

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**PŘEDPOKLADY DOBRÉ SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍHO
PSYCHOLOGA S PEDAGOGY**

**PREREQUISITES OF GOOD COOPERATION BETWEEN SCHOOL
PSYCHOLOGIST AND TEACHERS**



Disertační práce

Autor: Mgr. Zuzana Müllerová

Školitel: prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Konzultant: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Olomouc

2024

Prohlášení

„Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidenci údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.“

Místopřísežně prohlašuji, že jsem disertační práci na téma: „Předpoklady dobré spolupráce školního psychologa s pedagogy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem školitele a konzultanta a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28. března 2024

Podpis

OBSAH

ÚVOD	7
1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	9
1.1 Školní psychologie a její historie	9
1.1.1 Světový vývoj školní psychologie	11
1.1.2 Vývoj školní psychologie u nás	13
1.2 Vymezení pozice školního psychologa	14
1.2.1 Legislativní vymezení školního psychologa v ČR	15
1.2.2 Činnosti školního psychologa.....	15
1.2.3 Etické aspekty profese	17
1.2.4 Profesní a osobnostní požadavky na školního psychologa.....	20
1.3 Vztahová síť školního psychologa	23
1.3.1 Vztah a práce s žáky	23
1.3.2 Vztah a práce se třídami a skupinami žáků	25
1.3.3 Vztah a práce s rodiči	26
1.3.4 Vztah s vedením školy.....	28
1.3.5 Vztah a práce s pedagogy	31
1.3.6 Vztah s externími organizacemi a odborníky	32
2 PEDAGOG	33
2.1 Vymezení pozice pedagoga v ČR	33
2.1.1 Profesní a osobnostní požadavky na pedagoga	34
2.1.2 Profesní dráha pedagoga.....	37
2.1.3 Vybrané funkce pedagogů na základních a středních školách	38
2.2 Specifika učitelské profese	45
3 SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA S PEDAGOGY	49
3.1 Vývoj a kritická místa vztahu školního psychologa s pedagogy	49
3.1.1 Vstup psychologa na školu a proces sžívání.....	50

3.1.2 Střet profesních identit	52
3.1.3 Profesionální úroveň školních psychologů v ČR	55
3.2 Souvislosti a vlivy na spolupráci školního psychologa s pedagogy	55
3.2.1 Historický a kulturní kontext.....	56
3.2.2 Očekávání a vnímaná role školního psychologa	57
3.2.3 Uplatňování moci školním psychologem	58
3.2.4 Osobnostní charakteristiky a komunikační styl školního psychologa.....	59
3.2.5 Praxe a vzdělání školního psychologa.....	60
3.2.6 Charakteristiky pedagoga	60
3.2.7 Vliv vedení školy.....	61
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	63
5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU.....	65
5.1 Metody sběru dat.....	65
5.1.1 Tvorba a struktura interview	67
5.2 Metody analýzy a zpracování dat	67
5.3 Výzkumné soubory.....	70
5.3.1 Výběr výzkumných souborů.....	71
5.3.2 Popis výzkumných souborů.....	74
5.4 Etické aspekty výzkumu	78
6 VÝSLEDKY	80
6.1 Postoj pedagoga ke školnímu psychologovi – míra otevřenosti ke spolupráci ...	81
6.2 Míra přijetí školního psychologa a kvalita spolupráce.....	83
6.2.1 Úplné přijetí ŠP, důvěra	86
6.2.2 Odmítnutí ŠP, nedůvěra.....	87
6.2.3 Částečné přijetí ŠP, zvyknutí si	88
6.3 Proměnné vlivy na spolupráci.....	88
6.3.1 Charakteristiky pedagoga	90

6.3.2	Charakteristiky školního psychologa.....	100
6.3.3	Vliv vedení školy.....	111
6.3.4	Zaměření školy	116
6.3.5	Srozumitelnost role školního psychologa.....	120
6.3.6	Další vlivy.....	123
6.3.7	Čas	132
6.4	Důvěra – základní kámen spolupráce	133
6.5	Odpovědi na výzkumné otázky	140
6.6	Doporučení do praxe	143
7	DISKUSE	145
7.1	Srovnání výsledků se studii jiných autorů	145
7.2	Doporučení dalšího výzkumného směřování	151
7.3	Přínosy a limity práce	152
8	ZÁVĚRY	157
SOUHRN	.....	159
SUMMARY	.....	164
BIBLIOGRAFIE	.....	169
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	.....	182
SEZNAM PŘÍLOH	.....	183

ÚVOD

Když jsem v roce 2017 nastupovala jako čerstvá absolventka na pozici školního psychologa, zažila jsem mnoho těžkých chvil a čelila množstvím výzev. Spolehlivě největší výzvou pro mě, jakožto školní psycholožku, byla spolupráce s pedagogy. Mezi svými kolegy-pedagogy jsem měla možnost zažít ukázkové podoby spolupráce plné vzájemného respektu a důvěry, ale rovněž případy, kdy tomu bylo přesně naopak. To mě podnítilo přemýšlet o tom, proč s některými pedagogy spolupráce funguje hladce, zatímco s některými drhne nebo je téměř nemožná.

Stejně úvahy jsem pak slýchávala na společných setkáních školních psychologů, kde jsem viděla, že mí kolegové školní psychologové řeší tuto otázku zcela stejně naléhavě. Zároveň jsem od svých známých, pedagogů z jiných škol, slyšela kritiku na jejich školního psychologa – obvykle že „nic nedělá, s dětmi to neumí“ atp. Z obou stran jsem cítila profesní nepochopení a stesky. Z těchto zážitků pak vyplynula má touha problematiku probádat nikoli jen s kolegy u kávy, ale i exaktněji a za použití vědeckých metod.

A tak začala vznikat tato disertační práce, která si klade za cíl objasnit, které aspekty spolupráci mezi školním psychologem a pedagogy podporují a které ji naopak narušují. Když jsem se začala ponořovat do tématu hlouběji, čím dál více se mi odhalovalo, že zodpovězením výše zmíněné otázky neuspokojím pouze svou výzkumnickou zvědavost, nýbrž že téma může mít daleko větší přesah. Na základě postřehů z praxe, zkušeností mých i mých kolegů, se kterými jsem měla možnost si o tématu povídat, rešerše i samotného výzkumu se domnívám, že vztah školního psychologa s pedagogy je významným faktorem psychologovy spokojenosti v práci. V případě zásadních neshod může být i důvodem odchodu ze školy.

Vztah s pedagogy také ovlivňuje kvalitu a rozsah poskytovaných služeb psychologa. V neposlední řadě mohou být pozitivní vztahy mezi těmito dvěma profesemi benefitem také pro pedagogy, kteří čelí čím dál tím větším nárokům a školní psycholog tak může být podporou v jejich náročné práci, ať už zprostředkovaně (např. ve spolupráci s ním zvládnout a zmírnit náročné chování některých žáků, jejich rodičů a tříd), či přímo (poradenská konzultace pro učitele). Nic z toho se nemůže dobře povést, není-li mezi nimi vytvořen kvalitní profesní vztah a důvěra.

Pevně věřím, že výsledky mé práce mohou být obohacující především pro začínající školní psychology a pedagogy, ale inspiraci a explanaci některých jevů v ní mohou najít i zkušenější kolegové. Práce má ale co nabídnout i vědecké obci – počátek exaktního zkoumání tohoto tématu u nás, prozatím pomocí kvalitativních metod. Některé z výsledků disertačního výzkumu shrnuje také příspěvek v časopise Education Sciences (Müllerová & Šmahaj, 2023). Přála bych si, aby na tuto studii mohli navázat další výzkumníci za užití kvantitativních metod a výsledky pomohli zpřesnit.

1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Školní psycholog je psychologem působícím na konkrétní škole. Mareš (1998), v rámci své metafory lékařských oborů, přirovnává školního psychologa k praktickému lékaři. Lékaři v první linii, který zaléčí vše, čeho je ve svém prostředí a odbornosti schopen, a v případě závažnosti předá pacienta jinému kolegovi.

V této kapitole si představíme vymezení a historii oboru školní psychologie, dále se zaměříme na pozici školního psychologa v ČR, na činnosti, které vykonává, čím se ve své práci řídí a v neposlední řadě si také popíšeme vztahovou síť, jíž je součástí. Vzhledem k odlišným pojetím školní psychologie v různých zemích jsme považovali jako stěžejní popsat tento obor především v českém prostředí, neboť tam je zakotven také náš výzkum. To znamená, že jsme v této kapitole odkázáni především na české, potažmo slovenské zdroje. Opíráme se rovněž o českou legislativu a zahraniční autory tak v této kapitole zmiňujeme spíše okrajově.

1.1 Školní psychologie a její historie

Školní psychologie je disciplínou, která vytváří most mezi psychologickými a pedagogickými disciplínami. Existuje pro ni mnoho definic a mezi odborníky tak nepanuje obecná shoda ohledně jejího vymezení. Je zásadní zmínit, že školní psychologie se vyvíjela v různých zemích svébytně, a tím vznikla odlišná pojetí jako snad v žádné jiné psychologické disciplíně.

Americká psychologická asociace (APA, 2005) definuje školní psychologii jako obecnou praxi psychologie ve zdravotnictví zabývající se dětmi, dospívajícími, jejich rodinami a školním procesem. Školní psychologové jsou připraveni zasahovat na individuální i systémové úrovni, vytvářet, aplikovat a vyhodnocovat programy na podporu pozitivního vzdělávacího prostředí pro děti a dospívající z různých prostředí.

APA (2005) dále uvádí, že hlavní specializací školní psychologie je zakotvení v psychologii a pedagogice a zahrnuje především znalost pedagogicko-psychologické diagnostiky, intervence, prevence, podpory zdraví a vývoje.

Na rozdíl od amerického pojetí je školní psycholog u nás pedagogickým, nikoli zdravotnickým pracovníkem. Americká školní psychologie dále zdůrazňuje roli školní

psychologie v oblasti diagnostiky, zatímco v české a slovenské školní psychologii dochází podle Lazarové (2008) spíše k odklonu od ní. Primárně ji totiž ve školním prostředí zajišťují poradenští psychologové ze školských poradenských zařízení. Tyto dvě psychologické pozice v americkém systému spíše splývají.

Drobné či zásadnější rozdíly bychom tak našli při porovnávání pojetí školní psychologie také v jiných zemích světa. Jelikož je náš výzkum zasazen do českého prostředí, budeme se v i v teoretické části dále držet především českého, respektive velmi úzce propojeného slovenského pojetí oboru, byť ani tam nedochází ke zcela jasné názorové shodě autorů ohledně vymezení.

Gajdošová et al. (2010) vymezuje školní psychologii ve dvou liniích – v užším a širším pojetí. V užším slova smyslu ji chápe jako specializovanou, profesionální psychologii školy, v širším pak jako teoreticko-aplikovanou psychologickou disciplínu, tzv. malou pedagogickou psychologii.

Někteří autoři vymezují školní psychologii pouze jako činnost, kterou školní psycholog ve školách provádí (např. Hvozdík, 1986; Štech, 2009).

Naopak Kavenská et al. (2011, s. 59) definují školní psychologii jako:

mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí. Cílem školní psychologie je tedy poznat z psychologického hlediska fenomén školy, její subjekty, vztahy mezi nimi, jejich fungování a proměny, snažit se jim porozumět a popsat je takové, jaké jsou.

Do školní psychologie tak autoři neřadí pouze práci psychologů na školách, ale také její teoretické a výzkumné zázemí. Toto pojetí bychom mohli označit za rozšířené.

Přestože je tedy školní psychologie převážně aplikovanou vědní disciplínou, nejde jí upřít také jistou teoretickou pozici. Je spíše mezioborovou vědou, která spolupracuje s pedagogickými a psychologickými obory. Využívá poznatky pedagogické psychologie, poradenské psychologie, psychologie práce, sociální psychologie, psychologie osobnosti, klinické psychologie, vývojové psychologie a patopsychologie (Valihorová & Laičiaková, 2014).

Průcha et al. (2003) pojímá školní psychologii jako aplikovanou psychologickou disciplínu, svébytnou od poradenské a pedagogické psychologie, která zkoumá průběh,

podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání. Zejména si všímá jejích aktérů. Zabývá se jak diagnostikou, tak také intervencí a prevencí.

Toto odlišení od pedagogické psychologie a poradenství je zásadní. Přestože školní a poradenský psycholog v ŠPZ mají podobnou klientelu a zakázky, záběr školního psychologa by podle Lazarové (2008) měl být mnohem širší a daleko méně orientován na diagnostiku. Daleko více by se měl rovněž zabývat prací se systémem školy. V současné době je podle autorky (tamtéž) důraz na komplementaritu poradenského a školního psychologa. Další odlišností je podle Brauna et al. (2014) to, že školní psycholog pracuje v terénu školy, který dobře zná, jeho pomoc je okamžitá, může se více zaměřovat na prevenci a sledovat žáky v přirozeném prostředí po dlouhou dobu. Na rozdíl od poradny jsou ve škole pro školního psychologa klienty všichni žáci bez třídění. Hvozdík (1986) vidí rozdíl v tom, že školní psychologie je více zaměřena na poradenství v rámci celého vývoje jedince a pracuje v souladu s plánem konkrétní školy.

Školní psychologii řadí někteří autoři do oblasti pedagogické psychologie, ale výrazně ji přesahuje. V mnohém má školní psychologie blíže k psychologii vývojové či klinické (Braun et al., 2014). Hvozdík (1986) spatřuje největší odlišnost od pedagogické psychologie především v tom, že poznatky školní psychologie mají užší platnost, ale hlubší aplikovatelnost a jsou bezprostředně použitelné v reálné školní situaci.

1.1.1 Světový vývoj školní psychologie

V následující podkapitole si stručně popíšeme historický vývoj školní psychologie ve světě. Vnímáme toto představení historických souvislostí za důležité pro vykreslení vývoje oboru a problémů, se kterými se potýkal. Je zajímavé sledovat, jak obavy, které z pedagogické sféry zaznívaly ohledně oboru školní psychologie před více než 100 lety, stále doznívají a formují každodenní praxi školních psychologů.

Podle Fagana a Wise (2007) nelze o hovořit o moderní školní psychologii jako takové až do 90. let 19. století. Za zakladatele školní psychologie je obecně považován Lightner Witmer, který v roce 1896 otevřel psychologickou kliniku při Pensylvánské univerzitě, v níž pomáhal diagnostikovat a léčit mimo jiné děti s obtížemi ve škole. Witmerovým primárním zájmem bylo uplatňovat poznatky psychologie k řešení problémů dětí, především se školou souvisejících. Pro svůj obor navrhl termín „klinický“, proto je dnes považován za zakladatele jak klinické, tak školní psychologie (Lee, 2005).

O pár let později se o rozvoj školní psychologie zasloužil vývoj psychologických testů Francise Galtona, Alfreda Bineta či Raymonda Cattela. Krom diagnostiky intelektu se do této doby řadí také rozvoj sociálně-psychologických metod zkoumajících vztahy ve skupině či utváření a změnu postojů. V této fázi ještě nejde hovořit o svébytnosti oboru.

Za prvního školního psychologa vůbec je považován Arnold Gesell, americký psycholog a pediatr, který je znám především pro svůj popis vývojových zákonitostí motorického vývoje dítěte. V rámci své praxe školního psychologa působil u Státní rady pro vzdělávání v Connecticutu, kde pomáhal dětem se zdravotním postižením.

Jako jeden z prvních, kdo používal označení školní psycholog, byl též William Stern, který v roce 1911 podal návrh, aby krom pedagogických ústavů na univerzitách byly zřizovány také úřady školních psychologů na školských úřadech velkých měst. Tento návrh byl odmítnut německou pedagogickou obcí z důvodu obav, že školní psycholog bude kontrolor práce učitele, bude rozvracet vztahy mezi vedením a učiteli a učiteli navzájem, nebude tolik práce zvládat a jeho „příčný řez“ individualitou dítěte nebude užitečný tak jako „řez podélný“ pedagogův, a tudíž bude lepší, když se posílí psychologická příprava samotných učitelů (Stejskal, 1930, citováno v Štech & Zapletalová, 2013).

Školní psychologie měla v rámci Ameriky a Evropy poněkud rozdílný vývoj. V USA přijala Americká psychologická asociace v roce 1947 za svou součást sekci školní psychologie a tím byla odbornou obcí přijata jako další psychologická disciplína. Následoval vznik **Národní asociace školních psychologů** v roce 1969. Hlavním zájmem amerických psychologů byla podle Kavenské et al. (2011) práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich diagnostika a poradenství učitelům. Jiná poradenská služba však na tuto činnost již nenavazuje.

Evropský vývoj školní psychologie byl nejednotný, roztržštěný mezi jednotlivé státy a navázaný na jejich ekonomickou a kulturní vyspělost. Jako obor se školní psychologie rozvíjí v pravém slova smyslu až po druhé světové válce, především ve Velké Británii, Francii či Německu, teprve později v dalších evropských zemích. Na rozdíl od USA se dle Kavenské et al. (2011) školní psychologie v Evropě zaměřuje na celý systém školy, pomáhá rozvoji přístupů ve vyučování, pozitivního klimatu a podporuje myšlenky školské reformy.

Velkým milníkem byl pro školní psychologii vznik **Mezinárodní asociace školní psychologie (ISPA)** v roce 1982, která v současné době sdružuje více než 60 zemí světa.

ISPA se podílí na vytváření profesních standardů, vydala též pro své členy etický kodex a každoročně pořádá kolokvium v různých zemích světa.

1.1.2 Vývoj školní psychologie u nás

Označení školní psycholog se v Československu objevilo poprvé okolo 20. – 30. let 20. století, kdy Cyril Stejskal ve svém pojednání *O školního psychologa* popisuje působení psychologů ve školách v zahraničí a pak tuto situaci srovnává s tuzemskou. Tehdejší školní psychologie byla založena na ideji pedocentrismu, tedy vzdělání a výchova se musí řídit psychologii žáka, a hlavním účelem psychologické práce je, aby se každý žák dostal na školu, kam patří podle svých schopností.

Také v této době byla snaha zavést psychology do škol zamítnuta československou pedagogickou obcí stejně jako tehdy v Německu. Krom argumentů zmíněných v Německu uváděla také to, že školní psycholog nemůže získat důvěru rodičů a žáků, protože bude považován za nástroj vedení školy. Obavy byly vysloveny také o to, že ředitel není odborník na psychologii a psycholog by si tak vlastně mohl dělat, co by chtěl, nebo s ředitelem hrál „nečistou hru“ (Ohera, 1934, citováno v Štech & Zapletalová, 2013).

