměřil na vlastní aktivitu školního psychologa než na to, co přímo dělá. Proband 3 měl jen takové připomínky, které by ze své pozice nemohl změnit stejně jako proband 4, které svá přání nedával do vztahu s časovými možnostmi školního psychologa. Z tohoto resumé je patrné, že se školní psychologové mohou stále zdokonalovat nebo alespoň mohou apelovat na školu, aby je podpořila ve zlepšování nabízených služeb.

Nabízelo se dále téma, co by podle probandů změnili jejich kolegové včetně vedení školy. Proband 1 nevěděl, že by jeho kolegům něco nevyhovovalo, protože s kýmkoli to probíral, tak to všem funguje dobře. Nicméně proband 2 již věděl o jednom svém kolegovi, který byl ohledně osoby školního psychologa rozhořčen a zároveň je i v užším vedení školy. Je prý ale možné, že je to teprve jeho první negativní zkušenost a tak ještě s nějakým řešením vyčká. Proband 3 ví od kolegů, že by si také přáli vyšší úvazek pro školního psychologa, ale jinak si prý na nic stěžují. Přejí se jen, aby spolupráce

pokračovala i nadále a v lepších prostorech než doposud. Proband 4 nevěděl, co by jiného ostatní chtěli změnit. Tato sdělení jen potvrzují odpovědi, které se nacházejí v další otázce, kdy pedagogové spíše spoléhají, že dojde ke zlepšení spolupráce i bez jejich zapojení. Jiní nemají ponětí, zda by jejich kolegové chtěli něco změnit na spolupráci se školním psychologem a ostatní mají jen dobré reference na jeho osobu. Zajímavé bylo, že o vedení školy si nikdo z pedagogů moc nezmiňoval a zřejmě nepředpokládali, že by samo takový záměr mělo nebo se tím alespoň okrajově zabývalo. Paradoxně k tomu, že jinak někteří očekávají, že řešení problémů se ujme právě vedení školy. Tento stav nahrává domněnce, že komunikace o přínosu a efektivnosti školního psychologa mezi vedením školy a ostatními zaměstnanci není ve škole místo.

Na tyto odpovědi logicky navazovala otázka, jak si probandi myslí, že by se dalo těmto nedostatkům předcházet. Proband 1 vzhledem k tomu, že vůči školnímu psychologovi a jeho působení se nijak nevymezil, neměl žádné návrhy k jejich předcházení. Zatímco proband 2 zprvu nevěděl, jak by se dalo zmíněným nedostatkům předcházet. Po chvíli řekl, že mu je nepříjemné poučovat kolegu, který je v jiném postavení než on, a proto se zatím neodvážil, aby něco změnil. Ovšem tuto úlohu přisoudil vedení školy, ale nebyl si vůbec jistý, zda o těchto problémech skutečně vědí a mohou je nějak řešit. Od kolegů ovšem ví, že mají také své výhrady, ale zatím se pro změnu ani z jejich strany nic neudálo. Proband 3 poznamenal, že důvod chybějící kanceláře pro školního psychologa není nedostatek financí, ale dlouhodobě nedostačující prostory v budově školy. Proband 4 zmínil, že by těmto nedostatkům mělo předcházet vedení školy, které by se pedagogů ptalo na to, jak školního psychologa využívají, jak fungují spolupráce s ním a v čem je jeho působení na škole přínosné. A také zopakoval potřebu navýšení úvazku pro školního psychologa, ale dodal, že je otázka, jaké má škola priority. Proband 1 ničím nepřispěl, ale proband 2 přiznal své obavy, které ho brzdí ve zlepšení spolupráci se školním psychologem a očekává, že to mohou za něj vyřešit kolegové nebo vedení školy, které ovšem nemusí nic vědět a tedy ani začít řešit. Proband 3 objasnil, že problém s prostorem pro kancelář školního psychologa bude ještě přetrvávat, protože zatím nikdo nepřišel s možným řešením, i když o tom ve škole všichni vědí. Proband 4 také spoléhá, že problémy vyřeší spíše vedení školy a u sebe žádný potenciál neshledává, kterým by mohl také přispět k řešení nevyhovující situace. Pedagogové, kteří jmenovali nedostatky ve spolupráci školním psychologem, zpravidla neměli konkrétní představu, jak by se jim dalo předcházet. Někteří očekávali, že tyto problémy za ně vyřeší jiní a sami

moc nenabízeli alternativy své angažovanosti. Je však otázkou, co jim brání, aby řešení situace převzali do vlastních rukou nebo alespoň dali impuls k činům.

6.1.3.2. Vymezení školních psychologů

Ve škole mohou občas vznikat i situace, do jakých by školní psycholog naopak vstupovat již neměl. Ovšem proband 1 se domníval, že se dá na všem dohodnout a k takovým situacím nemusí docházet, ale vždy prý záleží na lidech. Když společně se školním psychologem vedou program ve třídě, předem si vyjasní, co přesně bude každý dělat a takto jim to prý funguje. Proband 2 si také takovou situaci nedokázal vybavit. Sám kdysi nabízel školnímu psychologovi čas navíc v rámci své výuky, ale on toho nevyužil, takže nemá tím pádem pocit, že by vstupoval do situací, kde by to už nebylo žádané. Obdobně jako předchozí pedagogové reagoval i proband 3. Takové situace prý nemají a je to vždy o předchozí domluvě mezi ním školním psychologem. Proband 4 dokonce tuto možnost předem odmítl. Ty informace, mě jako výzkumníkovi měly objasnit, zda si školní psycholog ujasnil svou roli a prodiskutoval s kolegy rámec svých činností, aby mohli spolupracovat a nemíjeli se ve svých záměrech. Ze shodných odpovědí probandů vyplývá, že i za tuto poměrně krátkou dobu působení školních psychologů nemají problém v rozdělení úkolů a dokážou práci na nich skloubit tak, aby přinášela efektivnější výsledky. Je pozoruhodné, že i když někdy vznikají situace, kdy si pedagogové se školními psychology zcela nerozumí, tak co se týče jejich rolí, žádné komplikace nevznikají.

Na působení školního psychologa zaznělo během rozhovoru i mnoho pochval, ale bylo zajímavé se na to podívat i z druhé strany. Zda jsou ještě situace nebo případy, kde by se mohl postrádat, když dříve na školách vlastně vůbec nepůsobil a školy nějak fungovaly i bez něj. Pro probanda 1 je absence školního psychologa v této době už nepředstavitelná. Bylo by to podle jeho slov možné, ale zcela jistě by se to podepsalo na fungování školy a především na vytíženosti pedagogů. Proband 2 také viděl školního psychologa jako nezbytnou součást personálního fondu školy, protože ubírá práci přetěžovaným učitelům, kteří by se podle jeho slov nemohli tolik věnovat výuce, což je v době inkluze i tak dost náročné. Postradatelnost školního psychologa spatřoval pouze v oblasti primární prevence, kterou si zajišťují externě a on se na ni nijak nepodílí. Proband 3 si nedokázal vůbec vybavit situaci, kde by školního psychologa mohl postrádat. Zatímco proband 4 realisticky nahlédl na současný stav ve škole a řekl, že by to prostě museli zvládat, ale po odborné stránce a to, že jim přítomnost i působení školního

psychologa v mnohém to uleví, by samozřejmě chybělo hodně. Pro pedagoga je podle jeho slov náročná především současná generace rodičů a dětí, kdy rodiče jsou většinou rozvedení a většina dětí je obklopena vším, na co vzpomenou. To s sebou nese své problémy a pomoc školního psychologa je v tomto ohledu nevyhnutelná. I když se tento pedagog v rozhovoru sám označoval za toho, kdo ve škole více vychovává, než vyučuje, přiznal, že jsou situace, na které odborně nestačí a je rád, že se má na koho obrátit. Je zjevné, že diskuze o tom, zda je potřeba školního psychologa na půdě školy, nejsou již na místě. Doba se mění, nároky přibývají a i školy musí držet tempo s měnící se společností a novými požadavky, které si klade. Navíc tolik zmiňovaná témata jako inkluze, celosvětová migrace, rozvoj technologií a další přinášejí nové situace, se kterými je potřeba se vyrovnat a ve školství se to nejvíce odráží ve vyšší potřebě psychologické pomoci.