Kvůli druhé světové válce a nástupu komunismu školní psychologii nebylo u nás přáno a krom prosazování oboru slovenskými odborníky, např. Jánem Hvozdíkem, Ladislavem Ďuričem, Oskárem Blaškovičem či Martinem Jurčem v 60. letech, můžeme říct, že další vývoj oboru nastal až po roce 1989 po pádu režimu. V roce 1990 vzniká **Asociace školní psychologie ČSFR**. Po rozdělení republik se pak vývoj školní psychologie v Česku a Slovensku rozchází. V roce 1994 je založena společná asociace pro Českou i Slovenskou republiku – **Asociace školní psychologie SR a ČR (AŠP SR a ČR)**, která je členskou organizací Mezinárodní asociace školní psychologie (ISPA). AŠP také vydává časopis *Školní psycholog*.

V 90. letech se zvyšuje potřeba legislativního ukotvení školní psychologie, i přesto již na některých školách školní psychologové pracují. V tisku se objevují pozitivní ohlasy na práci školních psychologů a jejich přínosu vzhledem k narůstajícímu násilí mezi dětmi. Prvním krokem je opora v Metodickém listu k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních od MŠMT. Školský programový dokument *Bílá kniha* obsahuje v kapitole *Zvyšování kvality vzdělávání* zmínku o záměru postupného zavádění psychologů a speciálních pedagogů do škol (Lazarová, 2008).

Milník v pravém slova smyslu ale nastává až v roce 2005, kdy byla schválena **vyhláška č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ta vymezila činnosti a roli školního psychologa. Podle Kavenské et al. (2011) přinesl tento milník zrychlení rozvoje školní psychologie u nás. Významným impulzem byl také projekt **Vzdělávání Informace Poradenství (VIP)** vedený Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV) a Institutem pedagogicko-psychologického poradenství v ČR (IPPP ČR), který poskytoval odbornou i materiální podporu práci asi 70 školním psychologům. IPPP ČR vytvořila koncept **Školních poradenských pracovišť (ŠPP)**. Další významnou materiální a odbornou podporou školních psychologů byly dotační programy pro školy **Šablony**, v současnosti také **Operační program Jan Ámos Komenský (OP JAK)**.

1.2 Vymezení pozice školního psychologa

Podle Stručného psychologického slovníku Hartla (2004, s. 271) je školní psycholog odborně vzdělaný psycholog zaměstnáváný školou, je trvale v kontaktu se žáky i učiteli; podporuje individuální rozvoj dětí a pomáhá řešit studijní a výchovné problémy; obvykle nevyučuje, aby nedocházelo ke konfliktu rolí; též výzkumník v oblasti školní psychologie.

Propůjčíme-li si definici americké Národní asociace školních psychologů, najdeme zde vymezení (NASP, nedat.), že školní psychologové jsou jedinečně kvalifikovaní členové školních týmů, kteří podporují schopnosti žáků učit se a učitelů vyučovat. Aplikují odborné znalosti v oblasti duševního zdraví, učení a chování, aby pomohli dětem a dospívajícím uspět akademicky, sociálně, behaviorálně i emocionálně. Školní psychologové spolupracují s rodinami, učiteli, vedením školy a dalšími odborníky, aby vytvořili bezpečné, zdravé a podpůrné vzdělávací prostředí, které posiluje spojení mezi rodinou, školou a komunitou.

Z obou definic je patrné, že školní psycholog je odborník působící na škole, který je součástí její vztahové sítě a zabývá se především pomocí žáků s jejich problémy osobními či vzdělávacími. Z americké definice je více zřejmé, že poskytuje služby také učitelům, vedení školy či rodinám žáků.

1.2.1 Legislativní vymezení školního psychologa v ČR

Legislativního ukotvení se pozice školního psychologa v ČR dočkala poprvé v roce 2005 ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Nastavuje pravidla poskytování poradenských služeb ve školách pro **školní poradenská pracoviště (ŠPP)**, jehož je školní psycholog součástí. Vyhláška rovněž obsahuje přílohu, ve které vymezuje standardní činnosti školního psychologa.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, vymezuje školního psychologa jakožto **pedagogického pracovníka**. Definicí a specifikací tohoto pojmu se více věnujeme v kapitole Pedagog.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zmiňuje školního psychologa jakožto pracovníka poskytujícího poradenské služby ve škole, jenž může pomoci při nastavování a realizaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školní psychologové pracují v ČR především na základních a středních školách. Zaměstnání jsou buď na celý, nebo zkrácený úvazek. Není neběžné, že školní psycholog pracuje na dvou či více školách. Takové pracovní podmínky ho ale determinují k omezení jeho činností. Štech a Zapletalová (2013) píšou, že aby měla práce školního psychologa skutečně smysl a účinek, je potřeba alespoň 0,5 úvazek. Samozřejmě ale musíme brát na zřetel také velikost škol/y, kde psycholog pracuje.

Školní psycholog dosud není pevnou složkou pedagogického sboru každé školy. Svého psychologa má v ČR podle statistik pouze šestina škol (Šára, 2022). Jeho financování není na rozdíl od pedagogů ze státních peněz. Nejčastěji jsou školní psychologové financováni z grantových výzev pro školství (nyní např. OP JAK), jiných lokálních grantových projektů, z financí zřizovatele školy či v rámci podpůrných opatření školských poradenských zařízení. Tento systém přináší školním psychologům finanční a pracovní nejistoty a další obtíže. Systémově by měla tento problém vyřešit novela školského zákona plánovaná na rok 2025.

1.2.2 Činnosti školního psychologa

Vyhláška č. 72/2005 Sb. stanovuje standardní činnost školního psychologa, kterou dělí do tří základních oblastí:

1. **diagnostika a depistáž** – spolupráce při zápisu do 1. ročníku, depistáž specifických poruch učení, diagnostika při vzdělávacích a výchovných problémech a nadání žáků, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, screening, ankety, dotazníky ve škole;
2. **konzultační, poradenské a intervenční práce** – péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální práce a krizová intervence pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce, skupinová práce, podpora spolupráce třídy a učitele, prevence školní neúspěšnosti, kariérní poradenství, podpora tolerantního a multikulturního prostředí ve škole;
3. **metodická práce a vzdělávací činnost** – příprava programu zápisu či přijímacího řízení do 1. ročníku, semináře a metodické vedení pedagogických pracovníků, koordinace poradenských služeb ve škole i mimo školu, osvěta pro zákonné zástupce a informační činnost, účast na poradách školy.

Je však nutné podotknout, že školní psycholog by se měl vždy přizpůsobit specifickým potřebám, zaměřením a možnostem své školy, ale třeba též svým profesním zkušenostem. Z toho důvodu v praxi dochází k tomu, že výše uvedené činnosti nejsou naplňovány v celé šíři či naopak školní psycholog vykonává i některé činnosti nad rámec. Krom šíře ale musíme zmínit také hloubku – zatímco některé činnosti jsou v praxi psychologa na denním pořádku a stráví jimi většinu času, jiné vykonává jen okrajově, v malé časové dotaci.

Konkrétní náplň práce školního psychologa se rovněž může lišit na základě velikosti úvazku. Při menším úvazku tak musí psycholog upřednostnit některé činnosti před jinými. Z výzkumu Palové a Šmahaje (2020) je patrné, že psychologové s nižším úvazkem nevěnují tolik času práci se třídami.

Podle Štecha a Zapletalové (2013) patří mezi nejčastější činnosti školního psychologa:

1. Intervence při řešení výchovných problémů

Obvykle se jedná o práci s agresí, šikanou, drogami, nekázní a „zlobením“ žáků. Má převážně akutní charakter.

2. Činnosti týkající se učení, prospěchu a vzdělávacích selhání žáků

Zde autoři radí diagnostiku a nápravu specifických poruch učení, ale též práci s žáky, u kterých nebyly tyto poruchy diagnostikovány. Patří sem například diagnostika studijních předpokladů, motivace k učení, práce s učebními styly žáků atp.

3. Mediační činnost (práce na interpersonálních vztazích všech aktérů ve školním prostředí)

Úlohu školního psychologa můžeme pojímat také více jako práci se systémem školy. Školní psycholog může být významným činitelem ovlivňujícím klima školy (Lazarová & Čapková, 2006) a jakýmsi pečovatelem o vztahy ve škole obecně. V tomto ohledu jsou pro psychologa klíčové vztahy se všemi aktéry (žáci, rodiče, učitelé, vedení). Zde Štech a Zapletalová (2013) zdůrazňují, že se jedná o kvalitativně jiný typ činnosti než výše zmíněné – vyžaduje totiž nasazovat vlastní osobnost jako nástroj zjišťování a ovlivňování, je méně exaktní a předvídatelný. Jedná se o dlouhodobou mediační práci na odstraňování komunikačních bariér a řešení konfliktů.

Mezi méně časté činnosti pak autoři řadí:

4. Vzdělávací a osvětová činnost pro pedagogické pracovníky, žáky a zákonné zástupce, participace na preventivních programech či anketách.

1.2.3 Etické aspekty profese

Základním dokumentem v oblasti etiky školních psychologů je **Etický kodex práce školního psychologa**, jenž vydala ISPA (Oakland et al., 1994) a po revizi byl přijat na 3. sjezdu AŠP SR a ČR v roce 1994 jako závazný pro školní psychology České a Slovenské republiky.

Dokument je rozdělen do tří částí, které si ve stručnosti popíšeme.

1. Profesionální normy

V této části kodex zmiňuje **omezení vyplývající z profese**, tedy že školní psycholog poskytuje pouze ty služby, které spadají do jeho kompetencí, kterých si je vědom a v případě, že některá zakázka tyto kompetence překročí, spolupracuje s odborníky z jiných profesí.

Dalším bodem je pak **profesionální odpovědnost**, tedy že školní psycholog by měl být obeznámen s cíli, principy, směrnicemi a zákony, jimiž se řídí školní instituce. Nesmí dopustit, aby se jeho osobní názory a předsudky míchaly do profesních rozhodnutí, respektuje kulturní odlišnosti, nevstupuje do situací na základě politických, ekonomických či osobních důvodů a chrání blaho žáků/studentů, pedagogů i rodičů. V případě střetu zájmů, preferuje zájmy žáků a studentů. Poskytuje své služby se souhlasem zákonných zástupců.

Dalším pilířem je **důvěrnost informací**, která ukládá školním psychologům povinnost udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích a studentech. Tyto informace sděluje pouze se souhlasem zákonných zástupců, za určitých okolností se souhlasem žáků či studentů.

Posledním bodem v této části je pak **odborný růst**, který vybízí školní psychology k celoživotnímu vzdělávání, udržování přehledu o nejnovějších poznatcích oboru a využívání supervizi.

2. Výkon profese

V této části kodex zmiňuje skupiny, se kterými školní psycholog pracuje – žáci/studenti, zákonní zástupci, kolegové, zaměstnanci školy a odborníci z jiných prostředí. Měl by s nimi navazovat kooperační vztahy bez využívání k vlastnímu prospěchu. Dále tato část upravuje zásady diagnostického procesu, etické a adekvátní zacházení s diagnostickými nástroji – psycholog chrání výsledky diagnostiky před zneužitím a informuje o nich zákonné zástupce, případně dítě.

3. Výzkum

Tato část zahrnuje zásady etického výzkumu, které prakticky shrnují výše zmíněné etické zásady profese a obohacuje je o zásady etiky ve výzkumu – např. vyvarování se působení újmy účastníkům výzkumu, dobrovolnost, potřeba prospěšnosti výzkumných záměrů, předvídání neúmyslných důsledků těchto závěrů na různé skupiny obyvatel atp.

Legislativou ošetřená etická oblast práce školního psychologa je především zacházení s osobními údaji klientů. Školní psycholog se tak řídí především zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, který nahradil zákon č. 101/2000 Sb., a rovněž nařízením Evropského parlamentu a Rady 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES, označovaném zjednodušeně jako GDPR. Další zákony upravující etické oblasti práce školního psychologa jsou např. zákon o sociálně-právní ochraně dětí či o trestněprávní odpovědnosti dětí a mládeže.

Jak vyplývá z etického kodexu, jedním z klíčových témat je souhlas s poskytnutím psychologických poradenských služeb zákonným zástupcem či zletilým žákem. Tento souhlas musí být udělen dobrovolně a po seznámení s podmínkami a pravidly poskytování této služby. Jde tedy o **informovaný souhlas**. Podle Štecha a Zapletalové (2013) by měl

zahrnovat objasnění účelu, povahy, a důsledků služby, specifikaci alternativ postupu, důsledky případného odmítnutí a poskytnutí dostatečného časového prostoru pro zvážení.

Profese školního psychologa je doprovázena **morálním distresem** a mnoha morálními dilematy. Podle výzkumu Fialové (2018) se ukazuje, že nejčastěji zmiňovaný distres souvisí s pocity bezmoci a obavami z narušení důvěrnosti a dobrých vztahů. Mareš (2017) popisuje tři základní typy dilemat. První se týká rozporu mezi zakázkou vedení školy a etickým kodexem. Druhý se týká konfliktu mezi psychologickým pohledem a pohledem laickým či pedagogickým, který ve škole obvykle zastávají ostatní zaměstnanci. Třetí se týká rozporu v poskytování informací třetím stranám – např. velmi často zažívané dilema, kdy dítě žádá pomoc pod podmínkou, že se o ní nesmí dozvědět rodiče. Školní psycholog je tak vystaven rozhodnutí, kdy buď ztratí důvěru dítěte, nebo poruší povinnost poskytovat své služby pouze se souhlasem zákonného zástupce dítěte.

Morální distres českého školního psychologa se může lišit od toho, který zažívá např. školní psycholog v USA. Dle studie Boccia et al. (2016) jsou tam školní psychologové na základě administrativního tlaku nuceni k neetickým praktikám, které zahrnují především tlak na odmítnutí doporučení na podpůrné služby či na nevhodné umístění do speciálního vzdělávání. Tento tlak se pak negativně podepisuje na psychické pohodě psychologů, může vést k vyhoření či změně profese.

V našem prostředí není diagnostická činnost školního psychologa tak rozšířená, a co je důležitější, nemá faktickou pravomoc, na základě níž by mohlo být dítě např. přerazeno na jiný typ školy. Do těchto situací se v našem systému dostává spíše poradenský psycholog z ŠPZ, zatímco školní psycholog je tomu ušetřen.

K podobným výsledkům jako výzkum Boccia et al. dospěla další americká studie Jacob-Timm (1999). Nejvíce školní psychologové pojmenovávali jako etickou výzvu právě administrativní tlak jednat neeticky. Studie ale zmiňuje také další významné faktory – např. diagnostika (např. zkreslování výsledků diagnostiky k dosažení určitého cíle, využívání nevhodných diagnostických metod), mlčenlivost (vyzrazení důvěrných informací, dilema, zda ohlásit podezření na zneužívání či týrání dítěte, úvahy zda a s kým je možno sdílet své zápisy z konzultací atp.), nevhodné vzdělávací praktiky (psychologové byli svědky nevhodných vzdělávacích praktik a nekompetentního jednání učitelů a podle etického kodexu by měli v takových situacích nějak zasáhnout) aj. Zde již vidíme jistou univerzálnost, která by se dala přenést i do českého prostředí.

1.2.4 Profesní a osobnostní požadavky na školního psychologa

Pro pozici školního psychologa je podle zákona č. 563/2004 Sb. nutná odborná kvalifikace vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie.

Velmi žádoucí, nikoli však obligatorní, je zvyšování profesní kvalifikace také po vystudování vysoké školy. Mezi komplexní nástavbové vzdělání s akreditací můžeme v České republice zařadit kurz **Školní psycholog na ZŠ a SŠ** od Institutu celoživotního vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (250 hodin), kurz **Školní poradenské služby** (se specializací pro školního psychologa) od Katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v rámci celoživotního vzdělávání (250 hodin) či **Trénink pro školní psychology** od centra Madio (80 hodin).

Školní psycholog však může volit také různé specifictěji zaměřené kurzy, které lze v jeho praxi uplatnit. Relevantní kurzy, workshopy či přednášky v České republice poskytuje např. spolek ŠPAS, centrum Madio, společnost Mansio či Škola manažerského rozvoje. Zaměřují se na výuku práce s klientem, práci s konkrétním diagnostickým nástrojem, či na osvojení konkrétních metod, např. kurz Druhý krok, zaměřený na rozvoj sociálně-emočních dovedností u dětí. Relevantním vzděláním pro školního psychologa je také kurz krizové intervence.

Proces vzdělávání je tedy často dlouhým a finančně náročným procesem. Augustinová (2015) uvádí, že byt' byli školní psychologové v jejím výzkumu pozitivně naklonění celoživotnímu vzdělávání, často naráželi na finanční bariéry.

Vedle formálního vzdělání je dalším kritériem také délka praxe. Legislativně není nutná délka praxe školního psychologa nijak stanovena a na pozici tak může být přijat i absolvent. Nicméně pro kvalitní výkon profese má tato proměnná dle našeho názoru velký význam. Braun et al. (2004) doporučuje, aby na školu nastupoval psycholog s minimálně tříletou poradenskou praxí doplněnou též praxí pedagogickou. Součástí by měla být i supervize, která podporuje profesní identitu, umožňuje sebereflexi a vyjasňuje kompetence a role.

Realita však bývá odlišná. Do škol často přichází čerství absolventi, nebo psychologové, jejichž primárním zájmem nebyla školní psychologie, avšak v jiných psychologických disciplínách nesehnali pracovní místo. Respondenti ve výzkumu Šimkové (2018) se vyjadřovali k tomu, zda je tato práce vhodná pro absolventy. Přestože se našly i

jisté argumenty pro, např. mladý psycholog má blíž k dětem, je pro něj snadné práci získat a má v ní velkou míru volnosti, převažovaly spíše argumenty proti. Respondenti zmiňovali především to, že práce je náročná, absolvent je nezkušený a nemá ho kdo zaučit. Mladý psycholog také vyvolává v některých, především starších pedagogích, nedůvěru.

Významnou roli ve zvyšování profesní kvalifikace hraje též supervize. Ta ale není vždy pro školní psychology dobře dostupná. Podle Fajkusové (2020) využívá pravidelně supervizi pouze 40 % školních psychologů. Její studie dále zjistila, že 33 % školních psychologů má supervizi zdarma, 29 % respondentů si ji hradí samo a 25 % respondentům ji hradí zaměstnavatel. Podle Vozkové a Vanka (2018) je nabídka a dostupnost supervize pro školní psychology v České republice zatím nedostatečná. Nabídka supervizí se však liší také v závislosti na lokalitě – některé kraje jsou na nabídky chudé, jiné mají více možností. Z našeho pohledu se ale situace vyvíjí příznivým směrem, neboť nabídek postupně přibývá. Supervizi pro školní psychology nabízí např. AŠP, Spolek ŠPAS, Madio, Centrum Hladina, Škola manažerského rozvoje aj. Metodickou či supervizní podporu též poskytují některé kraje či města, např. projekt OKAP v Moravskoslezském kraji, a také některé PPP.

Školní psycholog má odlišné odborné kompetence než pedagog. Braun et al. (2014) je dělí na diagnostické a terapeutické (intervenční). **Diagnostické kompetence** vychází z užívání psychodiagnostických nástrojů. Některé z nich může využívat na základě absolvování jednooborové psychologie, v jiných se musí dále dovzdělat. Podle autorů by měl školní psycholog umět posoudit úroveň rozumových předpokladů žáků, učební styl, úroveň pozornosti a paměti, výskyt specifických poruch učení, osobnost žáka z hlediska emotivity, temperamentu, sklonu k poruchám nálad a somatickým obtížím, míru úzkostnosti, adaptivních a copingových strategií. Měl by umět posoudit žákovy zájmy, dovednosti, nadání či talent, úroveň jeho mezilidských vztahů a domácího zázemí. **Terapeutické kompetence** se řídí dosaženým vzděláním školního psychologa. Absolvent oboru psychologie smí provádět intervence ve třídě, podpůrnou terapii a poskytovat konzultace. Má-li školní psycholog skupinově či individuálně zaměřený psychoterapeutický výcvik, může nabízet a využívat jeho prvky ve své práci.

Poskytování psychoterapeutické péče však v legislativě není pro školního psychologa vymezen a zda psychoterapie do škol patří nebo ne, je prozatím předmětem debat odborníků, kteří se k tématu staví různě. Respondenti z výzkumu Barcalové et al. (2022) se spíše shodli na tom, že psychoterapie ve školách má své místo a měla by spadat především

do kompetencí školních psychologů a speciálních pedagogů, jež absolvovali psychoterapeutický výcvik. Výzkum odhalil také to, že psychoterapie ve školách se už děje, avšak poskytovatele to většinou tají, aby neměli problémy. Medicínský pohled totiž zastává stanovisko, že psychoterapii by měl poskytovat pouze zdravotník (tedy klinický psycholog, psychiatr atp.)

Krom požadavků profesních a legislativně daných, stojí zmínit také požadavky, které tato profese klade na osobnost a měkké dovednosti člověka. Psycholog je někým, kdo dle našeho názoru využívá svou osobnost jako jeden z profesních nástrojů. Z tohoto důvodu je relevantní se jí zabývat, a to především v kontextu hledání takových osobnostních rysů a dovedností, které jsou pro výkon profese žádoucí nebo naopak nežádoucí. Z výzkumu Lednické (2013) vyplývá, že podle školních psychologů samotných jsou nejžádanějšími rysy školního psychologa tyto (seřazeno sestupně od nejvíce preferovaného): schopnost jednat s lidmi, schopnost vzbudit důvěru, schopnost se dále vzdělávat, schopnost ustát konfrontační situaci, být komunikativní, mít dobrý kontakt s realitou, být systematický a mít schopnost sebereflexe. Naopak nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky byly dle respondentů tyto (opět seřazeno sestupně): pomlouvačný (neudrží tajemství), lehce manipulovatelný, pedantský (moralizující), agresivní a přelétavý v názorech.

O osobnost školního psychologa v kontextu syndromu vyhoření se zajímala zahraniční studie Sandovala (1993). Do studie bylo zahrnuto 100 školních psychologů. Testová baterie obsahovala dotazník pro demografické údaje, Kalifornský psychologický inventář (CPI) a Inventář projevů syndromu vyhoření (MBI). MBI obsahuje tři škály – Emoční vyčerpání, Depersonalizace a Osobní profesní výkonnost. Získaná data byla mezi sebou korelována. Souvislost byla prokázána mezi nízkými skóry na CPI škále Seberealizace (člověk nevěřící si, se špatnou tolerancí nejistoty a komplexity, s málo zájmy) a všemi škálami MBI. Dále se zjistily souvislosti mezi vysokými skóry Tolerance s Osobním uspokojením, vysokými skóry Wellbeingu a Dobrého dojmu s nízkými skóry Emočního vyčerpání a Depersonalizace. Z toho tedy plyne, že dobře přizpůsobiví školní psychologové s integrovanou osobností mají menší sklony k vyhoření. Autoři z výsledků vyvozují, že je lepší hledat na pozici školního psychologa právě tyto jedince, než dělat intervence před nebo po vyhoření s jedinci, kteří tyto osobnostní rysy postrádají.

1.3 Vztahová síť školního psychologa

Školní psycholog je z podstaty své pozice součástí vztahové sítě, se kterou pracuje. Mezi ty, se kterými přichází zpravidla nejčastěji do kontaktu, patří žáci, třídy či skupiny žáků, rodiče, vedení školy, pedagogové a externí odborníci a organizace. Na následujících stránkách si tyto aktéry a vztahy popíšeme podrobněji.

1.3.1 Vztah a práce s žáky

Práce školního psychologa s žákem je považována za typickou, neboť i když psycholog pracuje s jinými subjekty ve škole, téměř vždy se jeho práce týká žáků. Psycholog může s dítětem pracovat pravidelně (např. série konzultací, vedení žáka), nebo jednorázově (např. krizová intervence, jednorázová konzultace).

Zakázky jsou odlišné na základě typu školy (např. speciální škola, sportovní škola, alternativní škola) či stupně školy (ZŠ, SŠ), věku žáků a profesní výbavě samotného psychologa (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2001). Obsahem individuální práce s žáky bývají podle Štecha a Zapletalové (2013) nejčastěji: (1) učení a školní úspěšnost, (2) postavení ve třídním kolektivu a řešení vztahu k sobě i druhým, (3) situace v rodině, (4) jedinečné osobnostní zvláštnosti či události. Zatímco na základní škole se podle těchto autorů nejčastěji objevují zakázky ohledně adaptace, integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či nadužívání moderních technologií, na střední škole jsou výrazněji přítomné problémy ve vztazích, se závislostmi, poruchy příjmu potravy či prekriminální chování.

Nedílnou součástí individuální práce se žáky je též diagnostika. Její metody můžeme dělit na **klinické** (explorační) – zde řadíme pozorování, rozhovor, anamnézu, analýzu spontánních produktů či verbálního projevu, zkoumání žákova portfolia; a **statistické** (testové) – ankety, dotazníky, testy v užším slova smyslu, či projektivní metody (Braun et al., 2014). Diagnostická činnost školního psychologa je zaměřena na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, na poruchy chování a učení, výukové obtíže, na styly učení, na školní selhávání, na pomoc s volbou povolání/školy, na výchovné problémy a patologické jevy (Zapletalová, 2001).

Vzhledem k direktivní a výkonové povaze prostředí, jakým škola je, se odborná diskuse ubírá směrem, zda je vlastně práce psychologa přímo ve škole vhodná. Stále však

převládají pozitiva této pozice, neboť školní psycholog může svým působením v žacích vytvářet pocit bezpečí a sounáležitosti. Dalším předmětem diskusí je také to, do jaké míry má psycholog vyhledávat žáky a doporučovat je jako adepty do své péče. Návštěva psychologa je přece důvěrnou záležitostí a hrozí zde riziko vzniku stigmatizace. I zde lze ale najít pozitivní východisko, pokud bude práce školního psychologa ve školách co nejvíce běžnou a normální. Dokáže-li pomoci některému žákovi, obavy a ostych spolužáků se pak obvykle snižují (Štech & Zapletalová, 2013).

Výzkum Zachové (2019) poukázal na to, jak sami žáci vnímají roli školního psychologa na své škole. Ze 479 žáků 4. – 9. třídy nejvíce z nich (307) zaškrtnulo, že náplní školního psychologa je především řešení výchovných problémů žáků, druhou nejčastější činností byla práce s třídními kolektivy (206) a třetí konzultace s žáky, kteří mají problém doma (200). Celkem 52 žáků zaškrtnulo, že vůbec netuší, co školní psycholog dělá. Většina žáků by si pro pomoc ve škole šla k třídnímu či důvěryhodnému učiteli (144), školního psychologa by vyhledala podstatně menší část (79). Můžeme tak polemizovat, jaký obraz vlastně o osobě školního psychologa žáci mají. V této studii jej vnímali především jako někoho, kdo řeší výchovné problémy, což dle našeho názoru může značně ovlivnit počáteční naladění žáka, který se ke školnímu psychologovi dostane. Je možné, že už bude předpokládat, že je zde, protože se nechová tak, jak by měl a psycholog se ho bude snažit „napravit“, což může v mnohých žacích vyvolat odpor. Ve formování vztahu je tak důležitá i jakási pověst školního psychologa a obeznámenost žáků s jeho rolí.

Výzkum Jebouskové (2013) se zabýval tématem vnímané role školního psychologa u žáků 6.–9. tříd ZŠ a 1.–4. ročníků osmiletých gymnázií kvalitativně. Respondenti uváděli, že by se nejčastěji obrátili na školního psychologa s problémy s učením, na druhém místě pak byly vztahové problémy a dále situační problémy. Respondenti také většinou uváděli, že jsou nebo by byli rádi, když na škole psycholog je, minimálně pro jiné žáky, jen zlomek považoval jeho služby za zbytečné. Spíše by preferovali, kdyby byla školní psycholožkou žena a měla by být především empatická. Na ideálním věku se neshodli. Zde vidíme, jak se na tvorbě vztahu a důvěry mohou podílet osobnostní rysy psychologa či jeho pohlaví.

Podobné výzkumy v zahraničí se nám nepovedlo dohledat. Domníváme se, že je možno to připisovat větší diagnostické roli školního psychologa. Na rozdíl od České republiky, kde je běžné, že se se školním psychologem setkají všechny děti na škole, např. když vede preventivní program ve třídě, v zahraničí s ním přichází do kontaktu především

děti v rámci individuální diagnostiky. Získat tyto děti do vzorku nějakého výzkumu je tak z více důvodů (např. mlčenlivost, ohraničení pouze na vztah diagnostik – diagnostikovaný atp.) náročné.

Vztah žáka ke školnímu psychologovi může být dále ovlivněn už jen tím, jakým způsobem dojde k prvnímu kontaktu. Zda je to sám žák, který psychologa vyhledá, či se u něj ocitne na žádost rodiče, pedagoga, spolužáka či z vlastní iniciativy psychologa. I přes tyto různé cesty je však pro úspěšnou spolupráci klíčový žákův souhlas (Braun et al., 2014).

Dále je potřeba, aby se mezi školním psychologem a žákem postupně vytvořil vztah a důvěra, což je proces ovlivňovaný mnoha proměnnými, ať už na straně psychologa, žáka, nebo třetích stran a vzniklých situací, jak už bylo popsáno výše. Zapletalová (2001, s. 43) k tomu píše: „Nemalou roli při vytváření těchto vzájemných vztahů hrají také sympatie a trpělivost, a dokonce i zdánlivé maličkosti, jako je např. dodržování termínů a časů sjednaných schůzek.“

1.3.2 Vztah a práce se třídami a skupinami žáků

Práci se třídou dělí Štech a Zapletalová (2013) na dvě skupiny. Jedná se o (1) **depistáž** a (2) hloubkovou **diagnostickou** nebo **intervenční práci**. Jako třetí skupinu bychom doplnili (3) práci **preventivní**. Vše zmíněné může psycholog provozovat v rámci třídnických hodin, náhradní či suplované hodiny, výjezdových aktivit či v rámci běžné výuky. Vždy je nutná také kooperace s pedagogy, především s třídním učitelem.

Depistážní činnost ve třídě představuje prostředek pro včasné zachycení ohrožených žáků, kterým pak může být poskytnuta okamžitá pomoc. Nejčastější formou je pozorování ve výuce, využívají se však i jiné screeningové metody (např. dotazníky, testy, analýza produktů žáků atp.).

Diagnostiku klimatu školní třídy či vztahů v ní může školní psycholog zjišťovat pomocí pozorování, rozhovoru, dotazníků zjišťujících klima a sociální vztahy, formou her s psychologickým obsahem, či dalšími metodami – např. pomocí kresby, sémantického diferenciálu, žákovských prací, experimentu (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013).

Intervenci ve třídě můžeme rozdělit na intervenci běžnou a krizovou intervenci. **Běžná intervence** ve třídě je „vysoce odborný vstup do třídy s cílem dosáhnout pozitivní změny v postojích a chování žáků“ (Braun et al., 2014, s. 103). Jejím smyslem je zlepšení

klimatu třídy. **Krizová intervence** ve třídě je „specifický přístup, který je třeba použít v případě závažné krizové situace, jejíž negativní dopad by postihl žáky ve třídě a u níž hrozí nebezpečí z prodlení“ (tamtéž). Takovou událostí může být např. tragická událost, smrt spolužáka či učitele, zranění, násilný čin, přírodní katastrofa atp.

Preventivní práce se třídou může mít podobu tematické hodiny, prožitkové hodiny, či nácviku. Předmětem může být např. psychohygiena, jak se efektivně učit, sociálně-emoční učení atp. Ze zkušenosti autorky vyplývá, že se školní psychologové často zapojují i do běžných preventivních programů např. v oblasti sexuální výchovy, závislostí, šikany atp.

Na pomezí preventivní a intervenční práce vnímáme různé výjezdní akce, především adaptační programy, případně ošetření potenciálně problémové situace ve třídě, např. příchod nebo odchod žáka ze třídy, slučování či rozdělování tříd.

Školní psycholog musí pečlivě zvažovat zvolené postupy a metody, které by měly reflektovat aktuální situaci ve třídě a specifika žáků v ní. Každý kolektiv je svébytný, má svou dynamiku a fungování, které musí psycholog poznat a vycházet z nich.

Cílovou skupinou nemusí být nutně třída, školní psycholog může pracovat i s jinými skupinami žáků, např. s částí třídy, která je zaangažovaná do řešeného tématu, případně s namíchanými třídami v rámci výjezdních a jiných akcí školy, se skupinou žáků navštěvující kroužek, či školní klub atp.

1.3.3 Vztah a práce s rodiči

Komunikace s rodinným systémem je po školního psychologa velká výzva, především v případech, kdy je spolupráce z nejrůznějších příčin problematická. Podle Brauna et al. (2014) je nutné, aby školní psycholog bral při řešení obtíží žáků na zřetel rodinný kontext, dokázal rozlišit funkčnost rodiny a její výchovný styl. Musí být rovněž připraven na různé typy problémových rodičů a v případě nespolupráce usilovat o motivování k ní. Vztah k psychologovi může být ze strany rodičů podbarven vztahem ke škole či zkušenostmi s jinými psychology.

Respondenti ve výzkumu Polákové (2020) uváděli, že většina rodičů v jejich praxi ochotná ke spolupráci je, pouze malá část není schopna nebo ochotna spolupracovat. Jako zdroje problematické komunikace s rodinou uvádí popírání problému dítěte, jejich nereálná očekávání, nevhodný výchovný styl, jejich psychické problémy či osobnostní rysy.

Vnímanou rolí školního psychologa rodiči se zabýval australský výzkum Bella a McKenzia (2013). Ukázal v souladu s předpoklady výzkumníků, že rodiče nemají tak dobré povědomí o práci psychologa na škole jako učitelé. Především podcenili čas psychologa strávený diagnostikovaním, naopak nadhodnocovali čas trávený karierním poradenstvím. Rodiče si rovněž moc nedokázali představit profesní vztah školního psychologa s pedagogy. Autoři v diskusi zdůrazňují důležitost vyjasňování role školního psychologa. Tuto činnost by si měl vzít na starost především psycholog sám. Domníváme se, že výsledky mohou být zčásti relevantní i pro české prostředí – i zde je nutná osvěta ohledně role školního psychologa, neboť i v České republice můžeme předpokládat nejistoty či mylné představy rodičů ohledně role školního psychologa, byť pravděpodobně v jiných oblastech než ve zmíněném australském výzkumu.

Základním nástrojem pro práci s rodiči je pro školního psychologa rozhovor a pozorování. Rozhovor by měl nejdříve začít popisem problému, pak přejít k jeho interpretaci, dále společným hledáním jeho řešení, a nakonec shrnutím výstupů (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013).

Školní psycholog přichází do kontaktu s rodičem v různých kontextech. Pro větší přehlednost jsme se rozhodli rozdělit ho do třech základních kategorií:

Individuální sezení

Pravděpodobně nejtypičtějším způsobem práce s rodičem je individuální sezení. Rodič může přicházet pro rady pro sebe samotného, např. v oblasti výchovného vedení dítěte, při potřebě předání kontaktů na externí odborníky atp., nebo přichází jako zástupce dítěte v individuální péči psychologa. Individuální konzultaci může být spolu s rodičem přítomno i dítě samotné.

Nejčastějšími zakázkami rodičů jsou podle Štecha a Zapletalové (2013) školní úspěšnost jejich dětí či jejich speciální vzdělávací potřeby, případně přichází s žádostí, aby psycholog pomohl dítěti s adaptací v třídním kolektivu či s podezřením na šikanu. Častou zakázkou rodičů bývají také dysfunkční vztahy v rodině a konflikty v oblasti výchovného vedení. Problematickými zakázkami od rodičů bývá, když požadují po psychologovi spojení proti škole, druhému rodiči či jejich dítěti.

Setkání s rodičem a pedagogem

Dalším častým případem je schůzka společně s rodičem a pedagogem, případně pedagogy. Někdy bývá přítomno i dítě. V této situaci působí školní psycholog buď jako

mediátor či facilitátor mezi rodinou a školou, případně jako odborný poradce hájící zájmy dítěte. Může se jednat také o výchovné komise či schůzky ohledně nastavování podpůrných opatření pro žáka.

Jedním z úkolů školního psychologa je usnadnění komunikace mezi školou a rodinou (např. Pavlačková, 2017; Štech & Zapletalová, 2013). Tyto společné schůzky mohou být profesně náročné především v případě konfliktů mezi školou a rodinou. Někdy se rodina nebo pedagogové snaží „přetáhnout“ psychologa na svou stranu, případně mají pocit, že psycholog někomu straní.

Hromadná komunikace

Hromadná komunikace s rodiči je dle naší zkušenosti využívána nejčastěji k **sebe prezentaci** školního psychologa a při **besedách, vzdělávacích akcích** či ve **svépomocných skupinách**. Sebe prezentace může probíhat přímo nebo nepřímo. Přímo se psycholog prezentuje na akcích školy, třídních schůzkách atp. Nepřímo tak může učinit prostřednictvím webových stránek a sociálních sítí školy, nástěnky, hromadných emailů, či zprostředkovaně skrze pedagogy.

Besedy a přednášky pořádají psychologové na rozmanitá témata, např. vstup dítěte do první třídy, školní zralost, výchovné přístupy a výchovné problémy dětí atp. K hromadné komunikaci s rodiči žáků může docházet také méně obvykle i z jiných důvodů, např. sdělení výsledků sociometrie na třídních schůzkách, řešení problémů v konkrétní třídě atp.

1.3.4 Vztah s vedením školy

Kvalita vztahu mezi ředitelem a školním psychologem ovlivňuje i utváření kvalitních vztahů k ostatním článkům systému, především k pedagogickému sboru, ale i žákům a rodičům (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2001).

Je to většinou ředitel, kdo iniciuje zřízení pozice psychologa ve škole a nalezení vhodného zaměstnance. Má určitou představu, co by měl školní psycholog na jeho škole dělat, která se ne vždy musí slučovat s realitou či možnostmi a očekáváními psychologa. Kvalitní domluva a vymezení pracovní činnosti je tak pro budoucí spolupráci zásadní (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová et al., 2014).