Probandi během rozhovoru dokázali bez problémů popsat, co je na spolupráci se školním psychologem tíží a tak mě na závěr zajímalo, zda si dokážou představit, v čem to může být naopak ve škole těžké pro školního psychologa. Proband 1 zmínil, velké množství žáků, kteří očekávají, že si je bude školní psycholog pamatovat a kdykoli ho osloví, bude hned vědět, o jaký problém se jedná. Jak dodal, žáci si pamatují jen jedno jméno v případě školního psychologa, ale on by si jich měl pamatovat stovky včetně problémů, se kterými přichází. Odbornou osamocenost školního psychologa nevnímá jako problém, protože na škole působí i speciální pedagog. Ten prý se školním psychologem spolupracuje, a tudíž se může poradit i s profesně bližším kolegou. Proband 2 na rovinu řekl, že toho musí být hodně, velké množství dětí i velké množství učitelů včetně vedení školy, kteří s ním chtějí spolupracovat. I to, že je ve škole zatím školní psycholog krátce, to znesnadňuje. Každý, kdo za ním přijde, vyžaduje jiný přístup a to nemluvě o rodičích, kteří nejsou vždy této spolupráci nakloněni. Tudíž celkově si stejně jako proband 1 myslí, že školního psychologa zatěžuje velké množství práce. Je si také vědom, že je odborně osamocený na půdě školy, ale na stranu školního psychologa dodal, že je často zavřený ve své kanceláři a sám za nimi do sborovny nepřijde, takže je otázkou, co vlastně preferuje. Proband 3 zmínil, že má školní psycholog spoustu administrativy a nejtěžší pro něj asi je, když za ním přijde učitel a předhodí mu problém a očekává, že to za něj vyřeší. Pedagog totiž zmínil, že ví, že někteří jeho kolegové si nechtějí školního psychologa k sobě připustit a tak mohou vznikat problémy. Protože školní psycholog pak po nich bude chtít, aby se naučili přijít s problémem a chtěli se radit o tom, jak na něm

mohou společně pracovat. Jeho prací poté je, že se jim snaží vysvětlit, že on jen nabízí pomocnou ruku, ale že na tom musí pracovat i ten kantor. To pak může posílit negativní přístup u kantora, že mu školní psycholog nepomohl, jak si představoval. Odbornou osamocenost si tamní školní psycholog prý vynahrazuje setkáváním s ostatními psychology mimo školu a průběžně se školí, takže zde pedagog problém nepředpokládal. Proband 4 od školního psychologa nikdy žádnou stížnost nezaregistroval, ale zmínil jiný problém z vlastní zkušenosti. Kdy jeho vlastní děti docházejí na stejnou školu, kde i on vyučuje, a oni nejsou spokojeni se svým třídním učitelem, který je ale zároveň jeho kolegou, se kterým jinak vychází. Zde dohází ke střetu zájmů a pro všechny zúčastněné je tato situace náročná včetně školního psychologa. Ten není podle jeho slov na škole úplně odborně osamocen, ale radí se v různých otázkách i s metodikem prevence či výchovným poradcem. Probandi si tedy vždy nebyly schopni představit, v jakých ohledech to může být pro školního psychologa ve škole těžké. Jmenovali spíše problémy, které se objevují napříč profesemi a zvláště podceňovali odbornou osamocenost školního psychologa. Je vidět, že v tomto ohledu jsou zatím jejich představy spíše okrajové a netuší, jaké situace školního psychologa konkrétně zatěžují, nediskutují s ním o tom a spíše své postřehy vztahují ke své profesi.

6.2. Shrnutí dat podle výzkumných otázek

Interpretace dat nyní bude sloužit pro shrnutí výsledků výzkumné sondy dle výzkumných otázek, které jsem si na začátku stanovila.

První dílčí výzkumná otázka zní: **Co očekávají pedagogové od školních psychologů?** Pedagogové očekávají od školních psychologů, že budou pravými odborníky na svých místech a budou nositeli mnoho osobnostních kvalit. Budou pro ně mentory v psychologické oblasti, kteří budou mít ve svém portfoliu řadu technik a prožitkových aktivit, které bude nabízet žákům a zároveň předávat tyto poznatky pedagogům. Pedagogové také kladli důraz na ochranu osobních údajů všech klientů školních psychologů a očekávají od nich v tomto ohledu vysokou opatrnost. To se pojí s častým očekáváním, že budou školní psychologové profesionály, kteří se ale jako odborníci dokážou přiblížit i žákům mladšího školního věku.

Dále očekávají především pomoc s problémovými žáky a třídními kolektivy. Pro sebe si přejí, že se budou moci jít za školními psychology poradit a ověřit si své dosavadní postupy. Také by byli rádi, aby se stali školní psychologové nestrannými prostředníky

mezi školou a rodiči žáků, kde z jejich pohledu pokaždé nefunguje smysluplná spolupráce. Totiž pokud má žák nějaký problém, je potřeba pracovat nejen s ním, ale i s jeho rodiči jako komplexním systémem. Od spolupráce se školními psychology očekávají, že je během řešení problémů žáka nebo žáků budou adekvátně informovat a v případě potřeby také vedení a zmíněné rodiče. To vše by mělo probíhat v prostředí a podmínkách, které budou přijatelné pro práci školních psychologů a které budou v jejich dětských i dospělých klientech navozovat atmosféru bezpečí. Pedagogové také předpokládají, že jim školní psychologové pomohou v situacích, na které už odborně nebudou stačit a bude nutné je řešit víc psychologicky než pedagogicky. Což vypovídá o jejich uvědomění vlastních limitů a ochotě přizvat k řešení problémů kompetentnější kolegy. Co se týče přínosu školních psychologů pro školu na rozdíl od doby, kdy tam ještě žádní školní psychologové nepůsobili, pedagogové očekávají, že se více odrazí na jejím chodu právě práce s dětmi a podobně i jejich přítomnost v podobě tržní značky školy, protože to oslovuje rodiče při výběru školy pro jejich dítě. Stejně tak doufají, že působení školních psychologů ubere řadu starostí, se kterými se potýkají v dobách inkluze. Všichni oslovení pedagogové zažili i období, kdy na škole žádní školní psychologové nepůsobili a i když bez nich tehdy nějak fungovali, nyní předpokládají, že by se bez nich už jen těžko obešli.

Druhá dílčí výzkumná otázka zní: **Jak probíhá spolupráce pedagogů se školními psychology?** Většina pedagogů zmínila, že jejich seznámení s příchozími školními psychology bylo letmé a uvítali by, kdy měli větší prostor na to, aby představili sebe a svojí práci. Takové sblížení by pak mohlo zpříjemnit začátky jejich spolupráce a také by pedagogové předem věděli, co od nich mohou očekávat, v čem se na ně mohou obrátit a co už nespadá do jejich kompetencí. Podcenění tohoto vzájemného představení se poté podepsalo na jejich první spolupráci, kdy šlo zpravidla o problém s žáky a oni si pak za běhu museli vyjasňovat vzájemná očekávání. S frekventovaností spolupráce se školními psychology byli pedagogové poměrně spokojeni a ocenili, že mohou školní psychology oslovit nárazově a zároveň se mohou domluvit i na pravidelné spolupráci. Ovšem často se ozývali s výtkou, že jsou školní psychologové na škole pouze na zkrácený úvazek a nemohou se tak na jeho pomoc spolehnout každý školní den. Dosavadní zkušenosti ohledně spolupráce se školními psychology pedagogové převážně popsali jako výborné. Ale našla se i výjimka, kdy si pedagog se školním psychologem nesedl hlavně po osobní stránce a občas nesouhlasil ani s jeho postupy, ale celkově byl jinak za jeho

působení na škole rád. Od pedagogů často zaznělo, že ne všichni jejich kolegové na škole jsou nakloněni spolupráci se školními psychology a pokud si k tomu ještě nenesli lidsky, výrazně to ovlivnilo jejich budoucí spolupráci. Ovšem je přirozené, že si nemusí lidé ve všech ohledech rozumět, ale je potřeba, aby jejich neshody neměly vliv na kvalitu jejich práce a zvláště na práci s dětmi. Pocity ohledně spolupráce se školními psychology, přesně zrcadlily předchozí zkušenosti pedagogů. Šlo především o kladné pocity jako zklidnění, jistota či úleva, ale našly se i smíšené pocity. Ty vyplývaly z ne příliš uspokojivé spolupráce se školním psychologem, které podle jednoho pedagoga u něj zesílila i obdobná nespokojenost u jeho žáků. Nicméně nic není trvalé, a pokud se tyto nesrovnatelnosti nebudou přehlížet, může být situace do budoucna mnohem lepší. Vliv spolupráce se školními psychology na sobě ovšem pocítili všichni pedagogové. Naučili se dívat na situace z jiných úhlů, osvojili si nové techniky a někteří tyto navě nabyté znalosti a dovednosti ocenili i v soukromém životě. A jak je obvyklé, osobní život a pracovní život každého se vzájemně ovlivňuje, proto je výhodou, když si i sami pedagogové dokážou říci o odbornou pomoc, kterou mohou využít přímo i na svém pracovišti.

Z nabídky činností školních psychologů pedagogové vyzdvihli třídnické hodiny, které jsou spíše povahy prožitkové než formální, dále individuální práci s dětmi i s rodiči, práci s třídními kolektivy, hospitace v hodinách a jejich společné konzultace. Jako výzkumníka mě překvapilo, jak jsou někteří školní psychologové kreativní a dokážou vytvořit zajímavých program pro své klienty i v tak limitujícím úvazku, který na školách mají. I za těchto podmínek jsou schopni v určitých ohledech naplnit některá vysoká očekávání pedagogů. Pro rozšíření problematiky mě jako výzkumníka zajímal i názor pedagogů ohledně jejich kolegů a jejich spolupráce se školními psychology a ukázalo se, že to je hodně individuální. Stejně tak, jak si lidé ve společnosti teprve vytvářejí důvěru k využívání psychologické pomoci, taky i na půdě školy jsou někteří pedagogové plní pochyb. Stigma o využívání psychologických služeb často zaznělo napříč rozhovory a věřím, že právě kontakt se školními psychology u dětí mladšího školního věku připraví další generace na to, aby se už na tuto pomoc nahlíželo bez předsudků. Když už došlo na vlastní spolupráci se školními psychology, všichni pedagogové si chválili jejich důležitost, čímž potvrdili aktuální potřebu školních psychologů na českých školách. V mnohém jim tyto spolupráce usnadnily řešení krizových situací a hlavně díky nim předešly vážnějším důsledkům. Ocenili i přínos diagnostik, kterou provádí školní

psychologové i na základě jejich objednávek. Neslouží jim totiž jen k rozkrytí problémových situací, ale také ji rádi využívají preventivně. V křížení kompetencí pedagogové se školními psychology problémy nemívají, vědí, že vše je o domluvě a snaze tomu předcházet. Jejich kolegové se občas v tomto ohledu se školními psychology střetávají, ale zpravidla tomu předchází nevyjasnění vzájemných kompetencí, přemrštěná očekávání či lidský nesoulad. Proto je důležité, aby školní psychologové při nástupu na nové pracoviště dostatečně představili svoji roli a působení na škole, čímž by částečně mohli předejít zmíněným nejasnostem. Pedagogové zmiňovali již svá očekávání, která měli ohledně přínosu školních psychologů na fungování školy v době, kdy tam ještě žádní školní psychologové nepůsobili, a mě zajímalo, jak je tomu v praxi, když už tam školní psychologové jsou. Pedagogové pociťují rychlejší průběh řešení problémů a jejich menší vytíženost a to se podle nich projevuje na hladším fungování školy. Dále to má vliv na klidnější atmosféru ve škole, protože pedagogové vědí, že se na školní psychology mohou s čímkoliv obrátit. Také očekávání, které měl jeden z pedagogů, že školní psycholog bude dobrou reklamou pro školu, se nakonec v praxi potvrdilo, protože je to pro rodiče jedno z rozhodujících hledisek při výběru školy pro jejich dítě. Poté co už pedagogové spolupracují několik let se školními psychology, nedokážou si představit, že by u nich nadále nenašli podporu v následujících bodech. Rychlejší řešení problémů dětí, řešení vážných kázeňských problémů včetně počínající šikany, preventivních opatření, práci ve třídách, udílení rad a jistotu, že jsou kdykoliv k dispozici. Tyto zásadní body jsou opětovně jasným vzkazem, že polemizovat o tom, zda jsou školní psychologové na škole důležití, je zpátečnická a posiluje to i fakt, že navýšení jejich úvazků by školy jen uvítaly. Je však otázkou, do jaké míry se pro to zasadí přímo vedení škol a do jaké míry je pozice školního psychologa na celý úvazek pro psychology momentálně atraktivní.

Třetí dílčí výzkumná otázka zní: **Co by pedagogové na spolupráci se školními psychology změnili?** Změny, které by uvítali pedagogové, byly hodně individuální a často zrcadlily vztah konkrétního pedagoga s tavním školním psychologem. Někteří by nic neměnili, jiní by si přáli, aby byli školní psychologové více aktivní a více se zajímali o dění na škole. Připomínky, které zcela nevycházely z možností školních psychologů, byly o navýšení jeho úvazku na škole, lepších prostorách pro jeho práci a aby si pedagogové při spolupráci s nimi během výuky nemuseli zařizovat suplování hodin. O školních psychologích to vypovídá, že z větší míry plní svoji roli i přes krátkou dobu jejich působení na školách dobře, ale jako každý z nás mají své slabiny, na kterých musí

zapracovat. Důležité je, aby se sami zajímali a zjišťovali si zpětnou vazbu na svou osobu i práci. Podle slov pedagogů i jejich ostatní kolegové měli nějaké námitky, v těch se ale v podstatě shodovali. Ovšem o názoru vedení škol neměl nikdo ze zpovídaných pedagogů žádnou představu, což naznačovalo, že se o užitečnosti školního psychologa na školách běžně nedebatuje. Je otázkou, proč se pedagogové se svými postřehy na vedení škol neobrací a proč se vedení škol o spokojenosti pedagogů s prací školních psychologů blíže nezajímá. Evaluace činnosti školních psychologů, zvláště v začátcích jejich kariéry ve škole, je důležitá a může nabídnout nové podněty, co by se v tomto ohledu dalo zlepšit. Proto mě zajímalo, jak si pedagogové představují, že by se dalo zmíněným nedostatkům předcházet. Zaznělo, že tato úloha patří vedením škol. Před tím ale v rozhovorech paradoxně vyplynulo, že otevřená komunikace mezi pedagogy a vedením škol na toto téma neprobíhá. Tento poznatek jen posílil předchozí domněnku, že ve školách práce školních psychologů nepodléhá zpětnému hodnocení. Ani sami někteří pedagogové otevřeně nenabízí zpětnou vazbu školním psychologům a obhajují se tím, že se cítí nepříjemně, když by měli kritizovat výše postaveného kolegu. Ovšem zpětná vazba nemusí být jen o negativní kritice a věřím, že i když to může být pro pedagogy náročné, přinese to zcela jistě své výsledky. A i pro školní psychology to může být někdy těžké, jistě by však ocenili, kdyby jim své námitky někdo otevřeně sdělil, než aby se jejich práce minula účinkem.

Pedagogové si ovšem nemohli stěžovat na to, že by vznikaly situace, do kterých by podle nich školní psychologové už vstupovat neměli. Takové situace prý nemají a se školními psychology se pokud možno předem na všem domluví. Někteří z nich však dodali, že to spíše záleží na povaze konkrétních pedagogů, zda si na to dávají pozor a jsou ochotni si takové situace předem ošetřit. Stejně tak pedagogové usoudili, že situace, kdy by byli školní psychologové postradatelní, už v dnešní době nevznikají a školní psychologové je stále žádanými odborníky. Výjimku tvořila odpověď jednoho z pedagogů a to v případě primární prevence, kterou si ve škole zajišťují externě a tamní školní psycholog se na ni nepodílí. Ovšem řada škol vedle školních psychologů zaměstnává i školní metodiky prevence. Nicméně se na této úloze školní psychologové také částečně podílejí a kolegům přispívají radami z psychologického hlediska. Podle slov pedagogů je pro školní psychology zatěžující velké množství práce a velké množství klientů, hlavně nespolupracujících klientů. Ovšem tyto postřehy by se daly vztáhnout na jakoukoli profesi. Jejich představy jsou zatím jen okrajové a například odbornou

osamocenost školních psychologů nepokládali v rámci školy vůbec za náročnou. Právě otázka zátěže školních psychologů je i v literatuře zatím málo popsána a bylo by vhodné v tomto ohledu provést rozsáhlejší výzkum, jehož výsledky by mohly být podkladem pro vylepšení jejich podmínek na českých školách.

Diskuze

Výzkumnou sondou jsem sledovala, jaká očekávání mají pedagogové od školních psychologů na základních školách. Také jak hodnotí jejich vzájemnou spolupráci a co by na ní změnili. Vzhledem k tomu, že šlo o malý výzkumný vzorek, nesnažím se výsledky své výzkumné sondy zobecňovat na všechny pedagogy. Také vzhledem k tomu, že šlo o výzkumnou sondu realizovanou pouze v rámci bakalářské práce, nelze její výsledky považovat za všeobecně platné. Jde pouze o náhled do zkoumané problematiky, který může inspirovat k rozsáhlejší výzkumům, které by přinesly směřodatnější poznatky. A právě diskuze nad výsledky může nasměrovat další výzkumy v oblasti školní psychologie.