Ředitel by měl být také tím, kdo pro psychologa vytvoří ve škole pracovní podmínky – ať už prostorové, materiální, tak i v podobě představení a uvedení psychologa pedagogům,

rodičům a žákům, informování o jeho činnosti a také jeho ukotvení v dokumentech školy (Štech & Zapletalová, 2013). Role ředitele je v této úvodní fázi klíčová. Pedagogický sbor může vnímat pozici školního psychologa jako ohrožující a je nezbytné, aby rozuměl, proč ve škole je (Zemánková et al., nedat.). I zkušený psycholog může mít problémy získat si důvěru pedagogického sboru, nebude-li mu ředitel oporou. Osobnostní a profesní kvality ještě nejsou zárukou psychologova úspěchu (Zapletalová et al., 2014).

Při zavádění pozice školního psychologa v dané škole musí ředitel myslet na změny dosavadního fungování – např. na úpravu kompetencí výchovného poradce, školního metodika prevence či dalších pracovníků ŠPP tak, aby se nekryly či naopak nedošlo k tomu, že některé činnosti nebude vykonávat nikdo. I tím může předejít problémům ve vztazích psychologa s pedagogy (Zemánková et al., nedat.).

Ředitel školy je nadřízeným školního psychologa a je odpovědný za poskytování poradenských služeb ve škole. Měl by se také účastnit schůzek ŠPP. Podle Zapletalové (2001, s. 39) je v dokumentech vztah psychologa s ředitelem vymezen velmi vágně, obecně větou: „Ředitel školy vytváří podmínky pro poskytování poradenských služeb na škole.“ Toto vymezení je pak tedy vždy uchopeno pomocí interpretace konkrétních pracovníků, což často vede k úskalím. Různě interpretována je např. iniciativa ředitele – někteří ředitelé sjednají s psychologem smlouvu a dále se o jeho práci nezajímají. Na druhém pólu stojí zase ředitel, který neustále vstupuje do psychologových odborných kompetencí a kontroluje každý jeho krok (Štech & Zapletalová, 2013).

Zde je nutné zmínit též expertní paradox, který spočívá v tom, že přestože je ředitel psychologovým nařízeným, z hlediska jeho profese je laikem, zatímco psycholog je proti němu expertem. Školní psycholog tak v expertní funkci může poskytovat pro vedení školy též metodickou podporu. Obsahem může být plánování a výběr odborných seminářů pro učitele, výběr nových zaměstnanců, autoevaluace školy či plánování postupů pro zlepšení klimatu školy a personálních otázek (Zapletalová, 2001; Zapletalová et al., 2014).

Z praxe se ukazuje, že optimální spolupráce ředitele se školním psychologem se nachází někde mezi dvěma výše zmíněnými extrémy (Zapletalová et al., 2014). Psychologovi je ponechána volnost a důvěra v jeho expertní funkci, nicméně ředitel má o práci psychologa přehled a pravidelně s ním komunikuje. Toto tvrzení může ilustrovat výzkum Ponca a Brocka (2000), který se zabýval vztahem školních poradců (*school counselor*) s ředitelem školy v USA. Byť není školní poradce stejnou profesí jako školní

psycholog, domníváme se, že má velmi podobné postavení, neboť profese školního psychologa v České republice není totožná s náplní profese školního psychologa v USA a často se v ní odráží prvky obou těchto amerických pracovních pozic. Z výsledků výzkumu vyplynuly tři faktory, které jsou pro vztah těchto dvou profesí klíčové:

1. Role poradce musí být kvalitně vydefinována – ředitel musí být dobře obeznámen s prací a rolí poradce. Pokud ředitel této roli rozumí, bude ji rovněž podporovat a tím se efektivita práce poradce zvýší. Role musí být také dobře komunikována dalšímu personálu, žákům a rodičům.

2. Musí se rozvinout vzájemná důvěra a komunikace – aby byla komunikace co nejefektivnější, je třeba, aby byla pravidelná. Různé školy volí různé typy, ať už psanou nebo ústní formu.

3. Je třeba dbát na podporu vztahů s ředitelem a učiteli – tyto vztahy mají významný vliv na funkčnost poradcových programů pro žáky.

Další zkouškou pro vzájemný vztah psychologa s vedením školy je zadávání zakázek ze strany ředitele. Vzhledem k tomu, že ředitel není odborníkem na psychologii, může zadávat zakázky, které nejsou možné splnit požadovaným způsobem či vůbec. Situace si žádá, aby školní psycholog ředitele provedl reformulaci této zakázky nebo ji zcela odmítl. Zapletalová (2001) píše o tom, že ředitelé často prožívají pocit nejistoty a obavy z odhalení jejich profesních nedokonalostí. Školní psycholog zároveň musí být dostatečně zkušený a schopný citlivě vykomunikovat, co je a co není schopen splnit. Pokud se to podaří, spolupráce může pokračovat dál. Pokud ne, vznikají zásadní problémy.

Zakázky ředitele navíc mohou být v konfliktu s morálním kodexem psychologa. Tak vzniká velký morální distres, se kterým si musí psycholog poradit. V extrémních případech dokonce volí mezi porušením profesionality a zachováním si svého pracovního místa. Jako příklady takových situací uvádí Mareš (2017) např. když ředitel žádá psychologa, aby „zařídil“ odchod žáka ze školy, či aby mu poskytl důvěrnou informaci o žákovi.

Odbornost v poradenských tématech ředitele musíme pojímat také v kontextu síly jeho řízení. Názorně tento vztah proměnných vysvětluje tabulka Lazarové a Čapkové (2006):

Tabulka 1: Síla řízení vedení školy a jeho odbornost v poradenských tématech (Lazarová & Čapková, 2006)

	Nízká odbornost vedení v poradenství	Vysoká odbornost vedení v poradenství
Silné řízení	Rizikem jsou neadekvátní a nekompetentní intervence do práce ŠPP.	Řízení ŠPP je adekvátní a podporující. Rizikem je nedostatečné delegování a silná kontrola.
Slabé řízení	Do dění ŠPP vedení nezasahuje z důvodu vlastní nejistoty. Rizikem je izolace ŠPP, nejasnost vizi a potřeb školy, nezajištění podmínek.	Vedení věnuje ŠPP málo pozornosti obvykle zejména z časových důvodů. Rizikem je nevyužívání potenciálu ŠPP pro rozvoj školy.

1.3.5 Vztah a práce s pedagogy

Vztahy s pedagogy jsou pro školního psychologa klíčové. Jsou také ústředním tématem této práce. Z tohoto důvodu se v této podkapitole podíváme pouze na nejpodstatnější informace, zatímco do detailu se tématem zabýváme v samostatné kapitole Spolupráce školního psychologa s pedagogy.

Vztah s pedagogy můžeme vnímat jako individuální vztah školního psychologa s konkrétním pedagogem, či jako jeho vztah s celým pedagogickým sborem. Třetí specifickou kategorií pak tvoří vztahy se školním poradenským pracovištěm.

Jako nejčastější obsah **individuální práce** s pedagogy uvádí Braun et al. (2014) studijní problémy žáků, otázky nekázně třídy či problémového chování konkrétních žáků, specifické potřeby určitých žáků, krizové situace ve třídě a komunikace s problémovými rodiči či institucemi. Pedagogové také ale někdy přichází za školním psychologem se svými osobními problémy. Psycholog může pomáhat pedagogům zvládat nebo předcházet syndromu vyhoření. Nejčastější formou individuální práce s pedagogem je konzultace, školní psycholog může pedagogům nabídnout také metodickou podporu či intervizi.

V rámci **práce s celým pedagogickým sborem** se jedná především o pořádání seminářů a jiných **vzdělávacích akcí** pro pedagogy. Podle Zapletalové (2001) je jejich předmětem především problematika metaučení, vyučovacího stylu, studijních stylů žáků, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a problémovým chováním a jejich začlenění. Jinou formou vzdělávání můžou být také kazuistické semináře orientované na řešení širokého spektra problémů žáků případně skupinová supervize. Krom vzdělávání

může psycholog pracovat s pedagogickým sborem také v podobě **diagnostiky a nápravy kolegiálních vztahů či klimatu školy**.

Specifické postavení má pak v rámci vztahů s pedagogy samotné **ŠPP**. Vztah s metodikem prevence, výchovným poradcem a dalšími odborníky v něm (např. speciálním pedagogem, sociálním pedagogem, kariérovým poradce atp.) je důležitý pro efektivní práci školního psychologa. Vzhledem k překrývajícím se kompetencím jednotlivých pracovníků ŠPP je vhodná dohoda a vzájemné vyjasnění činností každého člena. Domníváme se, že pracuje-li ŠPP jako tým, má psycholog ve škole jiné postavení, než pracuje-li převážně sám.

1.3.6 Vztah s externími organizacemi a odborníky

Krom interní vztahové sítě ve škole je školní psycholog v kontaktu také s organizacemi externími. Z rezortu **školsství** jsou to především školská poradenská zařízení (PPP a SPC, SVP), případně diagnostické ústavy a dětské domovy. Z oblasti **zdravotnictví a psychologie** se jedná o pediatry, dětské psychiatry a klinické psychology, psychoterapeuty, rodinné terapeuty, krizová centra, psychologické a manželské poradny atp. Do kontaktu přichází též s **orgány státní správy**, nejčastěji s pracovníky OSPOD, kurátory, případně s policií či mediační a probační službou. Je vhodné, aby školní psycholog udržoval kontakt také s **jinými školními psychology**.

Kontakt s těmito odborníky a organizacemi může být osobní (např. případová schůzka), telefonický či písemný (skrze emaily, datovou schránku, odbornou zprávu aj.). Udržování dobrých vztahů s nimi může pro klienty školního psychologa zajistit snadnější zajištění externí péče či kvalitnější spolupráci vedoucí k efektivnější pomoci klientům.

2 PEDAGOG

Podle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2013) má pojem pedagog dva významy. První je synonymum slova učitel v různých typech a stupních škol. V druhém významu se pak slovem myslí teoretik, odborník v pedagogické vědě a výzkumu. V naší práci pojmáme pojem pedagog v prvním z těchto uvedených významů a rovněž pojmáme označení učitel a pedagog za rovnocenná synonyma.

V této kapitole si představíme profesi pedagoga v České republice a její specifika. I zde, stejně jako v předchozí kapitole, se tedy opíráme především o české zdroje a legislativu. Zahraniční zdroje využíváme u témat, jež svou univerzálností nejsou vázány pouze na naše prostředí, např. osobnostní předpoklady pedagogů atp.

2.1 Vymezení pozice pedagoga v ČR

V § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. je učitel/pedagog vymezen jakožto pedagogický pracovník, kteréhož tentýž zákon definuje jako toho, „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 předpisu“.

Mezi pedagogické pracovníky zákon (tamtéž) řadí tyto profese: (1) učitel, (2) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, (3) vychovatel, (4) speciální pedagog, (5) psycholog, (6) pedagog volného času, (7) asistent pedagoga, (8) trenér, (9) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a (10) vedoucí pedagogický pracovník.

Zákon (tamtéž) dále vymezuje, že v pracovní době vykonávají pedagogičtí pracovníci tyto dva typy činností:

1. **přímá pedagogická činnost** – je to taková činnost, která působí přímo na vzdělávaného (specifičtěji je popsána v samotné definici pedagogického pracovníka, vizte výše), způsob výkonu přímé pedagogické činnosti pak určuje ředitel školy;
2. **práce související s přímou pracovní činností** (v jiných dokumentech a zdrojích často označována také jako nepřímá pedagogická činnost) – dle vyhlášky č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance

škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jsou to činnosti jako příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pedagogický pracovník musí podle zákona č. 563/2004 Sb. splňovat tyto předpoklady:

1. plná způsobilost k právním úkonům,
2. odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
3. bezúhonnost,
4. zdravotní způsobilost a
5. znalost českého jazyka (s výjimkou těch, kteří působí ve škole s jiným vyučovacím jazykem než českým, mají vykonanou maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury, či vyučují cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce).

2.1.1 Profesní a osobnostní požadavky na pedagoga

Pro výkon pedagogické profese je potřeba splnit určité podmínky ohledně profesní přípravy. Zákon č. 563/2004 Sb. upravuje, jaký typ vzdělání je pro profesi pedagoga potřeba. Podmínky se liší především v návaznosti na stupeň vzdělávání (např. pro učitele prvního stupně základní školy platí jiné požadavky než pro učitele druhého stupně), dále na vyučovaný předmět (např. požadavky pro výuku jazyků se liší od výuky tělesné výchovy, požadavky pro výuku odborných předmětů se liší od podmínek pro předměty praktické) a

na skupině žáků, které pedagog bude vyučovat (rozdíl přípravy pro běžné třídy/školy oproti školám/třídám zřízeným pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

Obecně, až na několik výjimek, můžeme říci, že pro výkon profese učitele na základní a střední škole, je potřeba **vysokoškolský magisterský program v oblasti pedagogických věd**. Krom specifické kvalifikační cesty pro danou pozici (např. obor zaměřený na přípravu učitelů prvního stupně pro výkon povolání učitele na prvním stupni) jsou vždy možné také další cesty. Novela zákona č. 563/2004 Sb. účinná od 1. 1. 2024 změnila mimo jiné také kvalifikační podmínky pro zaměstnání pedagogů, a to především v tom, že množství kvalifikačních cest pro výkon daných učitelských pozic rozšířila.

Všichni pedagogové mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, a to buď v akreditovaných vzdělávacích institucích nebo samostudiem.

Krom legislativně daných, obligatorních podmínek, existují také určité požadavky nepsané, jež zahrnují soubor osobnostních dispozic, schopností a dovedností, kterých je potřeba pro úspěšné zvládnutí profese. Můžeme je označit jako **kompetence pedagoga**. Kompetencemi pedagoga je myšlen „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (Průcha et al., 2013, s. 103). Profesní kompetence se vyvíjí v průběhu studia i učitelské praxe. Autoři (tamtéž) je dělí na kompetence (1) **profesní**, vztahující se ke znalosti vyučovaného předmětu, a (2) **osobní**, mezi které řadí např. zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Zatímco v zahraničí jsou stanovené rámcové profesní standardy, v České republice jasně formulovány nebyly (Basler, 2021). Vymezení kompetencí se tak v českém prostředí u různých autorů liší.

Pro ilustraci jsem se rozhodli zvolit rozdělení Vašutové (2004), která vymezila celkem 7 kompetencí. Patří mezi ně kompetence: (1) oborově předmětová, (2) didaktická a psychodidaktická, (3) pedagogická, (4) diagnostická a intervenční, (5) sociální, psychosociální a komunikativní, (6) manažerská a normativní a (7) profesně a osobnostně kultivující.

Na procesu utváření profesních kompetencí se podle Vašutové (2007) podílí: (1) teoretická a praktická příprava v přípravném i následném vzdělávání, (2) zkušenosti z učitelské praxe, (3) vliv profesního prostředí, (4) reflexe vzdělávací reality (přizpůsobení

se změnám a potřebám doby), (5) sebereflexe (hospitace, hodnocení žáků, sebehodnocení) a (6) vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy.

Profese pedagoga s sebou nese velké požadavky na jeho osobnost. Nemůže být pouhým „zprostředkovatelem vědomostí“, musí být víc.

Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení souboru kompetencí, může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných. (Vališová et al., 2007, s. 15)

Průcha (2009) upřesňuje, že to není přímo osobnost, která je determinujícím faktorem výsledků edukačního procesu, ale spíše projevy této osobnosti v chování a aktivitě. Osobnost tak nepůsobí přímo, ale spíše zprostředkovaně.

Osobnostní rysy zajišťující pedagogovi úspěch a efektivnost jsou ale předmětem mnoha studií. Metaanalýza výzkumníků Kim, Jörg a Klassen (2019) zpracovala celkem 25 studií zabývajících se vlivem osobnostních rysů pedagogů (pojímaných v rámci teorie Big Five) na jejich efektivitu práce a syndrom vyhoření. Z výsledků vyplývá, že efektivita pedagoga koreluje pozitivně se čtyřmi z osobnostních dimenzí, konkrétně nejvíce s extravertí, dále pak se svědomitostí, emoční stabilitou a otevřeností vůči zkušenosti. Korelace s rysem přívětivosti nebyla překvapivě signifikantní. Autoři vysvětlují tento výsledek tím, že přívětivost je důležitější v profesích, kde je potřeba týmová práce, nicméně diskutují, že se může jednat i o statistický artefakt. Na vzniku syndromu vyhoření se podle výsledků studie podepisuje nízký skór emoční stability a vysoké skóry svědomitosti, extraverte, přívětivosti a otevřenosti vůči zkušenosti, nicméně tyto korelace nebyly statisticky signifikantní.

Zajímavým porovnáním je nám osmdesát let stará studie Dodgea (1943), která došla k překvapivě podobným závěrům jako prezentovaná metaanalýza. Výsledky ukázaly, že úspěšný učitel se vyznačuje (1) větším pocitem komfortu v sociálních situacích (zde vidíme paralelu v extravertzi), (2) větší ochotou přebírat zodpovědnost (paralela se svědomitostí), (3) menšímu podléhání strachům a obavám (paralela s emoční stabilitou), (4) větší citlivostí

pro názory druhých (paralela s otevřeností ke zkušenosti) a (5) pomalejším rozhodováním (zde opět paralela se svědomitostí). Je možné tak usuzovat, že se optimální osobnostní rysy pro výkon pedagogické profese v čase příliš nezměnil.

2.1.2 Profesní dráha pedagoga

Profesní dráhu definuje Průcha et al. (2013, s. 181) jako „průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělání.“ Můžeme ji rozdělit na jednotlivé etapy. Průcha (2009) rozlišuje pojmy:

1. **student učitelství**,
2. **začínající učitel** – pedagog v období profesního startu, které bývá charakteristické svou náročností ze „šoku z reality“, a pro nějž některé školy povolají tzv. uvádějícího učitele plněním rolí mentora a rádce; avšak jsou i školy, kde zaučovací fáze chybí a mladý pedagog tak přebírá všechny povinnosti a odpovědnost jako jeho profesně starší kolegové, případně je role uvádějícího učitele pouze formální,
3. **zkušený učitel** – pedagog, který oplývá pedagogickými kompetencemi, jež jsou však u různých autorů různě vymezovány (vizte výše),
4. **učitel v předdůchodové fázi** – pedagog, jehož hodnoty se s věkem mění a jsou dle autora více zaměřeny na zájem o výdělek, pracovní podmínky a dobré kolegiální vztahy. Toto období někteří (např. Prick, 1989) spojují s ochladnutím zájmu o děti a snížením pracovní spokojenosti, případně ho charakterizují zvýšeným konzervatismem a vyhořelostí pedagoga. Tato spojitost se ve výzkumech ukazuje jako nekonzistentní a např. studie na iránských (Bayani et al., 2013), nebo finských pedagogích (Saloviita & Pakarinen, 2021) souvislost vyhoření s věkem neprokázala.