Reflexí nad potencionálními zdroji chyb či nepřesnostmi, které by mohly mít vliv na podobu bakalářské práce, jsem určila 2 nejpodstatnější omezení. První limitace u výzkumné sondy mohla být v mém případě rozhodnutí, jak povedu výzkumné rozhovory. Zda dokážu zachytit taková data, která nabídnou pestrou paletu odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky. Druhá limitace se pojila s výběrem probandů. Během výzkumného rozhovoru jsem místy u jednoho probanda zachytila určitý ostych v jeho výpovědích, který byl očividně méně kritický vůči školnímu psychologovi, než v praxi běžně je. Výčet dalších omezení jsem rozebrala v kapitole Metodologické limity.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak vnímají pedagogové spolupráci se školními psychology?** Na základě 3 dílčích výzkumných otázek budu srovnávat poznatky z této práce se zjištěnými závěry jiných autorů.

1. Co očekávají pedagogové od školních psychologů?

Pedagogové očekávají od školních psychologů, že budou pravými profesionály na svých místech a budou morálně vyzrálí. Tyto základní požadavky korespondují s tím, jak upravují působení psychologů patřičné legislativní normy. Vždyť čerství absolventi oboru psychologie při své promoci slibují, že budou jednat čestně a řídit se etickými kodexy své profese. Pedagogové také předpokládají, že pro ně budou školní psychologové mentory v psychologické oblasti, což potvrzují ve své knize Štech a Zapletalová (2013), kdy jako jednu z činností uvádějí, že realizuje přednášky pro rozvoj a vzdělávání pedagogických pracovníků či další osvětovou činnost. Dále pedagogové očekávají, že se budou moci jít za školními psychology poradit a ověřit si své dosavadní postupy. Což výše zmínění autoři znovu popisují jako nejčastější důvod, proč pedagogové oslovují školní psychology za účelem konzultace v celé šíři témat. Pedagogové by také

byli rádi, aby byli školní psychologové neustrannými prostředníky mezi školou a rodiči žáků, kde z jejich pohledu pokaždé nefunguje smysluplná spolupráce. Což potvrzuje Braun, Marková a Nováčková (2014), protože školní psychologové mohou účinně podporovat jejich snahy tím, že mohou oslovit rodiče díky svému zvláštnímu postavení v rámci školy, autoritě i prestiži, která činí jejich zprávy o žácích rodičům naléhavějšími. Gajdošová a Herényiová (2006) dodávají, že školní psychologové mohou pro rodiče organizovat různé besedy o tématech, které jsou aktuální pro jejich děti, protože zainteresovanost rodičů na dění školy je důležitým faktorem pro studijní úspěchy jejich dětí. Pedagogové také očekávají, že školní psychologové budou mít k dispozici takové prostory, které budou přijatelné pro jejich práci a budou navozovat atmosféru bezpečí pro jejich klienty. V tomto ohledu se získané poznatky z praxe rozcházejí s tím, co popisuje ve své knize Štefflová (2004), která hovoří o 2 místnostech pro školního psychologa. Konkrétně o kanceláři s administrativním vybavením a další terapeutické místnosti, kde by se mohli setkávat s klienty. Ve školách se totiž stává, že školní psychologové sdílejí kancelář s dalšími kolegy nebo k dispozici svoje prostory nemají a praxi vykonávají například v prostorách družiny. Tyto nevyhovující podmínky vznikly zřejmě z důvodu přijímání nových žáků do základních škol v rámci inkluze, což má za následek omezení prostorových kapacit škol. Také se kdysi při plánování školských budov nepočítalo s tolika novými odborníky, kteří stále doplňují stávající pedagogický sbor. V neposlední řadě tomu také nepomáhá dlouhodobé podfinancování českého školství.

2. Jak probíhá spolupráce pedagogů se školními psychology?

Většina pedagogů zmínila, že jejich seznámení s příchozími školními psychology bylo letmé a uvítali by, kdy měli větší prostor na to, aby představili sebe a svoji práci. To odporuje tomu, co ve své knize formulují Štech a Zapletalová (2013), kteří tvrdí, že je nutné, aby školní psycholog srozumitelně vysvětlil pedagogům, na čem chce ve škole pracovat a jak jim může pomoci. Pedagogové byli totiž zvyklí fungovat řadu let i bez pomoci školního psychologa a je nutné, aby jim pomohl překročit počáteční nedůvěru. Smékalová (2014) k tomu dodává, že v současné době, kdy se stále etabluje profese školního psychologa, hrozí riziko, že potenciál školní psychologie nebude vhodně využit, jelikož zatím nemůže moc čerpat poznatky z řady výzkumů. Je tedy nutné, aby zaměstnavatelé školního psychologa znali výhody, ale též úskalí při zavádění jejich pozice do škol. Předpokládám, že důvodem k podceňování tak důležitého postupu

vychází z neznalosti úskalí, která se pojí s nově ukotvující se profesí školního psychologa. Určitou roli může hrát i přetíženost zaměstnanců škol, kterým neustále přibývají povinnosti, které musejí splnit. Většina pedagogů si stěžovala na omezený úvazek školních psychologů, což má za následek, že nemohou systematicky pracovat s pedagogickým sborem a realizovat jiné časově náročnější projekty. S tímto souhlasí i Štech ve své příspěvku (2001), jelikož vzhledem ke krátkému úvazku mohou být bráni školní psychologové jen jako návštěva. Braun, Marková a Nováčková (2014) upozorňují na další důsledek tohoto omezení, že pedagogové mohou poté zpochybňovat jejich věrohodnost či odbornost a vyhrožovat žákům, že je pošlou za školními psychology za trest. Takovým přístupem poté pedagog nepřímo ovlivňuje i vztahovou linii žák – školní psycholog. Pedagogové také zmiňovali, že si jejich kolegové ne vždy lidsky sednou se školními psychology a Knotová et al., (2014) tento fakt také zmiňuje, kdy se svými kolegy uvádí, že spokojenost s prací školních psychologů se odvíjí od jejich osobností a odborných kompetencí každého z nich. Z činností, které školní psychologové nabízí, pedagogové oceňovali mimo jiné i preventivní opatření v činnostech školního psychologa. Shernoff, Bearman a Kratochwill taktéž oceňují jedinečnou možnost, kterou mají právě školní psychologové, že mohou včas podchytit začínající psychické problémy u žáků. I tento jev má vliv na rozvoj a přizpůsobení stávajících studijních plánů pro absolventy a výcviků pro psychology. Vliv spolupráce se školními psychology na sobě ovšem pocítili tentokrát všichni pedagogové. Naučili se dívat na situace z jiných úhlů, osvojili si nové techniky a někteří tyto navě nabyté znalosti a dovednosti ocenili i v soukromém životě. A jak je obvyklé, osobní život a pracovní život každého se vzájemně ovlivňuje, proto je výhodou, když si i sami pedagogové dokážou říci o odbornou pomoc, kterou mohou využít přímo i na svém pracovišti. Franclová (2017) toto ve svém příspěvku doslovně potvrzuje, když ze své praxe školního psychologa dodává, že emoční rozpoložení učitele ovlivňuje i emoční rozpoložení žáků, proto se jim v tomto ohledu také plně věnuje. Stejně jako si lidé ve společnosti teprve vytvářejí důvěru k využívání psychologické pomoci, taky i na půdě školy jsou někteří pedagogové plní pochyb. Stigma o využívání psychologických služeb často zaznělo napříč rozhovory. Štech a Zapletalová (2013) souhlasí s tím, že školní psychologové by měli neustále monitorovat (nepodložené) obavy a (neadekvátní) očekávání učitelů a také zvládat případné rozpory plynoucích z rozdílů profesní kultury, aby pomohli stírat přetrvávající stigma. Také aby

v tomto duchu předcházeli křížením kompetencí, s čímž mají někteří pedagogové v praxi problém.