Uvedené dělení je poněkud vágní, neboť vymezit, kdy dochází k přechodu od začínajícího ke zkušenému učiteli je problematické, závisí také na jiných proměnných než na uplynutí určitého časového úseku, a navíc nelze opomenout interindividuální rozdíly. Průcha (2009) na základě analýzy prací různých autorů dospívá k přibližnému období 5 let, po jehož skončení se začínající učitel může považovat za učitele zkušeného.

Pro profesní dráhu pedagoga je typické to, že je poměrně plochá vertikálně. Vertikálně kariérně růst představuje jediné možnost stát se zástupcem ředitele či ředitelem. Daleko větší důraz je kladen na profesní rozvoj horizontální, tedy zvyšování odborné kvalifikace či specializace do role odborníka (např. výchovný poradce, metodik prevence).

2.1.3 Vybrané funkce pedagogů na základních a středních školách

V této podkapitole si představíme některé z funkcí pedagogů na českých základních a středních školách, které považujeme pro cíle naší práce jako relevantní. Nebudeme se tak zabývat všemi funkcemi, ale především těmi, které nejčastěji přichází do kontaktu se školním psychologem.

Třídní učitel

Třídního učitele označuje Hermochová (2009, s. 6)

koordinacním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy.

Obvyklé činnosti třídního učitele jsou velmi obšírné a rozmanité. Mohli bychom je rozdělit do těchto základních kategorií (Hanšpachová, 2004; Hermochová, 2009; Operační program Praha – Adaptibilita, nedat.):

1. Řízení výchovy a vzdělávání ve třídě

a. Vyučování

Stejně jako každý jiný učitel vyučuje třídní učitel ve své třídě své předměty. Školy se obvykle snaží, aby ve své třídě trávil co nejvíce vyučovacích hodin, a tím se maximalizoval čas pro poznání žáků a plnění výchovných úkolů. Informuje též zákonné zástupce o prospěchu žáků.

b. Výchovné působení na třídu jakožto sociální skupinu

Úkolem třídního učitele je ovlivňovat a vést žákovskou skupinu v souladu s normami školy i společnosti, nese odpovědnost za globální úroveň vzdělanosti a výchovy své třídy, řídí třídu, zodpovídá za příznivé

vztahové klima ve třídě a řeší konflikty žáků třídy navzájem, s jinými žáky či jinými učiteli. Zabývá se též každodenními kázeňskými přestupky žáků.

c. Výchovné působení na jednotlivé žáky

Třídní učitel sleduje vývoj žáků a zvažuje jejich individuální vzdělávací potřeby, věnuje péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, uděluje či navrhuje výchovná opatření, doporučuje v případě potřeby návštěvu odborníků. Informuje též rodiče o absencích či problémech žáka s kázní. Spolupracuje s rodinou a zajímá se o její výchovné působení na žáka, jeho zájmy a vliv médií. Organizuje třídní schůzky. Usiluje o uvědomělou volbu profesní dráhy svých žáků.

2. Organizační a koordinační činnost

Zajišťuje volbu třídní samosprávy, organizaci mimoškolních akcí, organizuje třídní schůzky, individuální konzultace s rodiči, vede třídnické hodiny, iniciuje výchovné komise, zajišťuje spolupráci s odborníky na škole i mimo ni, je v kontaktu s vyučujícími ve své třídě, případně s vychovatelkou družiny na 1. stupni, konzultuje a řeší vzniklé problémy, koordinuje zadávání úkolů, učební látky a zkoušení tak, aby žáci nebyli přetížení, vypracovává zasedací pořádek ve třídě. Řídí se pokyny vedení školy a informuje ho o důležitých záležitostech své třídy a žáků.

3. Vedení dokumentace

Spravuje třídní knihu (evidence absencí žáků, zodpovídá za zápisy ostatních učitelů ve třídě...), vede třídní výkaz, eviduje dokumentaci jednotlivých žáků (např. PlPP, IVP, zdravotní dokumentaci) a osobní údaje o nich a jejich zákonných zástupcích. Zapisuje známky a další údaje do vysvědčení atd.

4. Materiální oblast

Odpovídá za majetek, pomůcky a pořádek ve třídě, její estetický vzhled, vybírá peníze od žáků (např. na mimoškolní akce, na fotografie atp.).

5. Péče o bezpečnost a zdraví žáků

Provádí poučení žáků o bezpečnostních směrnicích ve škole, seznamuje žáky se školním řádem a pravidly chování ve škole i mimo ni. Zodpovídá za bezpečnost a zdraví žáků ve škole i při mimoškolních akcích. Na 1. stupni často pomáhá při osvojování hygienických návyků žáků. Spolupracuje též se ŠPP při zachytávání varovných signálů rizikového chování atp.

Na základě nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, má třídní učitel od roku 2021 nárok na zvláštní příplatek za třídnictví ve výši 1500–3000 Kč.

Výchovný poradce

Výchovný poradce je kromě své běžné pedagogické činnosti jádrovým členem ŠPP, tedy poskytovatelem poradenských služeb ve škole. Mezi standardní činnosti výchovného poradce podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. patří:

1. Poradenská činnost

- a. kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami),
- b. vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky,
- c. péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané – zprostředkování diagnostiky, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, příprava podmínek pro tyto žáky ve škole a koordinace péče o ně.

2. Metodické a informační činnosti

- a. metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy (v oblasti karierního poradenství, přípravy a vyhodnocování PIPP a IVP, tvorby podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a práce s nadanými žáky),
- b. poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu žákům a jejich zákonným zástupcům,
- c. shromažďování odborných zpráv z poradenských zařízení,
- d. vedení písemných záznamů o rozsahu a obsahu činnosti výchovného poradce.

Pro pozici výchovného poradce je třeba speciální vzdělání v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin a je zakončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou před komisí (vyhláška č.

317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků).

Výchovný poradce má podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, snížený týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti o 1–5 hodin v závislosti na počtu žáků ve škole a typu školy (běžná nebo speciální škola).

V České republice sdružuje výchovné poradce **Asociace výchovných poradců, z. s.** (AVP), která vznikla v roce 2006 s cílem prosazovat společné zájmy poradenských pracovníků a podporovat rozvoj oboru. Asociace má svůj vlastní etický kodex a pořádá Kongresové dny výchovného poradenství.

Metodik prevence

Metodik prevence je spolu s výchovným poradcem druhým jádrovým členem ŠPP. Název této pozice není zcela jednotný. V naší práci používáme označení „metodik prevence“, v legislativním ukotvení najdeme označení „školní metodik prevence“, občas se v některých zdrojích setkáváme také s názvy „školní preventista“ či „preventista sociálně patologických jevů“.

Mezi standardní činnosti metodika prevence podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. patří:

1. Metodické a koordinační činnosti

- a. zodpovědnost za tvorbu a realizaci minimálního preventivního programu školy,
- b. koordinace a participace na realizaci aktivit zaměřených na prevenci rizikového chování a podporu integrace žáků z jiných kultur,
- c. metodické vedení a koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování,
- d. individuální a skupinová práce se žáky s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání,
- e. koordinace spolupráce školy s orgány státní správy, samosprávy či odbornými pracovišti zabývající se prevencí rizikového chování,

- f. shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v péči zařízeních pro prevenci rizikového chování,
- g. vedení písemných záznamů o rozsahu a obsahu činnosti metodika prevence.

2. Informační činnosti

- a. zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, metodách a programech pedagogickým pracovníkům,
- b. prezentace výsledků preventivní práce školy a informací o realizovaných preventivních programech pedagogickým pracovníkům, ŠPZ a zákonným zástupcům,
- c. vedení dokumentace a databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování.

3. Poradenská činnost

- a. vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování, poskytování poradenství či externí odborné péče těmto žákům a jejich zákonným zástupcům,
- b. spolupráce s třídními učiteli při zachycování rizikového chování žáků,
- c. příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování.

Náplň práce metodika prevence tvoří specializované činnosti, ke kterým je třeba studium v rozsahu minimálně 250 hodin ukončené obhajobou závěrečné práce a zkouškou před komisí v oblasti prevence sociálně-patologických jevů podle § 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

Metodiky prevence sdružuje **Česká asociace školních metodiků prevence (ČAŠMP)**, která vznikla v roce 2004. Podle současné legislativy nemá metodik prevence na rozdíl od výchovného poradce snížený rozsah přímé pedagogické činnosti, byť je o to dlouho usilováno jak ze strany ČAŠMP, tak dalších institucí (např. Odbornou společností pro prevenci rizikového chování, z. s.).

Právě tento nedostatek časového prostoru pro svou práci je jednou z nejpalčivějších témat metodiků prevence. Např. ve výzkumu Cholenské (2015) se respondenti-metodici prevence shodují, že by raději vyměnili příplatek ve výši 1000–2000 Kč za snížený rozsah přímé pedagogické činnosti. Stěžovali si, že není dostatek času na spolupráci s kolegy, kteří

navíc neradi vidí, že jim ubírají čas z vyučovacích hodin pro své aktivity se třídami. V průměru uváděli, že agenda metodika jim zabere 2–4 hodiny týdně.

Pedagogický pracovník ve vedoucí funkci

Pro potřeby naší práce zmíníme dva vedoucí pedagogické pracovníky – ředitele školy a zástupce ředitele.

Ředitel školy je dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), fyzická osoba, která splňuje předpoklady pro pedagogického pracovníka, a současně získala praxi buď ve výkonu přímé pedagogické činnosti, v činnosti stejného nebo obdobného zaměření, v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji. Délka této požadované praxe se liší podle stupně škol – pro ředitele základní školy jsou to 4 roky a pro ředitele střední školy 5 let.

Ředitel školy dále musí dle zákona č. 563/2004 Sb. nejpozději do 3 let výkonu této funkce absolvovat kvalifikační studium. To má být podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. alespoň v délce 100 hodin se závěrečnou zkouškou před komisí. Jeho absolvent získá znalosti a dovednosti v oblasti řízení vzdělávání a výchovy, vedení a řízení zaměstnanců, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a práce s digitálními technologiemi. Tato povinnost se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školy získal vysokoškolským vzděláním nebo v rámci programu celoživotního vzdělávání.

Ředitel školy podle zákona č. 561/2004 Sb. rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, odpovídá, že škola poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se zákonem. Dále je zodpovědný za dohled nad nezletilými žáky ve škole. Odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělání, dále za informování o výsledcích vzdělání žáků, vytváří podmínky pro vzdělávání pedagogických pracovníků, činnost České školní inspekce a ministerských programů zjišťujících výsledky vzdělávání. Dále stanovuje organizaci a podmínky provozu školy, odpovídá za finanční prostředky přidělené ze státního rozpočtu a rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy ve specifických případech. Zřizuje pedagogickou radu, kterou tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy a přihlíží při rozhodování k jejímu názoru.

Ředitel školy má podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. snížený rozsah přímé pedagogické činnosti v závislosti na velikosti, typu, stupni a počtu organizačních jednotek školy.

Lhotková et al. (2012) vymezuje tyto kompetence ředitele školy: (1) **lídrovské** (vize, stanovení priorit, propagace školy, motivace zaměstnanců), (2) **manažerské** (strategie, personální činnosti, zajištění zdrojů, chod systému), (3) **odborné** (znalost právních a ekonomických předpisů, školského kontextu, komunikační a jazykové dovednosti), (4) **osobnostní** (time-management, seberozvoj, přijímání rozhodnutí, práce se stresem), (5) **sociální** (sestavování týmů, spolupráce, řešení konfliktů, akceptování podmínek) a (6) **řízení a hodnocení edukačního procesu** (plánování a tvorba kurikula, evaluace procesu, implementace nových poznatků do edukačního procesu, zlepšování procesu na základě zpětné vazby).

Pozice ředitele školy je velmi náročná a klade na vykonavatele vysoké požadavky. Výzkum Trojana a Svobodové (2019) odhalil, že za největší obtíže považovali dotázaní ředitelé českých škol nedostatek podpory, učitelů, času a naopak nadbytek byrokracie (opakované vykazování téhož údaje různým subjektům), vykazování a činností, které z jejich úhlu pohledu nesouvisí s pedagogickým procesem (např. procházení fotek na webu školy z důvodu GDPR).

Zástupce ředitele je legislativně dosud neukotvená složka managementu školy co do vymezení jeho postavení a náplně činností. Ty jsou v dikci ředitele školy, stejně jako jeho jmenování či odvolání z funkce. V nepřítomnosti ředitele přebírá zástupce všechny jeho povinnosti. Zástupce ředitele je v neustálé sociální interakci s ředitelem, pracovníky školy, žáky a jejich rodiči, případně s partnery školy.

Dle novely nařízení vlády č. 75/2005 Sb., se zavádí nová pravidla pro stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti pro zástupce ředitele školy. Má specifickou úpravu pro školy, kde probíhá praktické vyučování, dále se řídí stupněm školy, počtem zástupců na škole či počtem jednotek, ze kterých se subjekt školy skládá.

Podle Trojana et al. (2015) má mít zástupce školy kompetence (1) **manažerské** (komunikování, informování, plánování, řešení problémů), (2) **odborné** (sestavování rozvrhu, administrativa, hodnocení pedagogických pracovníků), (3) **sociální** (empatie, akceptace podmínek, motivace pracovníků) a (4) **osobnostní** (kreativita, loajalita, seberozvoj). Mezi jeho nejčastější náplň práce autoři (tamtéž) krom jeho běžné výuky řadí

sestavování rozvrhu a s ním spojené stanovování úvazků, kontrola a hodnocení pedagogických pracovníků (jejich pracovního výkonu a chování), plánování dlouhodobé (koncepce rozvoje školy), střednědobé (roční plány) i krátkodobé (např. měsíční či týdenní plány, zajišťování školních akcí) či administrativa (např. rozvržení a evidence pracovní doby zaměstnanců).

2.2 Specifika učitelské profese

V této kapitole uvádíme některé specifické rysy charakteristické pro pedagogickou profesi. Vališová et al. (2007) popisuje, že profese pedagoga v České republice je zatížena jakýmsi **nedostatkem sebedůvěry** a mýtem, že učitelství má **nízkou sociální prestiž**. Zmiňuje výzkumy, ve kterých se učitelé základních škol stabilně umisťují hned za lékaři, vědci a vysokoškolskými učiteli. Upozorňuje na to, že prestižní profesi nejde ztotožňovat s profesí s vysokým platem, ba právě naopak. Také Průcha (2009) píše o tom, že profese je u nás i v zahraničí považována za prestižní. Dalším neduhem je dle Vališové et al. (2007) sebedoceňování, které vysvětluje právě nízkým platem, nedokončené profesionalizaci a emancipaci profese a také obecně menší úctou společnosti k duševní práci, jejíž výsledky jsou obtížně vykazatelné.

Další specifikum je **feminizace** školství. Ve školství sledujeme velký nepoměr mezi zastoupením mužů a žen. Podle statistické ročenky MŠMT (Statistický informační systém MŠMT, 2023a; Statistický informační systém MŠMT, 2023b) z roku 2022/2023 bylo na českých základních školách zastoupení žen-pedagožek více než 82 %, na středních školách téměř 60 %. Jak vidíme, s rostoucím stupněm vzdělání toto zastoupení klesá. Podle statistik OECD (2020) je patrné, že je tento fenomén celosvětový. V roce 2020 bylo zastoupení žen v základním školství v zemích OECD téměř 72 %, na středních školách to bylo necelých 60 %.

Tato feminizace má své dopady. Podle Bendla (2002) se jedná především o problémy ovlivňující klima školy vyplývající z jednostranně ženských pedagogických sborů, přetížení žen plněním náročných úkolů ve škole v kombinaci s péčí o svou rodinu a narušení mužského a ženského elementu působícího ve výchově žáků.

Dalším bodem, který může být na učitelství potenciálně problematický, je podle Vališové et al. (2007) srovnávání pedagogiky s jinými profesemi a zavádění jejich prvků do

ní. Jedním z příkladů je, že rodiče a žáci jsou považováni za klienty. Do značné míry to tak je, neboť škola je ekonomicky a politicky závislá na tom, zda ji budou žáci navštěvovat. Paradoxem v tomto klientském systému ale je, že dítě si svého učitele nevolí svobodně, nemá vlastně příliš na vybranou, a jejich vztah je značně asymetrický. Je navíc otázkou, zda je tedy klientem pedagoga samotný žák, či jeho rodič, či celá společnost, která na něj klade různá očekávání a požadavky.

Vališová et al. (2007) rozlišují celkem pět trendů učitelské profese:

1. **Trend k profesionalizaci a k osamostatnění profese** – učitelství se vydělilo jako samostatné povolání, pedagogové už převážně nevykonávají to, co učí své žáky.
2. **Trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje** – pedagog nevyučuje pouze předmět, ale vede své žáky ke kultivaci jeho sociálních a psychických složek.
3. **Trend ke specializaci a k partikulárnímu působení** – čím starší je žák, tím spíše je jeho vzdělání rozděleno mezi více pedagogů, kteří se v rámci zastřešující instituce, kterou je škola, navzájem doplňují.
4. **Trend k intenzifikaci působení** – snižováním počtu žáků ve třídě dochází k individualizaci a zefektivnění pedagogického působení na žáky.
5. **Trend k demokratizaci učitelské profese** – prosazuje se vyrovnání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství a stejná dostupnost profesního statusu pro muže a ženy.

Tyto trendy tak před učitele staví nové výzvy a zároveň charakterizují profesi v dnešní době jako takovou. Je to profese plná změn, paradoxů a nedořešených otevřených otázek. I z tohoto důvodu je považována za velmi náročnou, **stresující** a s rizikem **syndromu vyhoření**.

Syndrom vyhoření je stav fyzického i emočního vyčerpání vznikající na podkladě silného, dlouhotrvajícího stresu v povolání, vůči kterému se nedokáže jedinec účinně bránit. Nejčastěji vzniká u pracovníků v pomáhajících profesích, učitelé jsou jednou z nejohroženějších skupin (Ptáček et al., 2018). Pedagogové se řadí mezi jednu z nejohroženějších profesí syndromem vyhoření. Podle výzkumu Johnsona et al. (2005) se umístili na druhé příčce ze všech hodnocených profesí co do rizika ohrožení psychického zdraví a duševní pohody. Také jiné zahraniční studie sledují u pedagogů vysokou náchylnost k vyhoření a depresivním symptomům. Např. příznaky syndromu vyhoření mělo dopady na

cca 62 % pedagogů v Belgii (Meredith et al., 2020). Dále 19,4 % britských učitelů vykazovalo střední až závažné symptomy deprese (Kidger et al., 2016) atd.

Syndrom vyhoření má dle uznávané koncepce pracovního vyhoření Maslach a Jackson (1981) tři složky – (1) **emoční vyčerpání**, tedy pocit, že už se pracovník nemůže pro druhé „vydávat“, (2) **depersonalizace**, odcizení od klientů a (3) nízká **subjektivní výkonnost**, zhoršený pocit kompetence a dosahování profesních úspěchů.