3. Co by pedagogové na spolupráci se školními psychology změnili?

Jako každý z nás, tak i školní psychologové mají své slabiny, na které pedagogové upozornili a na kterých musí zapracovat. Důležité je, aby se sami zajímali a zjišťovali si zpětnou vazbu na svou osobu i práci. Braun, Marková a Nováčková (2014) píše, že ideální stav nepřichází sám od sebe, ale je výsledkem dlouhodobé a intenzivní práce na seberozvoji. Školní psychologové musí předcházet ustrnutí nejen v profesní oblasti a to lze pravidelnou duševní hygienou, podrobnou analýzou každodenní činnosti, konzultováním s kolegy, supervizí, dalším vzděláváním, ale i krátkodobým vzdálením od profese k regeneraci sil. Jedinou zátěž, kterou dokázali pedagogové popsat, byla, když za školním psychologem přijde učitel a předhodí mu nějaký problém a očekává, že to za něj vyřeší. Lazarová (2005) upozorňuje, že interpretace zakázky od pedagogů může být často nesrozumitelná a to zvláště pro začínající školní psychology. Takové zakázky mohou být ve svém důsledku zakládat na vztahový problém a nespojenost mezi školním psychologem a pedagogem, nejsou-li v hned v zárodku dobře ošetřeny. Knotová et al., (2014) k tomu se svými kolegy dodává, že záleží na formě, jak školní psycholog zakázku odmítne a jak následně vysvětlí, z jakých důvodů je pro něj zakázka nepřijatelná. Měl by tím předejít tomu, že se pedagog neutvrdí v tom, že mu školní psycholog stejně nepomohl tak, jak si představoval. Podle slov pedagogů je pro školní psychology zatěžující velké množství práce a velké množství klientů, hlavně nespolupracujících klientů. Ovšem tyto postřehy by se daly vztáhnout na jakoukoli profesi. Jejich představy jsou zatím jen okrajové a například odbornou osamocenost školních psychologů nepokládali v rámci školy vůbec za náročnou. Právě otázka zátěže školních psychologů je i v literatuře zatím obecně málo popsána. Štech a Zapletalová (2013) souhlasí s tím, že školní psychologové by měli zvládat případné rozpory a neznalost plynoucí z rozdílů profesní kultury.

Doufám, že výsledky mé bakalářské práce budou vodítkem pro další výzkumy v oblasti školní psychologie. Především o působení školních psychologů na různém stupni škol. Pozice školních psychologů na českých školách se postupně zavádí, ale podmínky pro jejich zdárné působení mají pouze základní obrysy. I pedagogové někdy přistupují ke školním psychologům nedůvěřivě, protože neví, co od nich mohou očekávat nebo se obávají stigma, které se stále v naší společnosti pojí s přijímáním psychologické

pomoci. Právě i tento jev byl patrný z výsledků výzkumné sondy. Za přínosnou bych považovala aplikaci výzkumu na větším výzkumném vzorku.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo **popsat, jaká očekávání mají pedagogové od školních psychologů**. Na základě teoretického konceptu byla formulována hlavní výzkumná otázka: **Jak vnímají pedagogové spolupráci se školními psychology?** Odpověď na ni byla hledána pomocí kvalitativní výzkumné strategie. Interpretace dat získaných polostrukturovanými rozhovory s pedagogy přinesla následující poznatky.

Pedagogové očekávají od školních psychologů, že budou pravými odborníky na svých místech a budou nositeli mnoho osobnostních kvalit. Budou pro ně mentory v psychologické oblasti, kteří budou mít ve svém portfoliu řadu technik a prožitkových aktivit, které bude nabízet žákům a zároveň předávat tyto poznatky pedagogům. Také by byli rádi, aby se stali školní psychologové nestrannými prostředníky mezi školou a rodiči žáků, kde z jejich pohledu pokaždé nefunguje smysluplná spolupráce. Totiž pokud má žák nějaký problém, je potřeba pracovat nejen s ním, ale i s jeho rodiči jako komplexním systémem. Stejně tak doufají, že působení školních psychologů ubere řadu starostí, se kterými se potýkají v dobách inkluze.

V praxi by pedagogové uvítali, kdyby se mohli dozvědět při příchodu školních psychologů více o jejich roli a působení na škole, protože se toto dost podceňuje a může to nahrávat vzájemným neshodám. Také jsou nespokojeni s tím, že jsou školní psychologové na škole pouze na zkrácený úvazek a nemohou se tak na jeho pomoc spolehnout každý školní den. Dosavadní zkušenosti ohledně spolupráce se školními psychology pedagogové převážně popsali jako výborné. Výjimky tvoří situace, kdy si pedagogové se školními psychology lidsky nasednou nebo pedagogové nemají ve školní psychology důvěru. Stejně tak, jak si lidé ve společnosti teprve vytvářejí důvěru k využívání psychologické pomoci, taky i na půdě školy jsou někteří pedagogové plní pochyb. Stigma o využívání psychologických služeb v naší společnosti stále přetrvává. Pocity ohledně spolupráce se školními psychology, přesně zrcadlily předchozí zkušenosti pedagogů. Šlo především o kladné pocity jako zklidnění, jistota či úleva, ale našly se i smíšené pocity, když si právě pedagogové se školními psychology neporozuměli.

Vliv spolupráce se školními psychology na sobě nicméně pocítili všichni oslovení pedagogové. Naučili se dívat na situace z jiných úhlů, osvojili si nové techniky a někteří tyto navě nabyté znalosti a dovednosti ocenili i v soukromém životě. Někteří školní psychologové jsou velmi kreativní a i v tak limitujícím úvazku jsou schopni v určitých ohledech naplnit některá vysoká očekávání pedagogů. Když došlo na vlastní spolupráci

se školními psychology, všichni pedagogové si chválili jejich přínosnost, čímž potvrdili aktuální potřebu školních psychologů na českých školách. Poté co už pedagogové spolupracují několik let se školními psychology, nedokážou si představit, že by u nich nadále nenašli podporu v následujících bodech: rychlejší řešení problémů dětí, řešení vážných kázeňských problémů včetně počínající šikany, preventivních opatření, práci ve třídách, udílení rad a jistotu, že jsou kdykoliv k dispozici. Ovšem ukázalo se, že podle oslovených pedagogů evaluace práce školních psychologů na školách neprobíhá nebo o ní neví.

Uvědomuji si, že poznatky, které jsem získala realizací výzkumné sondy, nejsou zobecnitelná, přesto se domnívám, že přinášejí zajímavá zjištění o čekávání pedagogů od školních psychologů. Soudím, že se mi vytyčený cíl práce podařilo splnit a to popsat, jaká očekávání mají pedagogové od školních psychologů. Ke zpracování byly použity dostupné publikace a internetové zdroje vztahující se k tématice školní psychologie, které poskytly zajímavé podněty a komplexnější pohled na celou problematiku. V závěru práce bych chtěla poukázat na otevřenost problematiky školní psychologie a navrhuji dále bádát v oboru a rozšířit tak toto téma o cenné poznatky.

Seznam použitých zdrojů

- Asociace školní psychologie (2017) *O nás*. (online). Získáno 3. 12. 2017 z <<http://www.schoolpsychology.cz/index.php/asociace/o-nas>>.
- Baštecká, B. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Bendl, S. (2004). *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV nakladatelství.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Česká republika (2004). *Zákoník o pedagogických pracovnících*. Získáno 16. 3. 2017 z <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene>>.
- Ďurič, L., Grác, J., & Štefanovič, J. (1991). *Pedagogická psychológia* (2. zrevidované vyd.). Bratislava: Jaspis.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vyd. 2.). Praha: Portál.
- Franclová, M. (2017). *Praxe školního psychologa ilustrovaná příklady*. Školský psycholog/Školní psycholog. (online). 18(1). Získáno 4. 12. 2017 z <<http://www.testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/skolnipsycholog/articel/view/140>>.
- Gajdošová, E., & Valihorová, M. (2013) *Etika práce školského psychologa*. Asociácia školskej psychológie. (online). Získáno 16. 6. 2017 <<http://www.aspsr.sk/skolsky-psycholog/etika-prace>>.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.
- Gibbs, S., Atkinson, C., Woods, K., Bond, C., Hill, V., Howe, J., & Morris, S. (2016). *Supervision for school psychologists in training: Developing a framework from empirical findings* (Online). *School Psychology International*, 37(4), 410-431. <https://doi.org/10.1177/0143034316653443>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). *Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR*. E-psychologie (online). 5 (4). Získáno 10. 6. 2017 z <<http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>>.
- Kohoutek, R. (2009) *Profesiogramy*. Psychologie v teorii a praxi. (online). Získáno 5. 12. 2017 <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/profesiogramy-vyber-a-rozmistovani-pracovniku>>.
- Lacena, I. (2010). *Průručka pro výchovných poradcův*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Lazarová, B. (2005). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2010). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Opekarová, O. (2010). *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby* (Vyd. 2., upr. a dopl.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Phillips, Beeman N. (1990). *School Psychology at a Turning Point: Ensuring a Bright Future for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pilař, J. (2015). Jak porozumět pojmu „poradenský systém ve školství“? In R. Jedlička (Ed.), *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence* (s. 338-339). Praha: Grada Publishing.
- Shernoff, E. S., Bearman, S. K., & Kratochwill, T. R. (2017). *Training the Next Generation of School Psychologists to Deliver Evidence-Based Mental Health Practices: Current Challenges and Future Directions* (Online). *School Psychology Review*, 46(2), 219-232. <https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0118.V46.2>
- Smékalová, E. (2014). *Školní psycholog - ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice*. E- psychologie (online). 8(4). Získáno 13. 6. 2017 z <<http://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>>.
- Štefflová, J. (2004). *Školní psycholog by neměl být hudbou budoucnosti*. Učitel'ské noviny. (online). 45. Získáno 9. 6. 2017 z <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3516>>.
- Štech, S. (2001). *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. *Pedagogika*, 9.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada.
- Zapletalová, J. (2017) *Školní poradenské pracoviště*. Národní ústav pro vzdělávání. (online). Získáno 2. 7. 2017 z <<http://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>>.

Seznam příloh

Příloha I. - Ukázka vybraného rozhovoru s pedagogem

Příloha I. - Ukázka vybraného rozhovoru s pedagogem

Výzkumník: Tak dobře, já Vás tedy ještě jednou požádám o souhlas s audiozáznamem našeho rozhovoru k mé bakalářské práci.

Proband: Souhlasím

Výzkumník: Děkuji. Začneme prvním tematickým blokem, který se váže k tomu, jaká očekávání máte od školního psychologa, jak je to podle Vás ideální a co si od něj přejete.

Proband: Hm.

Výzkumník: Jaká se Vám vybaví první asociace, když se řekne spolupráce se školním psychologem?

Proband Dobrá nálada, pohoda ...

Výzkumník: Aha, to zní pozitivně, co vlastně tedy očekáváte od školního psychologa po profesní a osobní stránce?

Proband: No, rozhodně by měl být kladný po všech stránkách, ale ne vždy to jde ruku v ruce. Po osobní stránce by se uměl vžít do lidí, dětí, do situace, asi by měl vyzozorovat, co je zrovna baví, co ne. Po té profesní stránce, pokud tam je nějaký problém, tak by měl vědět jako řešit, měl by být nápomocný.

Výzkumník: A jaké kompetence by měl podle Vás mít školní psycholog?

Proband: Určitě by měl být přívětivý a měl mít trpělivost a určitě profesní vystupování, třeba má nějaký případ a ne že ho pak začne hanit někde před nějakými lidmi, ale pořád k tomu přistupovat jako profesionál, já vím, že ne vždycky to jde.

Výzkumník: Ve smyslu kompetencí by měl podle Vás mít školní psycholog umět?

Proband: Měl by umět nasměrovat tu skupinu správným směrem, aby tam byla dobrá nálada, dobré vztahy. Měl by umět převést problém, když pracuje ve škole na nějakou hru, kde to ty děti bude bavit. Ne to jen frkat do nějakých dotazníků, ale i to zavést do praxe, aby si ty děti jen něco nezapisovali, ale opravu si něco zažili a prožili.

Výzkumník: Takže preferujete různé prožitkové aktivity?

Proband: Ano, u těch dětí je to mnohem silnější než nějaký psaní, odnášejí si z toho víc a samozřejmě je to i baví.

Výzkumník: A v čem může být ještě podle Vás školní psycholog ve škole užitečný, třeba i mimo práci s žáky?

Proband: Měl by se pozastavit nad problémy, které jsou potřeba řešit. Neměl by se ptát, jestli na tom má pracovat a řešit to. To je jeho úkol v tomto jednat, aby byl v tomto ohledu samostatný.

Výzkumník: Aha a co by měl podle Vás dělat školní psycholog kromě Vás (pedagogů), směrem k žákům a k rodičům?

Proband: Pro mě aby byl nápomocný, tím že tu bude. Pro ty děti i pro ty rodiče by mě vědět, že tady je, že je aktivní a že je nápomocný.

Výzkumník: Takže vnímám dobře, že základem je, aby o sobě dal vědět sám.

Proband: Ano, no, a pokud jsou nějaké problémy, tak aby o tom bylo informováno vedení od psychologa a měli by to nějakým způsobem řešit. Celkově, když je nějaký problém s dítětem, měli by se na tom řešení podílet všechny strany, my rodiče, psycholog i vedení. Obecně bych uvítal nějaké projektové dny, kde by se psycholog představil rodičům a dětem a ony by se toho tak nebáli a nepřišlo by jim to tak, že by se to muselo zesměšňovat. Některé děti se stydí, že za psychologem chodí a vnímají to jako ostudu. Ideální by bylo, kdyby se dělali setkání s psychologem, pozdravili se, udělalo se pár her a poznal se s každou třídou. Já sám totiž představuju psychologa, je tamhle, má tabulku na dveřích, a že je mohou kontaktovat případně rodiče. To je hodně neosobní pro ty děti.

Výzkumník: A jak by, podle Vašeho názoru, měla vypadat ideální spolupráce se školním psychologem ne po té časové, ale po obsahové stránce?

Proband: Když bych si všiml nějakého problému, taky bych za panem psychologem měl jít já a n by přede mnou neměl váhat, jestli to má řešit nebo nemá, ale měl by se k tomu postavit jako profesionál, který řekne ano, tohle budeme řešit, vyrozumíme o tom i vedení, měli by se informovat i rodiče a těm dětem by se mělo věnovat.

Výzkumník: Hm.

Proband: Měl by být nápomocný, zkoumat to a ty zkoumat ty vztahy v té třídě. Neměl by dávat jen dotazníky a ty vyhodnotit, ale že jim ukáže i nějaké hry, jak by se k sobě mohli chovat dobře.

Výzkumník: Takže něco jako primární prevence formou zážitkového programu?

Proband: Typ preventivních programu by byl super, ale něco takového interně tu není, externě jen 1x do roka, ale kdyby toho bylo více, bylo by to ideální. Když porovnáám pána, který tady byl externě, tak je to jako nebe a dudy, pan psycholog je takový klidný, všechno mu dlouho trvá, ale nemyslím to špatně, jen v porovnání s tím externím pánem, tak ten byl takový rázný, děti pobavil, intonoval hlasem, to bylo úplně něco jiného. Mě se v té době rozjížděla ve třídě šikana a tak jsem pro ně vybral program zaměřený na

toto, ale i jiná témata potřebují děti jako sůl, ale já jsem si bohužel mohl vybrat jenom jeden program.

Výzkumník: A je tedy ještě něco, v čem by mohl být školní psycholog přínosný pro Vás?

Proband: Aby řešil situace ve třídě, na které já už odborně nestačím, aby byl nápomocný v těch problémech, které už jsou vážnější a je potřeba na ně víc psychologicky než pedagogicky.

Výzkumník: A než jste zahájil spolupráci se školním psychologem, říkal jste si, že by byl v dané situaci potřeba?

Proband: Škola běžela i bez něj, nebyly vyloženě problémy, které by vyžadovaly pomoc psychologa, ale musím říct teda, že ten konec minulého školního roku by byl těžký, kdyby tam ten psycholog nebyl. Neříkám, že bych byla úplně ztracená, ale bylo fajn se jít poradit. Děti pak aspoň ví, že je to vážné, že je tam problém, když se do toho vloží i paní školní psycholog to, já bych to pak řešila méně výrazně.

Výzkumník: Takže vnímáte školního psychologa jako další autoritu, která může nějak zapůsobit na ty děti?

Proband: Ano.

Výzkumník: A obecně, v čem by školní psycholog mohl být přínosný pro školu na rozdíl od doby, kdy zde ještě nebyl?

Proband: Asi ne, v obecném měřítku změnu nevidím, když zde školní psycholog chyběl dva měsíce, šlo to, ale spíš na té konkrétní rovině u sebe, to jo, ale když by chyběl, tak by se muselo fungovat i bez něj, horší je, když chybí učitel dlouhodobě.

Výzkumník: Dobře, teď jsme opustili ten tematický blok očekávání, teď k té realitě, prostě jak to je, jak to funguje, co je teď. Jak jste se seznámili a jak došlo k navázání spolupráce se školním psychologem. Vy jste už zmínil, že seznámení dětí se školním psychologem nebylo moc dobré, že ví jen o tom, kdo to je a kde sídlí, ale jak to bylo u Vás?