Za hlavní zdroje stresu českých pedagogů uvádí Židková a Martinková (2003) především (1) žáky se špatnými postoji k práci, vyrušující a agresivní, (2) rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, (3) špatné pracovní podmínky, (4) časový tlak a časově limitované úkoly, (5) konflikty s kolegy a (6) stížnosti na nízkou společenskou prestiž profese. Konkrétně jejich výzkum, zahrnující 142 učitelů Jihomoravského kraje, pak odhalil, že nejvíce stresující považují pedagogové v jejich souboru postavení učitelů ve společnosti, dále je stresuje nezáměr žáků o učivo, odpovědnost za bezpečí a zdraví žáků či nároky na sebekontrolu a vnímání.

Výzkum (tamtéž) se zabýval též fyzickými a psychickými dopady učitelské profese. Fyzická únava pedagogů se pohybovala ve středu okolo úrovně 3 na šestibodové stupnici, nejčastěji se projevovala pocitem únavy a bolestmi zad, které zmiňovala třetina respondentů. Pětina z nich si stěžovala na různé neurastenické obtíže – poruchy spánku, bolesti hlavy, zvýšená unavitelnost, podrážděnost, nesoustředěnost. Autorky upozorňují na nebezpečí nezdravého životního stylu, který se u pedagogů vyskytuje. V jejich vzorku nesportuje 40 % učitelů, nedostatek spánku cítí 42 % učitelů, 33 % nemá dostatek času na klidné jídlo, nebo se stravuje nepravidelně, 15 % učitelů byli kuřáci.

Také Ptáček et al. (2018) upozorňuje na nezdravý životní styl pedagogů a jeho souvislost se syndromem vyhoření. Jako problematické vnímají autoři nedostatečné oddělení pracovního a volného času a nedostatek spánku. Ze vzorku 2 394 pedagogů uvedlo 53,2 % z nich, že jejich práce je pro ně zdrojem chronického stresu vedoucímu k vyhoření. Pouze 16 % respondentů uvedlo, že žádné symptomy syndromu vyhoření na sobě nepozorují, což autoři oprávněně považují za alarmující.

Jako hlavní příčiny vyhoření související s pracovními podmínkami ve školství uvádí Zormanová (2018) konflikt rolí spojený s emocionálním vyčerpáním a depersonalizací, nejasnost rolí vyplývající z absence kritérií hodnocení kvality práce učitele, přetíženost prací, atmosféru ve třídě, ve škole (např. agresivita žáků), spolupráci s vyhořelými kolegy,

špatné mezilidské vztahy na pracovišti, velký počet žáků ve třídě, hluk, nízký plat a prestiž povolání či omezené možnosti profesního růstu. Syndrom vyhoření souvisí také se stupněm, typem a lokalizací školy (např. učitelé speciálních škol, ve velkých městech a učitelé druhého stupně základní školy a středních škol jsou ohroženi více).

3 SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA S PEDAGOGY

Kvalitní vztah školního psychologa s učiteli je klíčový pro trvalejší úspěšnost jeho práce (Štech & Zapletalová, 2013). Vzájemný vztah a kooperace pedagoga a školního psychologa nejsou podstatné jen pro spokojenost těchto dvou profesí, ale rovněž pro efektivní pomoc konkrétním žákům a třídám. Cílem této kapitoly je vytvořit přehled doposud získaných zjištění ohledně vztahů těchto dvou profesí v českém i zahraničním prostředí. Opíráme se v ní především o zjištění z výzkumů. Na vztah těchto dvou profesí působí a souvisí s ním mnohé proměnné, danosti školního systému, povaha zaangażovaných aktérů a specifika pozice školního psychologa jako takové. V následujícím textu si tyto souvislosti a danosti popíšeme detailněji.

Zatímco na počátcích se školní psychologie zaměřovala především na individuální práci s dětmi, postupným vývojem oboru se začalo pohlížet na práci školního psychologa s učiteli a školou jako systémem jako ještě efektivnější. Školní psychologie tak celosvětově postupně přechází od původního zaměření na práci s žáky k práci s učiteli, rodiči a celým systémem školy (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Gutkin & Conoley, 1990; Gutkin & Conoley, 2020).

Tento trend tak přirozeně vede náš výzkumný zájem směrem ke vztahům školního psychologa s pedagogy. Kontakt školních psychologů s pedagogy v České republice je velmi častý a poměrně intenzivní. Dle výzkumu Kavenské et al. (2013) poskytuje individuální konzultace pedagogům až 98 % školních psychologů a stráví jimi přibližně 22 % své pracovní doby. Intenzita práce s učiteli se ale odvíjí rovněž od velikosti úvazku školního psychologa a doby, jakou na škole působí – hlubší spolupráci s učiteli mají podle Štecha a Zapletalové (2001) ti psychologové, kteří na škole působí delší dobu nebo mají vyšší pracovní úvazky.

3.1 Vývoj a kritická místa vztahu školního psychologa s pedagogy

V této kapitole si představíme kritická místa ve vztahu školního psychologa s pedagogy a rovněž nastíníme vývoj jejich vztahu v čase.

3.1.1 Vstup psychologa na školu a proces sžívání

Úroveň kvality spolupráce pedagogů se školním psychologem na konkrétní škole samozřejmě není neměnná a bez vývoje. Jedná se o proces, který začíná nástupem školního psychologa do zaměstnání, a vyžaduje si určitý čas, během nějž probíhá oboustranné sžívání se s pedagogickým sborem. Lazarová a Čapková (2006, s. 1) píšou, že

stát se platným členem školního pracovního týmu a vybudovat si přiměřenou pozici však nemusí být pro školního psychologa vždy jednoduchou záležitostí. Obvykle vstupuje do již zaběhnutého systému a neznámé kultury a jsou k němu vztahována velmi různá očekávání ze strany dětí, rodičů, učitelů i vedení školy.

Školní psycholog tak obvykle vstupuje do již vytvořeného kolektivu – pedagogického sboru, který má své klima. Klima učitelského sboru definuje Urbánek (2003, s.1) jako „specifické kvality profesních i mimoprofesionálních interakcí mezi učiteli a současně prezentovanou kvalitou sociálních vztahů k vedení školy. Klima učitelského sboru je (stejně jakou např. klima školních tříd) součástí klimatu školy.“

Podle Grecmanové (2008) má být z pohledu pedagogů pozitivní pracovní klima takové, v němž pedagogové rádi pracují, mohou zažívat citový soulad a sounáležitost se svými kolegy a také radost z uznání či pochvaly.

Psycholog, vstupující do školy, je tak novým členem sboru, který má svou historii, komunikační mechanismy a vzájemné vztahy. Tyto skutečnosti pak budou přirozeně vstupovat do jeho práce a ovlivňovat ji, ať už přímo, nebo zprostředkovaně.

V prvotní fázi se jeví jako velmi důležitá podpora pozice školního psychologa vedením školy. Ředitel „je totiž hlavním tvůrcem klimatu a celkové atmosféry ve škole, spolutvůrcem kultury školy. Zásadně ovlivňuje otevřenost pedagogů, jejich ochotu učit se a sdílet své profesionální problémy“ (Zapletalová et al., 2014, s. 194). Může tedy vytvořit takové podmínky, které umožní pedagogům školního psychologa poznat a pochopit jeho roli.

Na tomto místě je třeba rozdělit proces sžívání školního psychologa s pedagogickým sborem na dva typy:

1. proces zvykání si na pozici školního psychologa ve škole a
2. proces zvykání si a poznávání konkrétního člověka na pozici školního psychologa.

Zdá se, že snadnější začátky mají psychologové, kteří nastupují na školu, kde už nějaký školní psycholog byl (Augustinová, 2015; Štech & Zapletalová, 2013). Lze tedy usuzovat, že u prvního školního psychologa na škole probíhá jak proces zvykání si na konkrétního člověka na pracovní pozici, tak na pozici školního psychologa jako takovou. U dalších nástupců již převládá, zjednodušeně řečeno, proces zvykání si na nově nastupujícího pracovníka. Průběh těchto dvou procesů nemusí být takto jednoznačný, závisí také na „pauze“ mezi působením psychologů na dané škole či na době, po jakou psycholog na škole pracoval a na jeho úvazku (Šimková, 2018).

Jakýkoli nový zaměstnanec potřebuje určitou dobu pro aklimatizaci na novém pracovišti a jeho kolegové zase čas se s ním seznámit. Školní psycholog vstupující do pedagogického sboru samozřejmě není výjimkou. Má-li si ale pedagogický sbor zvykat na zcela novou pozici, je situace o něco obtížnější.

Urbánek (2018) popisuje, že pedagogové jsou velmi často spojováni s obecnou rezistencí vůči změnám, s tzv. profesním konzervatismem. Zároveň však na jejich obranu dodává, že požadavky na učitelskou profesi pedagoga zavazují k trvalému profesnímu seberozvoji, který s sebou nese připravenost měnit přístupy, strategie a organizaci výuky. Zamýšlí se, zda tento konzervatismus není naopak prospěšný, pojme-li se pozitivně jako stabilita pedagogického myšlení. V našem kontextu však obtíže přijmout něco nového může negativně ovlivňovat akceptaci pozice školního psychologa či konkrétního člověka na této pozici.

Je nutné si uvědomit, že drtivá většina pedagogů a rovněž rodičů současných žáků ve svých školních létech působení školního psychologa nezažila. Návštěva jakéhokoli psychologa je v naší společnosti dle našeho názoru navíc stále považována za jakési stigma. Pro mnohé české školy je školní psycholog stále poměrně novou, či zcela neznámou situací.

Podle Kavenské et al. (2011) byl v roce 1996 počet školních psychologů odhadován na 50, v roce 2001 to bylo něco okolo 100–120. Ani po vydání vyhlášky č. 72/2005 Sb. ale nezačaly růst počty školních psychologů příliš rapidně. V roce 2007 to bylo podle Smékalové (2009) zhruba 200. Podíváme-li se na současný stav, statistické údaje MŠMT uvádí, že v roce 2022 pracovalo v přepočtu na úvazky na základních školách 443,42 psychologů, na středních školách to bylo 111,25 (MŠMT, 2023). Můžeme tedy předpokládat, že v současné době je po školách v ČR rozděleno cca 555 úvazků. Z toho lze usuzovat, že reálný počet psychologů ve školách je vyšší, neboť mnozí z nich mají úvazky

zkrácené. Podle Šáry (2022) to bylo v roce 2021 okolo 871 školních psychologů. I tak ale můžeme konstatovat, že porovnáme-li toto číslo s počtem škol v ČR, což je víc než 5500, dojdeme výsledku, že se školním psychologem má zkušenost pouze zhruba šestina z nich.

Stává se tedy, že mnohé školy nejsou na pozici školního psychologa připravené, nemají jasnou představu o jeho roli, kompetencích a reálných možnostech psychologické pomoci. Někteří pedagogové mohou vnímat jeho pozici jako ohrožující, profesní odlišnost někdy vytváří nejrůznější problémy v oblasti spolupráce. Také ředitelé škol někdy v otázce školních psychologů tápou (Štech & Zapletalová, 2013).

Tyto nejasnosti pak u pedagogů ústí v pocit ohrožení. Štech a Zapletalová (2013) tento pocit ohrožení specifikují jako „pocit ztráty“:

1. **profesionalitu**, akceptují-li pomoc psychologa,
2. **soukromí**, neboť psycholog je stále ve společnosti vnímán jako někdo, kdo druhé „prokoukne“ a tyto odhalené nedostatky může např. sdělit vedení a
3. **finančních prostředků školy**, tedy že „ubírá“ peníze pedagogům.

Autoři (tamtéž) rovněž dodávají, že tyto obavy pedagogů jsou zřejmě nevyhnutelné a doprovází nástup psychologa na školu, stejně jako jejich nereálná očekávání o tom, že psycholog vyřeší každý problém nebo že jej vyřeší ve velmi krátkém časovém horizontu (ideálně hned po první konzultaci s žákem).

3.1.2 Střet profesních identit

Pedagogové a školní psychologové jsou pracovníky jiného druhu, mají odlišné vzdělání a specializaci, a díky tomu se na žáky už z principu dívají z jiné perspektivy (Smilansky, 1982; Štech & Zapletalová, 2013). Zatímco pro pedagogy je žák podle Smilanskeho (1982) především subjektem vzdělávání a jejich pozornost je zaměřena hlavně na poslušnost a výkonnost, psychologové vidí dítě spíše v kontextu psychického zdraví, základních lidských potřeb a lidské přirozenosti. Rozdílnost zaměření těchto pracovníků pak může vyústit v mnohá nedorozumění a těžkosti vyplývající jednak z ideových diskrepancí, jednak ze specifčnosti školního prostředí jako takového.

Obecnou představou je to, že psycholog pečuje o jedince a chrání jeho individuální zájmy, zatímco pedagog dítě kulturně normalizuje a disciplinuje, a tudíž ho musí i omezovat (Štech & Zapletalová, 2013). Hlavní profesní střet tak pokládá otázku, **na čí straně** vlastně

školní psycholog stojí. Etický kodex (Oakland et al., 1994) mu předepisuje se v případě střetu zájmu držet na straně dítěte. Psychologova role obhájce dítěte však může ve škole působit i tak, že ho apriori staví proti pedagogovi.

Obavy pedagogů mohou vznikat také ohledně toho, že se školní psycholog proti němu spojí s žákem či rodičem žáka. Pedagogové naopak často očekávají, že jim psycholog s problémovou komunikací s rodiči pomůže a bude na jejich straně (Lazarová & Čapková, 2006) a v případě, že se psycholog zastane rodiny, sklídí kritiku (Fialová, 2018). Není výjimkou, že žáci a jejich rodiče usilují o to, aby psychologa „přetáhli“ na svou stranu proti pedagogovi. Z praxe autorky práce vyplývá, že školní psycholog je vedle vedení školy často ten, koho žáci a rodiče vyhledávají, řeší-li neshody s některým z učitelů. Školní psycholog se tak již z principu ocitá v náročné situaci.

V praxi to však vypadá tak, že volí-li psycholog stranu dítěte, jak mu předepisuje etický kodex, postaví se někdy pro dobro dítěte na stranu pedagoga, bude-li problém dítěte podněcovat rodina, zatímco jindy naopak spíše na stranu rodiče, bude-li obtíže umocňovat pedagogův přístup.

S tímto tématem rovněž úzce souvisí fakt, že ne všechny konzultace školního psychologa s pedagogy jsou ze strany pedagogů vyžádané. Není neobvyklé, že zakázka pro psychologa přichází ze strany žáka, rodiče, vedení či dokonce jiného pedagoga. Třetí strany obvykle chtějí, aby si psycholog s konkrétním pedagogem „popovídal“ o daném problému. V tu chvíli se ale podle Zapletalové et al. (2014) nejedná o vztah pomoci, nýbrž o sociální kontrolu. A vzhledem k tomu, že školní psycholog není pedagogovým nadřízeným, může být tato situace pro vzájemné vztahy ožehavá.

Pozice školního psychologa rovněž vyvolává v pedagogích obavu z možného spojenectví s ředitelem, z **role donašeče**, kontrolora či hodnotitele jejich práce (Lazarová & Čapková, 2006; Zapletalová et al., 2014). Postavení psychologa na škole je specifické – hierarchicky sice není nadřazené nebo podřazené pedagogům, nicméně díky své expertní povaze je jaksí úžeji spojeno s vedením víc než běžný pedagog. Čili samotné postavení této funkce může vyvolávat problémy ve vztazích.

Pro pedagoga, stejně jako pro školního psychologa, jsou žáci hlavní cílovou skupinou, se kterou pracují. V čem se však rozcházejí a co vidíme jako další střet profesních identit je **typ práce** s nimi. Zatímco pedagogové pracují s žáky hlavně skupinově, školní psychologové zase převážně individuálně. S tímto nastavením může psycholog snadno

sklouznout k tomu, že při své práci vidí pouze potřeby individuálního žáka, zatímco pedagog musí myslet na potřeby celé třídy.

Začne-li se školní psycholog angažovat v péči o konkrétního žáka, nastává další profesní střet – **pedagog je přímým účastníkem** děje, je v rámci obtíží žáka vtažen dovnitř situace, zatímco **školní psycholog** vstupuje do děje jako **vnější pozorovatel**, někdo s odstupem. V takto nastavené a předem dané pozici může školní psycholog obvykle přinést nezatížený, jiný pohled prakticky každému pedagogovi už jen z podstaty toho, že je někým, kdo není v dané situaci zaangažován (Štech & Zapletalová, 2013). Je nutné si uvědomit, že role vnějšího pozorovatele pro psychologa a zaangažovaného aktéra pro pedagoga jsou většinou předem dané, jde o výchozí pozici pramenící v samotné podstatě těchto dvou profesí. Rizikem je pak ale to, začne-li pedagog tuto pozici vnějšího pozorovatele znevažovat. Autorka práce se ve své praxi několikrát setkala s názorem pedagogů, že psycholog žáka a situaci nemůže dostatečně pochopit, protože s žákem netráví tolik času a jakákoli jeho doporučení tak a priori nebudou správná. Případně jsou pedagogové, kteří znevažují podněty mladých, začínajících psychologů. Pedagog samozřejmě může mít v konkrétních případech pravdu, nicméně paušalizace tohoto názoru může mít pro vztahy těchto dvou profesí negativní důsledky.

Dalším profesním střetem mezi psychology a pedagogy je psychologova **mlčenlivost**. Školní psycholog je často vystavován morálnímu distresu spojenému s balancem mezi tím, co pedagogům sdělit může a co už ne. Psycholog nemůže pedagogovi o dítěti, jeho rodině a problému sdělit vše, někde se ale tato profesní mlčenlivost v očích pedagogů jeví jako tajnůstkářství, neochota pomoci a spolupracovat s nimi, či pocit, že psycholog vlastně pro dítě nic moc nedělá (Štech & Zapletalová, 2013). Respondenti ve výzkumu Fialové (2018) sdělovali, že pedagogové mají často pocit, že mají právo vědět např. o obsahu konzultace psychologa s dítětem, a jsou pak zklamáni, že je psycholog do problému nezasvětil. Může se objevit dokonce přesvědčení, že práce školního psychologa je tedy k ničemu – "nic nám neřekl, nic se nezměnilo" (Filová, 2018, s. 62).

Ve studii od Thielking a Jimersona (2006) se ukazuje, že pedagogové daleko častěji než samotní psychologové předpokládají, že mezi psychologovu práci patří informovat pedagogy o tom, kteří žáci k němu chodí na individuální konzultace, poskytování náhledu do žákova spisu, či dokonce informování pedagogů o tom, co si o nich jejich žáci myslí.