Proband: My jsme se s ním seznamovali tak, že on seděl mezi námi na poradě v přípravném týdnu a seděl jak tichá myška a byl nám představen, takže osobní kontakt nebyl a já jsem se na něj obracel ve chvíli, když nastal problém se žáky. Představil se nám pouze jménem a místem kde bude sídlit a to bylo všechno. On působil neprůbojně, takže tenhle způsob mu asi stačil.

Výzkumník: Aha, takže ani nepřišel impuls od vedení školy, že by školnímu psychologovi poskytl prostor na představení sebe, svých kompetencí případně se to propojilo zajímavou přednáškou nebo školením pro Vás?

Proband: Školení tam určitě nebylo, pouze se představil jménem, a kde sídlí, více toho nebylo.

Výzkumník: Takže ani on sám si neřekl o prostor na to, aby se mohl komplexně představit?

Proband: To ne.

Výzkumník: Seznámení se školním psychologem bylo stručné, co tedy nastartovalo Vaši spolupráci se školním psychologem?

Proband: To byl právě ten konec loňského školního roku, kdy jsme právě řešili problém s šikanou, takže jsme to řešili, řešili jsme to s rodiči a vedení a dokonce tam byly nějaké napomenutí a důtky. Tím, že on působí jako taková nevýrazná šedá myška, tak jsem často ani do té doby nevěděla, že je to na chodbě on a mýjeli jsme se.

Výzkumník: A jak dlouho trvá spolupráce se současným školním psychologem?

Proband: 1,5 roku, ale před tím jsme byly asi 2 měsíce bez školního psychologa, protože to nakonec někdo musel odřici a znovu se hledal nový školní psycholog.

Výzkumník: A jaká je frekventovanost spolupráce se školním psychologem?

Proband: Pan psycholog k nám chodí 1x za měsíc, to je dostačující, záleží na tom, jak to jde rozvrhu, pokaždé to nejde. Pan psycholog k nám jde a ty děti ví, že je nějaký problém, že se něco děje. Pro intenzivnější výsledek by bylo ideální spíše 1x za 14 dní, ale to samozřejmě není úplně jednoduché, protože školní psycholog má také samozřejmě hromadu práce. Na individuální sezení nechodím, ale přijde mi, že, když je potřeba individuální práce s někým, tak je potřeba mnohem častěji.

Výzkumník: Takže školní psycholog je k dispozici v jednoměsíčním intervalu a v případě náhlé potřeby častěji?

Proband: Ano, ale uvítal bych intenzivnější tu intervalovou spolupráci, ideálně 1x za 14 dní. To je tak akorát.

Výzkumník: Už jste trochu nastínil, jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti ohledně spolupráce se školním psychologem, co byste k tomu ještě dodal?

Proband: No, psycholog by měl podle mě vědět, jak se má chovat a přijde mi zvláštní, když se při rozhovoru nedívá do očí, vadí mi, že se mě ptá, jestli ten problém má vůbec řešit, když je to na místě, aby se jej chopil.

Výzkumník: Cítím ve Vaší odpovědi hodně emocí, jaké pocity ve Vás tedy zanechává spolupráce se školním psychologem? Co cítíte, když máte chvíli čas a reflektujete, co se stalo?

Proband: Ehm, takové smíšené, pan psycholog se mě ptal, jak děti reagují, když má za nimi má přijít a musela jsem mu říci na rovinu, že se několikrát ozvalo otrávené néé, takže se na to moc netěší a samozřejmě se to obrací i na mě, že oni se na to netěší. Já je samozřejmě chci motivovat a motivuju je, ale samozřejmě mám špatné pocity, když oni mi pak takhle špatně reagují. Pocity jsou spíše negativní kvůli těm dětem. Přijde mi, že pan psycholog jede hodně podle knížek, co má naučeno a to pak aplikuje na každého, neumí se vžít do konkrétní situace dítěte, co zrovna potřebuje, jak reaguje. Pořád rozdává další a další dotazníky a vytváří nějaké grafy. Neříkám, že se m tam je nějaký dotazník neprospěšný, třeba ten co ukazuje vzájemný vztahy je dobrý, ale pořád jet na principu dotazníků je o ničem, děti si nic neprožijí a odnášejí si z toho úplné minimum. Ale já bych potřeboval, aby si toho oni odnesli právě maximum, hlavně v tom jak se k sobě mají chovat lépe. Alespoň kombinaci her a dotazníků, jinak je to nevyvážené.

Výzkumník: Zazněly už nějaké výtky, jak Vás tedy profesně i osobně ovlivňuje spolupráce se školním psychologem?

Proband: Profesně mi přináší nějaké psychologické postupy, pohledy z jiného úlu, ale uvítala bych v tomhle ohledu mnohem více, co a jak dělat, ale někdy s kolegy řeším i to, že ne vždy mi přijde, že se chová, jak by se ve své profesi měl chovat, ale to už jsem zmiňoval. Jinak ne.

Výzkumník: Dobře, teď se v tomto tematickém bloku zaměříme spíše na vlastní spolupráci se školním psychologem. Jak vnímáte roli a působení školního psychologa, co vlastně ve škole dělá? (prevence, krizová intervence, terapie)

Proband: U nás řeší individuální problémy s dětmi nebo i s rodiči, také dělá testování devátáků, jiné činnosti nenabízí nebo o nich nevím. Prevenci jsme měli nakázanou od vedení, ale ne od pana psychologa, zajišťoval nám to výchovný poradce a na to přišli externí pracovníci.

Výzkumník: Jak to mají podle Vás kolegové se školním psychologem, myslíte si, že to má někdo jinak?

Proband: Bavili jsme se s kolegy na toto téma a máme podobné názory, že se vždy pan psycholog nechová, jak by měl. Zaslechl jsem, jak jiný pan učitel něco řešil s devátákova a byl u toho pan psycholog a hodně směřem k němu zvedala hlas a nebyl s ním spokojený. Takže je nás víc, co jsme z postupu pana psychologa někdy rozčarování.

Výzkumník: A můžete tedy zmínit, jaká byla Vaše "nejlepší" spolupráce se školním psychologem a v čem Vám pomohla, byla vůbec taková?

Proband: To zas ano, za mě tu už byla taková spolupráce, jeden žák měl osobní problém, byl rozklepaná, nesoustředil se a už jen, že docházení za panem psychologem, mu evidentně pomáhalo, byl na něm vidět pokrok, už jen z toho důvodu, že se mu někdo věnuje, poslouchá ho a má za kým jít. To bylo moc super. To si moc chválím, tahle spolupráce byla namístě. A pak druhá věc i v těch dotaznících, které jinak haním, se mi ukázaly někdy informace, které byly cenné, a já jsem je neviděla nebo neznala.

Výzkumník: Takže Vám to pomohlo, že Vám to odhalilo nové vztahy a vazby ve třídě?

Proband: Ano a také mohu školního psychologa pochválit za to, že všechny schůzky, co proběhnou v mé třídě, tak mě o nich informuje a dále pak spolu ještě něco řešíme a domlouváme, co je potřeba.

Výzkumník V jakých situacích by mohlo podle Vás dojít, nebo dochází, ke křížení Vašich vzájemných kompetencí? Zmiňoval jste už nejistotu, zda má nějaký případ řešit nebo ne.

Proband: Jde jen o takové drobnosti, kdy třeba v hodině děti něco psali, co jim zadal a do toho jim přinesl hru, ale řekl jim, že už ji nestihnou. Tak jsem do toho zasáhl já, aby to teda stihli, aby zkrátily tu původní činnost, protože většina už měla hotovo a čekalo se jen pár dětí, co dopisovali a kteří si u toho ještě povídali. Tak protože je znám, tak jsem mu do toho zasáhl, aby se dala hrát i ta hra.

Výzkumník: To chápu, pro děti je hodně citlivé, když se něco slíbí a pak to nedopadne a hry jsou u nich hodně oblíbené.

Proband: Nebo mám případ kluka, kdy on je zvláštní, maminka je zvláštní, ale jsou to lidé a když se o nich bavíme, tak se chová jako neprofesionál a řekne jak to je, než aby se na to podíval z té profesní stránky, a prostě řekne, třeba podívejte se na tu matku, když je taková, jak může být to dítě normální. Nechci to zase úplně hanit, ale jako profesionál by si tohle měl nechat pro sebe a umět odlišit s kým takhle mluví a ne takhle jednat s učitelem, kterého tím může strhnout a pak by mohl přejmout jeho názor.

Výzkumník: Ano, to by bylo nešťastné a jak jinak může tedy školní psycholog podle Vašeho mínění ovlivňovat obecně fungování školy?

Proband: Moc asi ne, já to spíš vidím na rovině fungování té třídy. Mě přijde, že se pan psycholog s každým problémem trápí a ne že to je jeho povolání, že ne vždy ví, jak to řešit a je to spíše trápení, že musí a to je nešťastná situace. Předchozí školní psycholog věděl,

co dělá, kde má zasáhnout, co má udělat, ale tady mi přijde, že současný školní psycholog trochu tápe. Mrzí mě, že to musím takhle říci, ale je to tak.

Výzkumník: Já Vám za to děkuji, že jste tahle otevřený, když je úplně vše v pořádku, obvykle to tak opravdu není. V čem je Vám konkrétně školní psycholog tedy i tím dobrým pomocníkem?

Proband: Když mi poradí se třídou nebo s konkrétním žákem a má to dobré výsledky a vůbec, že je na svém místě k dispozici.

Výzkumník: V čem to může být naopak těžké mít ve škole školního psychologa?

Proband: Nemělo by to být těžké, vždy by to mělo být přínosem, pokud není, může to být tehdy, když ten psycholog není pravým člověkem ve svém oboru. Protože on se nám snaží pomoci, ale kolikrát si říkám, udělala bych to jinak, neříkám zrovna lépe, ale jinak. On má však to množství informací a měl by vědět, jak jednat.

Výzkumník: A je tedy něco, díky čemuž jste získal díky spolupráci se školním psychologem nové znalosti či dovednosti?

Proband: Kromě nových psychologických znalostí mě pomohlo, že jsem se naučila dívat na věc z více úhlů, vnímat ji ještě jinak než jsem byla zvyklá. Takže jsou tam pro mě aha monety, kdy se přiučím a dávám pozor, aby mi nic neuniklo.

Výzkumník: V čem konkrétně považujete spolupráci se školním psychologem v rámci školy za nezbytnou?

Proband: V řešení těch větších kázeňských problémů, kteří směřují i k vedení, at' už to je důtka nebo větší kázeňské postihy nebo šikany a podobně. Když se do problému vloží psycholog, tak to děti vnímají jinak, vážněji, než když to řeším jen já, na mě jsou již zvyklí a znají mé postupy. V tomhle je dobré, že je tady, ale je také potřeba, aby pořádně fungoval.

Výzkumník: A teď je před námi závěrečný tematický blok, který se zaměřuje na změny na spolupráci se školním psychologem. V čem by mohl školní psycholog podle Vás dělat více či jinak, než zatím dělá?

Proband: Měl by se více zajímat, být více aktivní i pro tu školu. Zajímat se i sám, co je potřeba řešit a jednat o tom s tím třídním učitelem. Aktivitu připravovala tak, aby to ty děti zajímalo a bavilo, aby se prolínaly a aby z toho měly obě 2 strany užitek, ideálně 3 strany.

Výzkumník: Takže vylepšit ten program, sjednotit ho?

Proband: Ano, přesně tak.

Výzkumník: Je ještě něco, co Vás k tomu napadá?

Proband: My jsme měli ve třídě problém, řešili to už i rodiče, řešili jsme to už i s dětmi a přišel za mnou pan psycholog, jestli to má vůbec řešit a to je pro mě takové zvláštní. Psycholog by měl vědět, jestli to má řešit, jestli je tady na tom pravém místě. Bylo by fajn, kdyby také byl s námi na čtvrtletních poradách, poznamenávali si, co je důležité, jaké jsou problémy, ale zatím tohle neudělal ani jednou. Uvítala bych, kdyby řešené problémy se mnou více projednával a dal sám ten impuls ke spolupráci, ale spíše musím dojít za ním já.

Výzkumník: Vnímáte nyní nějaké další nedostatky na Vaší spolupráci se školním psychologem? **Proband:** Ten vnímám v práci s časem, jak jsem již říkala, kdy naposledy přinesl školní psycholog ke konci hodinu hru na spolupráci, to bylo fajn a nechal žákům na to jen 2 minuty do konce hodiny, ty děti fungovaly v té hře, spolupracovaly, dodržovaly kázeň a bylo vidět, že je to baví a u dotazníků neměly takový prožitek a z té hry si něco odnesly.

Výzkumník: Vyjmenoval jste tedy některé věci, které byste rád změnil, jak by se podle Vás dalo předcházet těmto nedostatkům?

Proband: To já právě nevím, asi z vedení, jako je to pro mě strašně hloupé, protože vnímám, že je vůči mně pan psycholog o něco víc, znalejší, zkušenější a vzdělanější člověk než jsem já ve svém oboru, takže je mi to strašně hloupé mu říkat, že bych to udělal jinak, protože já jsem méně vzdělaný než on, mám jinou školu a je mi hloupé to říkat. A zatím jsem neodvážil, abych něco změnil, ale asi to vedení školy, nu.

Výzkumník: Myslíte si, že o těchto věcech vedení ví a řeší to nějak, nebo o těchto možnostech, jak zlepšit spolupráci se školním psychologem neví, nebo nic v tomto ohledu průběžně nekoná?

Proband: To je těžko říct jako. My máme pana ředitele flegmatického, ale jinak dobrého, takže by tohle asi úplně neřešil, nečekala bych to. Spíš bych se obrátil na pana zástupce, ale nevím, jestli on s ním měl nějaký incident, kde by si toho sám všiml. Já jsem u toho nebyl. Spíše slyším od kolegyň u oběda stěžování než jinde, to je takové hloupé.

Výzkumník: Takže mezi kolegy si sděluje své připomínky k práci školního psychologa, ale s vedením to už neprobíráte?

Proband: Je to těžké, nejsem práškač. Musel bych být hodně upřímný a je mi to proti srsti někomu uškodit, zvlášť když je to psycholog v jiném postavení než já.

Výzkumník: A co to říci přímo panu psychologovi, co byste chtěli změnit, je to možné?

Proband: No je to také, že bych musela být hodně upřímná a nebylo by mi to příjemné, když je v jiném postavení, než jsem já.

Výzkumník: A co by podle Vás změnili Vaši kolegové včetně vedení školy?

Proband: Někdo by se asi našel, teď si myslím, že právě jeden kolega teď ohledně pana psychologa byl hodně rozhořčená na tom obědě, on je více zkušený a je i v užším vedení, takže by mohl mít i takové pravomoci. Ale jestli to je jeho první případ s panem psychologem, tak si myslím, že třeba ještě počká, jestli není jen jeho první zkušenost špatná.

Výzkumník: Do jakých situací by podle Vás školní psycholog ve škole neměl vstupovat?

Proband: To nevím. Asi ne, já jsem jí vyčlenil čas z výtvarky a ještě jsme pak měli jednu hodinu, tak jsem mu nabízel více času, ale on už ho neměl a chtěl končit, takže nevstupuje, do čeho nemá, naopak. Z řešení problémů s žáky mě nevynechává a ovšem mě informuje, takže tohle jinak funguje.

Výzkumník: Z jakých důvodů by podle Vás školní psycholog mohl být na škole postradatelný? (dřív tam nebyl vůbec)

Proband: Teď už se to asi takto říci nedá, protože je potřebný. Hlavně ubírá práci přetěžovaným učitelům, nemohli by řešit jen výuku, ale i větší kázeňské problémy a byli by zase více zaneprázdnění a to nyní s inkluzí by šlo velmi těžko. Postradatelný je u nás pouze z pozice primární prevence, kterou máme zajištěnou externě, pan psycholog ji nedělá.

Výzkumník: A moje poslední otázka v rozhovoru, trochu z jiné oblasti. Co myslíte, že je ve škole pro školního psychologa nejtěžší?

Proband: Toho je hodně, už jen to, že je hodně dětí, hodně učitelů a to vedení. I to, že je ve škole zatím krátce to znesnadňuje. Musí si vytvořit přístup k dětem, navázat spolupráci s učiteli a to není snadné. Také množství práce je hodně.

Výzkumník: Pro školní psychology také bývá těžké, že jsou profesně ve škole osamoceni, nemají zpravidla ve škole kolegy z oboru, se kterými se mohou radit.

Proband: Hm. Problém ale tady je, že je i často zavřený ve své kanceláři a nepřijde za námi do sborovny a my jsme pořád v kontaktu s dětmi a jsme v dění.

Výzkumník: Dobře, za mě už je to všechno, napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?

Proband: Asi ne, já už jsem toho dost řekl.

Výzkumník: Tak děkuji moc za rozhovor.