3.1.3 Profesionální úroveň školních psychologů v ČR

V neposlední řadě je tady problematika vzdělávání a přípravy školních psychologů v České republice. Přestože legislativně je absolvent jednooborové psychologie způsobilý vykonávat profesi školního psychologa, tuto přípravu hodnotíme jako nedostatečnou. Zemánková et al. (nedat.) píše, že je vhodné, aby měl uchazeč o profesi školního psychologa, krom jednooborového studia psychologie, také rozšiřující vzdělávání v oblasti školní psychologie a alespoň 2–3letou praxi v oboru.

Mezery v kurikulu na příslušných vysokých školách a nedostatek zkušeností činí problémy začínajícím školním psychologům v kvalitním plnění jejich odborných povinností. Nedostatečně připravení, mladí a nezkušení absolventi pak nebudí důvěru ani u pedagogů a ředitelů škol.

Všech 9 respondentů ve výzkumu o začínajících školních psychologech Šimkové (2018) se shodlo na tom, že se necítí být po absolvování vysokoškolského vzdělání připraveni. Ze znalostí získaných na škole nevyužívají buď nic, nebo jen minimum v podobě obecných základů. Pociťují nedostatek praktických zkušeností a obecnou odbornou slabost, která narušuje jejich jistotu. Nedostatečnou vybavenost ze studií vnímají jako největší limit práce začínajícího školního psychologa.

3.2 Souvislosti a vlivy na spolupráci školního psychologa s pedagogy

Spolupráce mezi školním psychologem a pedagogy na dané škole je ovlivňována či souvisí s řadou faktorů, ať už na straně psychologa, pedagoga nebo světa okolo nich. V této kapitole se pokusíme shrnout dosavadní výzkumné poznatky o této problematice. Na základě rešerše jsme se rozhodli rozdělit tuto kapitolu do podkapitol mapujících jednotlivé okruhy, které pomáhají lépe pochopit toto složité téma. Z analyzovaných výzkumů tak vzešlo 7 základních okruhů – historický a kulturní kontext, očekávání a vnímaná role školního psychologa, uplatňování moci školního psychologa, osobnostní charakteristiky a komunikační styl školního psychologa, praxe a vzdělání školního psychologa, charakteristiky pedagoga a vliv vedení školy. Nyní si je představíme.

3.2.1 Historický a kulturní kontext

Vzhledem k rozmanitosti školní psychologie a role školního psychologa v různých zemích je potřeba vzít při výzkumu spolupráce psychologa s pedagogy právě tyto rozdíly v rámci mezinárodního srovnání do úvahy. Kromě toho ale musíme pojímat vývoj pozice školního psychologa v čase a historickém kontextu dané země.

Z výzkumů víme, že pozitivní přijetí školního psychologa pedagogy a vedením školy koreluje s jeho **pracovní spokojeností** (Kavenská et al., 2013). Rozdíly v profesní spokojenosti se, zdá se, liší stát od státu. Spokojenost je ve výzkumech obvykle vysoká v USA (např. Brown, et al., 1998; Worrell et al., 2006; Young et al., 2021). Naopak v Austrálii hodnotili školní psychologové v porovnání s USA a Anglií jednání s učiteli a řediteli jako větší stresor, což autor studie připisoval v té době nedostatečně ukotvenému inkluzivnímu vzdělávání v Austrálii (Burden, 1988).

Míra spokojenosti ale může souviset i s odlišnými **podmínkami profese** školního psychologa v každém státě – např. školní psychologové v Izraeli jsou sdružení v klinikách a chválí si tedy kolegiální podporu jiných školních psychologů (Raviv et al., 1988; Raviv et al., 2002), zatímco v mnohých jiných státech, včetně České republiky, trpí nebo v minulosti trpěla pozice školního psychologa izolovaností od kolegů (Miller et al., 1981; Swalwell & Harvey, 2017; Vozková & Vanek, 2018).

Školní psychologie postupně prochází změnou z původního zaměření na práci s žáky k práci s učiteli, rodiči a celým systémem školy (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Gutkin & Conoley, 1990; Gutkin & Conoley, 2020). Tento trend se v různých zemích objevuje v jiné době na základě odlišné fáze vývoje oboru. S tím souvisí, že i historie zájmu o kooperaci těchto dvou profesí se v jednotlivých státech liší. Zatímco v USA píše o vztahu školního psychologa a pedagogů články už od konce druhé světové války do 60. let minulého století (např. Cason, 1945; Handler et al., 1965; Reger, 1964), v Izraeli vydává článek o zefektivnění vzájemných vztahů Smilansky (1982) až v 80. letech. Podnětem zájmu o toto téma je rovněž zavádění či podpora inkluzivního vzdělávání (např. Davies et al., 2008), neboť v něm je klíčové, aby se odborníci spojili a pomohli vytvořit pro každého žáka co nejadekvátnější podmínky pro vzdělání. Počátky inkluze bývají ve vztazích s pedagogy pro školní psychology stresové (Burden, 1988).

Z článků věnujících se vývoji školní psychologie v jednotlivých zemích je zřejmé, že v **počátcích** zavádění psychologa do škol **je patrná nedůvěra** či dokonce odpor

pedagogů ke školnímu psychologovi. Často bývá nejdříve vnímán jako nadbytečný či ohrožující – zmínky najdeme např. ve studii z Finska (Ahtola & Niemi, 2014), Řecka (Nikolopoulou & Oakland, 1990), či v monografii z České republiky (Štech & Zapletalová, 2013).

Mezinárodní rozdíly najdeme také v **sociálním statusu** školního psychologa. Zatímco v USA a Izraeli píší autoři o vysokém statusu školního psychologa převyšující ten pedagogův (Cason, 1945; Handler et al., 1965; Reger, 1964; Smilansky, 1982), v Číně je situace opačná, tedy sociální status je spíše nízký (Wang et al., 2015). Autoři (tamtéž) to připisují nedostatečnému vzdělání školních psychologů, k zamyšlení je ale též kulturní vliv. V Číně, daleko více než třeba v evropských státech, kontrastují rozdílné pohledy pedagogů a psychologů na žáka – na výkon zaměřený přístup s přístupem na duševní zdraví.

Ať už vyšší nebo nižší status tak, zdá se, přináší jistá úskalí – v zemích s vysokým statutem školního psychologa autoři popisují riziko povyšování psychologa a na to navázaný pocit méněcennosti pedagogů, v případě nízkého statusu zase hrozí u pedagogů pocit, že si lépe poradí sami a mohou jeho práci znevažovat.

3.2.2 Očekávání a vnímaná role školního psychologa

Jednou z významných proměnných, které mají na spolupráci vliv, je, jakým způsobem je školní psycholog pedagogy vnímán. Studií věnujících se vnímanou roli školního psychologa existuje poměrně velké množství a pokrývají přehled o situaci v jednotlivých zemích – např. Kikas (1999) a Mägi a Kikas (2009) v Estonsku, Wang et al. (2015) v Číně, Dean (1980) a Watkins et al. (2001) v USA, Dimakos (2006) v Řecku, Anderson et al. (2007) v Austrálii či Panteri et al. (2021) na Krétě.

Jak si někteří autoři povšimli, diskrepance mezi reálnou rolí školního psychologa a jeho rolí vnímanou pedagogy, může způsobovat problémy v oblasti spolupráce a důvěry mezi těmito odborníky (např. Perez-Gonzalez et al., 2004; Farrell et al., 2005). „Pokud učitelé nerozumí jejich roli, jsou překvapeni, jakou práci zajišťují a pokud mají odlišná očekávání od těchto funkcí, které mohou vykonávat, pak je pravděpodobné, že si jejich přínosu nebudou vážit a nebudou vyhledávat jejich pomoc“ (Farrell et al., 2005, s. 526).

Hodnocení důležitosti jednotlivých činností školního psychologa se ve výzkumech mezi učiteli a školními psychology samotnými často rozchází. Přestože obecně učitelé chtějí, aby trávil školní psycholog ve škole více času, jeho roli vnímají především v individuální

práci s žáky. A to i přesto, že jsou jeho možnosti a kompetence mnohem širší (Farrell et al., 2005; Topping & Freeman, 1976; Mägi & Kikas, 1999; Watkins et al., 2001; Watts & Pasternicki, 1988).

V Anglii a USA často učitelé vyjadřovali lítost či rozhořčení nad tím, že by školní psychologové měli trávit méně času diagnostikou žáků a více se jim místo toho individuálně věnovat (Farrell et al., 2005). Naopak v Číně je požadavkem učitelů, aby se školní psycholog více zaměřoval na prevenci a edukaci o psychickém zdraví (Wang et al., 2015).

Stejně negativně pak na vztah a kooperaci působí vysoká očekávání pedagogů a touha po okamžitých výsledcích. Když očekávání nejsou naplněna, školní psycholog je pedagogy negativně hodnocen (Farrell et al., 2005; Štech & Zapletalová, 2013).

Pokud je služba školního psychologa nová pro rodiče a žáky, bude o to více záležet, zda pedagogové budou jeho služby doporučovat. Pokud není role psychologa pro pedagogy jasná a srozumitelná, má to negativní dopad na poskytované služby – žák totiž nemusí získat potřebnou pomoc včas, či dokonce vůbec (Wang et al., 2015).

Australský výzkum Beltman et al. (2016) ukázal, jak se liší pohledy pedagogů a školních psychologů na možnosti podpory resilience pedagogů ze strany psychologa. Zatímco pedagogové viděli psychologa pouze jako nepřímý nástroj podpory jejich resilience v podobě individuální práce s dětmi, školní psychologové zmiňovali i další druhy podpory – např. metodickou podporu učitelů, jak zvládat studijní či behaviorální obtíže žáků, programy pro třídy zaměřené na emoční regulaci atd. Je tak patrné, že pedagogové stále vnímají roli psychologa spíše jako někoho, kdo pracuje primárně individuálně s žáky, zatímco dalším jejich činnostem nepřikládají takovou váhu či si jich vůbec nejsou vědomi.

Z výše uvedených výzkumů vyplývá, že pro optimální fungování psychologických poradenských služeb a rovněž kvalitní vztah mezi školním psychologem a pedagogy je nezbytné, aby očekávání pedagogů byla co nejvíce ve shodě s reálnými možnostmi a rolí psychologa, a aby o této roli byli dostatečně informováni.

3.2.3 Uplatňování moci školním psychologem

Autoři ze zemí, v nichž mají školní psychologové vysoký sociální status, upozorňují na úskalí, které se s tím pojí. Vzájemnému vztahu škodí uplatňování moci psychologa, povyšování se nad učitele či vyžadování podrobit se jeho doporučení. Těmito tématy se zabývají především starší studie z USA a Izraele (Cason, 1945; Handler et al., 1965; Reger, 1964; Smilansky, 1982). Kritizovala se v nich také nedostatečná, jednostranná a často

písemná komunikace školního psychologa s pedagogy, který dává nerealizovatelná, či příliš obecná doporučení.

Školní psycholog má podle Smilanskeho (1982) vyšší status, proto mohou mít psychologové tendenci se na učitele dívat jako na méně schopné a učitelé se pak cítí méněcenně. Mají navíc strach ze sebeodhalení. Podobně to vnímá Reger (1964). Psycholog by dle něj neměl vystupovat z pozice moci a místo snahy dosáhnout compliance učitelů by se měl snažit o vyhovění na základě shody s hodnotovým systémem jedince. Obvykle je člověk s nižším statusem ten, který klade otázky, na něž mu ten s vyšším statusem odpovídá, i když to nemusí znamenat, že se v dané problematice lépe vyzná.

Školní psychologové ve studii Erchula et al. (2001) se shodli na tom, že jim připadá efektivnější při konzultacích s pedagogy využívat spíše jemné techniky uplatňování sociální moci než ty tvrdé. Tvrdé metody se více hodí při jasných hierarchických rozdílech, které však běžně mezi pedagogy a školními psychology neexistují. Studie dospěla k závěru, že pokud bude pedagog psychologa vnímat jako experta a jeho informace za přínosné a relevantní, zvyšuje se pravděpodobnost, že pedagog se radám psychologa podřídí.

Další studie pak doplnila poznatky ještě o rozdíly v pohlaví školních psychologů – přestože v průměru všichni školní psychologové upřednostňovali měkké strategie, ženy-psycholožky ještě signifikantněji více než muži-psychologové. Měkké strategie uplatňování moci preferovali více také samotní pedagogové (Wilson et al., 2008).

3.2.4 Osobnostní charakteristiky a komunikační styl školního psychologa

Zapletalová et al. (2014) zkoumala spolupráci školního psychologa s pedagogy v pomoci ohniskové skupiny s pěti psycholožkami. Ve výzkumu se odhalilo, že na vztahy má velký vliv vlastní psychologova aktivita a vhodná volba komunikačních strategií. „Nesnadné začátky naše psycholožky překonávaly třemi cestami: musely být aktivní, hledat témata k otevírání rozhovorů a chovat se tak, aby vytvářely vztahy důvěry“ (Zapletalová et al., 2014, s. 176). Jako kroky pro budování důvěry uvádí autorka (tamtéž) opatrný a nehodnotící přístup, neformální setkávání, setkání s malými skupinkami pedagogů, osobní přístup, ochota a otevřenost pomoci, sdílení a trpělivost.

Schowengerdt et al. (1976) ve svém výzkumu zjistil, že nejvíce korelují se spokojeností pedagogů psychologovy facilitativní charakteristiky, mezi něž řadí vřelost, porozumění a empatii. Laicky řečeno, musí psychologa vnímat jako hodného a vstřícného člověka, aby s ním byli spokojeni.

3.2.5 Praxe a vzdělání školního psychologa

Nedostatečné vzdělání školních psychologů může v očích pedagogů působit nedůvěryhodně, což se samozřejmě podepíše na jejich vzájemné kooperaci. Pedagogové, zvláště pak třídní učitelé, se mohou cítit stejně či více kompetentní pomáhat svým žákům s psychickými problémy, ba někdy dokonce mohou vnímat psychologa jako někoho, kdo se vměšuje do jejich práce. Tuto situaci popisují ve své studii autoři z Číny (Wang et al., 2015), kde není pro funkci školního psychologa potřeba žádné vysokoškolské vzdělání v psychologii či praxe, nýbrž pouhý certifikát ministerstva školství, který může získat i běžný učitel. Tyto podmínky pro vzdělání pak snižují status školního psychologa.

Vztahu mezi školním psychologem a pedagogy dle Štecha a Zapletalové (2013) pomáhá, když má školní psycholog praxi v oboru a pedagogické zkušenosti. Školní psychologové mají jiné vzdělání a specializaci než pedagogové, a díky tomu se na žáky dívají z jiné perspektivy. Tyto perspektivy na sebe mohou narážet. Proto je důležité, aby pedagogové měli povědomí o psychických problémech žáků a psychologové zase o chodu vyučování a vyučovacího procesu (Cason, 1945; Handler et al., 1965).

K protichůdnému tvrzení však dospěla studie Schowengerda et al. (1976), která naopak zjistila negativní korelaci mezi spokojeností pedagoga s psychologickými konzultacemi a roky pedagogické praxe psychologa. Vyšší pedagogická praxe psychologa totiž byla spojena s nižší mírou jeho tzv. facilitativních charakteristik.

Zdá se tedy, že určitá úroveň vzdělání školních psychologů je na místě, nicméně spíše se jedná o systémové ukotvení vzdělání a požadavků na pozici školního psychologa v dané zemi. Délka psychologovy praxe ať už v psychologické či pedagogické sféře je patrně zastíněna důležitějšími proměnnými na straně psychologa.

3.2.6 Charakteristiky pedagoga

Také charakteristiky pedagoga mohou ovlivňovat vztah k psychologovi. Wood (1992) ve svém experimentálním výzkumu odhalil, že učitelé, kteří měli nízké skóry *self-efficacy*, hodnotili práci poradce negativněji než učitelé s vysokými skóry. Laicky a zjednodušeně bychom tak mohli říci, že nesebevědomí učitelé vnímají psychologa hůře než jejich sebevědomější kolegové. Nicméně studie Hughese et al. (1990) přišla s přesně opačnými výsledky, tedy že čím vyšší *self-efficacy* pedagog má, tím menší očekávání má od konzultace se školním psychologem. Když od pomoci příliš nečeká, snižuje se tak i pravděpodobnost, že pomoc psychologa vyhledá.

Dle studie Deana (1980) hodnotí zkušenější pedagogové oproti těm nezkušenějším práci školního psychologa více negativně. Obě skupiny se ale shodovaly v tom, že pozice školního psychologa je důležitá a opodstatněná. K opačným výsledkům však dospěl výzkum Schowengerda et al. (1976), ve kterém se naopak vyšší délka praxe pedagoga spojovala s vyšší spokojeností s psychologickými konzultacemi. Autoři to přisuzují větší schopnosti zkušenějších pedagogů získat z konzultací to, co potřebují. Stejný výzkum dále poukázal, že čím vyššího vzdělání pedagogové ve vzorku dosáhli, tím méně byli spokojeni s psychologickými konzultacemi.

Ve výzkumu Slessor et al. (1990) pedagogové sledovali dva typy konzultací školního psychologa s žákem – na duševní zdraví zaměřený a na chování zaměřený přístup. Pedagogové s nižšími skóry dogmatismu (míra otevřenosti či uzavřenosti k přesvědčením druhých) dávali konzultacím na duševní zdraví zaměřenému přístupu signifikantně vyšší hodnocení. Naopak pedagogové s vysokými skóry dogmatismu hodnotili lépe na chování zaměřený přístup. Také pedagogové s praxí vyšší než 6 let udávali s přístupem zaměřeným na duševní zdraví signifikantně vyšší spokojenost než jejich služebně mladší kolegové.

Ze studie je tedy patrné, že pedagogové s vyhraněnými postoji k lidem (zde tedy především k žákům) si budou více cenit psychologa, který bude žáky vychovávat a snažit se měnit jejich chování. Je zde očividná orientace na poslušnost. Otevření pedagogové naopak inklinují k tomu, aby se žáci cítili psychicky dobře. Dovolíme si tedy spekulovat o tom, že takoví učitelé by si mohli být více vědomi propojenosti psychické pohody žáků s jejich chováním a výkony ve škole.

3.2.7 Vliv vedení školy

Vedení školy je jedním z dalších vlivů na spolupráci školních psychologů s pedagogy. Tento vliv se může projevat např. v četnosti a blízkosti komunikace ředitele se školním psychologem. Ukazuje se, že je potřeba správný balanc, neboť přílišná blízkost či naopak absence kvalitní komunikace mohou vést k problémům.

Zapletalová et al. (2014, s. 196) poukazuje na rizika přílišné blízkosti kontaktu vedení školy se školním psychologem:

Jejich častější a blízký kontakt si mohou (pedagogové) vyložit tak, že vedení získává od psychologa důvěrné informace o práci, postojích a vztazích pedagogů, a to je pro ně

pochoptelně značně ohrožující. Podceněním takové situace si může školní psycholog na dlouhou dobu zavřít cestu ke spolupráci s učiteli a vzbudí vůči sobě nedůvěru.

Naopak již dříve zmíněná studie Ponca a Brocka (2000) o vztahu školních poradců s vedením školy proklamuje kvalitní komunikaci těchto dvou aktérů za klíčovou. Ředitel by měl informovat o roli poradce pedagogický sbor a podporovat vztahy poradce s ostatními pedagogy, neboť tyto vztahy jsou podle autorů klíčové pro funkčnost poradcových programů pro žáky.

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jak už bylo naznačeno v teoretické části, vědecký zájem a aktuálnost tématu vztahů pedagogů a školního psychologa se objevuje častěji na počátcích vývoje školní psychologie či inkluze v určité zemi nebo při změně trendu pracovního zaměření školního psychologa od dítěte k dospělým a celému systému školy. To způsobuje zvýšení intenzity a frekvence kontaktu školního psychologa s pedagogy. Zvýšená frekvence kontaktu zase znamená větší pravděpodobnost vzniku problémů, a tudíž potřebu se tématu věnovat.

Téma má v českém prostředí tradici především v diplomových a rigorózních pracích (např. Chrtková, 2018; Finková, 2007; Kultová, 2015; Majdyšová, 2011; Pechová, 2013; Sakmárová, 2021; Stejskalová, 2012; Suchardová, 2009). Na základě rešerše však můžeme konstatovat, že aktuálních a empirických studií tohoto zaměření je v rámci celosvětových publikací poměrně málo. I z tohoto důvodu pokládáme za přínosné se tématu věnovat.

Náš výzkumný problém je ukotven v oblasti spolupráce školních psychologů s pedagogy. Existují pedagogové, kteří sami a aktivně vyhledávají pomoc školního psychologa, zatímco jiní se této spolupráci vyhýbají. Spolupráce těchto dvou profesionálů se někdy jeví jako velmi funkční a pro obě strany přínosná, zatímco v jiných případech je spolupráce neefektivní a vyvolává v aktérech negativní pocity.

Zajímá nás, na základě čeho se tak děje. Jaké proměnné působí na ochotu navázat spolupráci a také na její kvalitu příznivě a jaké naopak nepříznivě? Z výzkumů víme (vizte v předchozí kapitole), že existují určité předpoklady, které jsou nutné, aby se spolupráce dařila. Většina z nich ale nezkoumá, jaké mechanismy se při tom uplatňují. Výzkumný problém je stanoven nejen pro deskripci a explanaci daného jevu, ale též s ohledem na praktickou využitelnost poznatků.

Důležitost výzkumu v této oblasti také spočívá v jejím přesahu do dalších oblastí. Úroveň kvality spolupráce se dle nás pojí např. s pracovní spokojeností školních psychologů a pedagogů, s efektivitou pomoci konkrétním žákům či třídám, také s jistou prestiží a pověstí dané školy a v neposlední řadě je také jistým ukazatelem funkčnosti inkluzivního vzdělávání.

V naší práci jsme si stanovili tři základní cíle. V rámci nich jsme položili také dvě výzkumné otázky (O1 a O2). Zde je přehled:

CÍL 1: Navrhnout teorii popisující proměnné a mechanismy, které se uplatňují při formování spolupráce mezi školním psychologem a pedagogy.

O1: Na základě čeho se formuje úroveň kvality spolupráce školního psychologa s pedagogy?

CÍL 2: Popsat proces přijetí školního psychologa školou a získávání důvěry v něj.

O2: Jak probíhá proces přijetí psychologa školou?

CÍL 3: Navrhnout na základě zjištěných poznatků doporučení do praxe pro podporu spolupráce školního psychologa s pedagogy na škole.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Pro potřeby zvolených výzkumných cílů a vzhledem ke složitosti a rozmanitosti dat a vztahů mezi nimi jsme zvolili **kvalitativní metodologický přístup**.

Čeští autoři metodologické literatury (např. Hendl, 2005; Miovský, 2006) se shodují na obtížnosti kvalitativní přístup jednoznačně definovat. Upozorňují na to, že dělení na kvalitativní a kvantitativní je v psychologii spíše didaktickým. Vymezení ztěžuje také fakt, že různí autoři vymezují kvalitativní přístup odlišným způsobem, řadí do něj velké množství nesourodých metod, či dokonce zcela odmítají toto dělení či pojmenování.

Jako fundamentální charakteristiky kvalitativního přístupu považuje Miovský (2006) jedinečnost a neopakovatelnost, kontextuálnost, procesuálnost, dynamiku a reflexivnost. Výhodami kvalitativního výzkumu je podle Hendla (2005) možnost získat hlubší vhled do zkoumané problematiky v přirozeném prostředí, umožňuje studovat procesy, navrhnout teorie, hledat idiografické příčinné souvislosti a pomáhá při počáteční exploraci fenoménů. Jako nevýhody kvalitativního přístupu autor vidí obtížnou zobecnitelnost výsledků a kvantitativní predikci, omezenou možnost testovat hypotézy a teorie, časovou náročnost analýzy a sběru dat a snadnější náchylnost k ovlivnění výsledků výzkumníkem.

Kvalitativní přístup byl v našem výzkumu zvolen především na základě možnosti hlubšího vhledu do problematiky, který by v kvantitativním přístupu nebyl možný. Zajímaly nás především individuální zkušenosti respondentů a vzhledem k našim cílům jsme potřebovali odhalit procesy a vztahy mezi fenomény pro tvorbu teorie.

5.1 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal pomocí dvou metod. První z nich byla **metoda polostrukturovaného interview**. Interview probíhaly se dvěma skupinami respondentů – se školními psychology a pedagogy. Tato volba se zdála jako neoptimálnější pro vyvážení jednostranných pohledů pouze příslušníků jedné z profesí.

Polostrukturované interview je nejvyužívanějším typem rozhovoru, a to především proto, že spojuje výhody a eliminuje nedostatky interview nestrukturovaného a strukturovaného. Předpokládá přípravu sady otázek, tzv. jádra interview, na které se respondenta chceme ptát, můžeme ale měnit jejich pořadí podle potřeby. Na toto jádro se

nabalují další témata a doplňující otázky. Součástí je také tzv. *inquiry*, tedy nechat si respondentem vysvětlit, jak danou věc myslí (Miovský, 2006).

Rozhovory se školními psychology (školní psychology dále v textu, tabulkách i schématech označujeme zkratkou **ŠP**) probíhaly většinou v neutrálním prostředí, nejčastěji v kavárně. Tomuto prostředí jsme dávali přednost především proto, aby bylo zajištěno soukromí a co možná největší otevřenost školních psychologů hovořit. Obávali jsme se, že pokud by se rozhovory konaly na půdě školy, kde pracují, mohlo by to způsobit větší obavy, že je někdo z kolegů uslyší. Takto se povedlo uskutečnit celkem 7 rozhovorů. Jeden z respondentů trval na setkání přímo ve škole, další se uskutečnil v psychologické ambulanci daného respondenta a vzhledem k restriktivním opatřením kvůli pandemii Covid-19 se jeden rozhovor uskutečnil také online skrze videohovor.

Rozhovory s pedagogy (pedagogy dále označujeme také zkratkou **P**) se uskutečnily pomocí online videohovorů ze stejných důvodů. Dva rozhovory absolvovali pedagogové ve své kanceláři ve škole, v místnosti v průběhu hovoru nikdo nebyl. Zbytek rozhovorů se uskutečnil z domova pedagogů.

Na tomto místě je třeba zamyslet se nad velmi omezenými možnostmi autorky práce zajistit obdobné a rovněž vyhovující podmínky pro všechny rozhovory. I přes všechny negativní vlivy si však troufáme tvrdit, že všechny rozhovory proběhly v relativním soukromí, bez významných rušivých podnětů a za uvolněné atmosféry.

Interview byla vždy zaznamenávána na dvě média (mobilní telefon, záznam zvuku v počítači, či diktafon). Všechny rozhovory byly vedeny autorkou práce, tedy jediným výzkumníkem.

Druhou metodou sběru dat pak byla **analýza dokumentů**. Využili jsme při ní **empirické části diplomových prací** (bakalářské, magisterské a rigorózní) z českého prostředí zabývající se vztahem a kooperací školního psychologa s pedagogy. Pracovali jsem tak se **sekundárními daty**, která obsahovala výsledky převážně kvalitativních výzkumů (dva z nich byly smíšené). Jednalo se o doplňkový zdroj informací, který pak při následné analýze pomohl data získaná z rozhovorů zpřesnit. Tento méně obvyklý typ sběru dat jsme zvolili především proto, abychom navázali a propojili dílčí poznatky, které již v daných diplomových pracích byly objeveny a tím učinili naše data robustnější.

5.1.1 Tvorba a struktura interview

Obě interview, pro školní psychology i pedagogy, byla vytvářena na základě studia literatury, dosavadních výzkumů a rovněž našich zkušeností z praxe. Podoba okruhů a otázek byla diskutována s konzultantem a dalšími kolegy na katedře. První verze vytvořených interview byly vždy ještě pilotně ověřeny na jednom školním psychologovi a pedagogovi, s nimiž byla diskutována srozumitelnost otázek, jejich obsah a případná doporučení. Tak vznikla finální podoba obou rozhovorů.

Obě sady jsou si velmi podobné, snahou bylo získat pohledy na stejnou věc od obou profesních skupin, ale také specifické názory jedné skupiny na druhou. Ty je dle našeho názoru přesnější získávat z objektivního pohledu druhé skupiny, než posuzovat sám sebe či svou skupinu. Jádro interview tvořilo 9 základních okruhů. V následující tabulce uvádíme jejich přehled.

Tabulka 2: Jádro interview pro školní psychology a pedagogy

okruh	interview pro školní psychology	interview pro pedagogy
1.	Profesní i neformální vztahy s P	Profesní i neformální vztahy s ŠP
2.	Obtížná spolupráce s P	Obtížná spolupráce s ŠP
3.	Snadná spolupráce s P	Snadná spolupráce s ŠP
4.	Faktory dobré spolupráce P a ŠP	
5.	Faktory vzniku problémů při spolupráci P a ŠP	
6.	Pro spolupráci příznivé charakteristiky P	Pro spolupráci příznivé charakteristiky ŠP
7.	Pro spolupráci nepříznivé charakteristiky P	Pro spolupráci nepříznivé charakteristiky ŠP
8.	Proces přijetí ŠP na dané škole	
9.	Rady ohledně spolupráce P a ŠP pro budoucí ŠP	Rady ohledně spolupráce P a ŠP pro budoucí P

5.2 Metody analýzy a zpracování dat

V našem výzkumu byla zvolena metoda **zakotvené teorie** (*grounded theory*). Jedná se o metodu vyvinutou Barneyem Glaserem a Anselmem Straussem v 60. letech minulého století. Využívá se k vytvoření teorie, která odhalí sociální vztahy a vzorce chování (Birks & Mills, 2015).

Evans (2013) rozlišuje čtyři základní typy zakotvené teorie – klasickou, Straussiánskou, konstruktivistickou a feministickou. V našem výzkumu využíváme **klasickou zakotvenou teorii (CGT)**.

CGT vychází z původního díla Glasera a Strausse *The Discovery of Grounded Theory* (1967), někdy je označována taky jako Glaseriánská. Vyznačuje se větší volností a méně specifikovanými postupy při kódování na rozdíl od verze Strausse a Corbin (1997). Jako klíčový je zde považován induktivní proces, díky němuž může výzkumník přejít od dat k empirickým zobecněním a samotné teorii. Důležitou částí jsou výzkumníkovy poznámky, kde zaznamenává své postřehy z analýzy. Takto mu data umožňují vytvořit tzv. teoretickou senzitivitu (Heath & Cowley, 2004).

Při procesu analýzy využívá CGT dva základní druhy kódování – substantivní a teoretické. **Substantivní kódování** je proces konceptualizace empirické podstaty studované oblasti – dat, na nichž je založena teorie. Proces směřuje od prvotního otevřeného kódování a sledování incidencí až ke vzniku hlavní kategorie, která spolu se vztahy s vedlejšími kategoriemi musí naplnit teoretickou saturaci. **Teoretické kódování** zaznamenává, jak mohou substantivní kódy navzájem souviset. Tvoří jakési hypotézy, které mají být integrovány do teorie (Holton, 2010).

Teoretické saturace docílíme pomocí konstantní komparace incidencí v datech tak, aby byly získány vlastnosti a dimenze každého kódu. Proces komparace pokračuje, dokud není dosažena nezaměnitelnost indikátorů a již žádné nové vlastnosti a dimenze nevznikají (Holton, 2010). CGT umožňuje využít jak kvalitativní, tak kvantitativní data. Jako data může být použito vše – od rozhovorů, přes fokusové skupiny až po dokumenty a sekundární data. Využití mohou být rovněž různé skupiny respondentů (Kennedy & Lingard, 2006).

Rozhodli jsme se tedy zahrnout do analýzy tři zdroje dat: (1) rozhovory se školními psychology, (2) rozhovory s pedagogy a také (3) výsledky diplomových prací zabývajících se tématem vztahů a kooperace školních psychologů s pedagogy přímo či jako jedním z témat. Do analýzy tak byly zahrnuty jak data primární, tak sekundární.

Využití sekundárních dat může mít v zakotvené teorii svá úskalí. Mezi hlavní z nich řadí Whiteside et al. (2012) etické problémy, kvalitu dat a jejich relevantnost a také vztah výzkumníka k datům. Jako největší etický problém považují autoři skutečnost, že respondenti v původních studiích dali svůj souhlas pouze pro zahrnutí do dané studie, nikoli do studie nové. Další z úskalí je podle autorů kvalita a relevantnost sekundárních dat.

Popisují, že data mohou být zastaralá nebo neúplná. Kvalitu zpracování nemůže výzkumník pracující se sekundárními daty ovlivnit. Výzkumné otázky původních studií mohou být stejné nebo velmi podobné – pak může sekundární analýza postrádat větší hodnotu. Problém může spočívat také v situaci opačné, tedy že data z původní studie nemusí být zcela kompatibilní s cíli studie nové. A stejně jako v každém kvalitativním výzkumu hrozí riziko zaujatosti výzkumníka – ponoření i distanc výzkumníka od tématu přináší obě svá pozitiva i negativa.

Všechna tato úskalí jsme důkladně zvažovali a snažili se ošetřit co nejvíce z nich. Etickými aspekty se zabýváme v kapitole Etické aspekty výzkumu. Opravdovou výzvou byla kvalita sekundárních dat – jsme si vědomi, že diplomové práce mají různou kvalitu v závislosti na daném studentovi, jeho vedoucím, či domovské univerzitě. Zvažovali jsme různá kritéria výběru těchto prací, jejich finální podobu a odůvodnění najde čtenář v kapitole Výběr výzkumných souborů. Relevantnost dat jsme zajišťovali tím, že jsme všechny práce nalezené podle klíčových slov a názvů ještě před samotnou analýzou četli a posuzovali jejich relevantnost na základě toho, zda zmiňují téma kooperace a vztahu školního psychologa a pedagoga. Vnoření výzkumníka do tématu nebylo možno ovlivnit, nicméně jsme se snažili o poctivou sebereflexi, nad kterou se zamýšlíme v kapitole Diskuse.

V rámci zakotvené teorie jsme tedy prováděli analýzu primárních i sekundárních dat na základě stejného postupu. Nejdříve jsme provedli transkripci všech rozhovorů. Přepisy rozhovorů a empirické části diplomových prací byly následně vytisknuty a analyzovány metodou tužka-papír. V průběhu celé analýzy jsme si rovněž psali poznámky.

Při procesu analýzy byly využity dva základní druhy kódování – substantivní a teoretické. V rámci substantivního kódování jsme sledováním incidencí jednotlivých témat získali hlavní kategorii, kolem které se přidružily kategorie vedlejší ve vzájemných vztazích. Úryvky v textech jsme si zvýrazňovali různými barvami podle relevantnosti k výzkumným otázkám. K vyznačenému textu byl vždy doplněn i příslušný kód kategorie. V rámci teoretického kódování jsme hledali souvislosti mezi substantivními kódy. Všechny vzniklé kódy jsme si vypsali do textového dokumentu v počítači, zapisovali jejich incidenci u jednotlivých případů a poté tvořili hypotézy, jakým způsobem tyto kódy mají být integrovány do výsledné teorie. Analýza dat probíhala současně se sběrem, v průběhu tedy docházelo ke změnám kategorií i vzájemných vztahů mezi nimi na základě nově získaných informací. Zpracováním všech dat pomocí konstantní komparace tak postupně došlo

k teoretické saturaci a ustálení kategorií a jejich vzájemnému propojení. Výsledné kategorie a vztahy mezi nimi tvořící teorii jsme postupně zaznamenávali do schématu.

V následující tabulce uvádíme příklad, jak vypadal proces kódování.

Tabulka 3: Příklad kódování výňatku z rozhovoru

Část přepisu rozhovoru	kódy	podkategorie	kategorie
Já si myslím, že prvotní bylo to, že se něco podařilo. Že se podařilo nějaké dítě posunout nebo lépe komunikovat – s tím dítětem nebo rodiči.	viditelné výsledky práce ŠP	Profesní kompetence ŠP	vliv charakteristik ŠP
Pak si myslím, že určitě je to nějaká kolegiální podpora. To znamená, že jedna učitelka řekla „hele, Jana byla dobrá, pusť si ji do třídy, ona ti dá zas jinej vhléd“.	doporučení od jiného učitele	Podpora vztahu třetí stranou (pedagog)	další vlivy
A pak si myslím, že i to, že jsme začali být více otevřenější. Fakt jako učitelé vůči sobě navzájem, takže to znamená, že si začínáme důvěřovat mezi sebou, že ta podpora tam je. Že to není konkurence mezi učiteli, tím pádem je ta důvěra vidět i ve vztahu k té psycholožce.	prohloubení spolupráce mezi učiteli vzájemná důvěra	spolupráce a otevřená komunikace zaměstnanců	vliv zaměření školy
Možná taky harmonizační pobyty, protože začali jezdit oba dva na harmonizáky a tvoří program pro ty žáky. Takže se tam setkávají jak s těmi dětmi, tak s těmi učiteli. A je to prostě na bázi přátelství, ten vztah. Že tam si prostě začali důvěřovat. Takže spousta faktorů.	neformální akce získávání důvěry	pěstování neformálních vztahů na pracovišti	vliv zaměření školy
A samozřejmě pan ředitel, on byl o tom přesvědčený, že to je přínosný, takže to tak i učitelům podával. A já jsem se snažila ji taky nabízet. Teďka třeba furt píšu učitelům i žákům, ať se na ni nebojí obracet, kdyby něco.	představení ŠP učitelům ředitelem přesvědčení ředitele o smysluplnosti pozice ŠP	(vedení) vytváří na škole příznivé podmínky pro ŠP	Vliv vedení školy
Je to samozřejmě i o nastavení toho učitele. Neříkám, že všichni jsou s ní srozuměni. Samozřejmě ne vždy souhlasí s tím, co ta psycholožka řekne, protože jsou tam učitelky, které jely spoustu let takhle a nechtějí to moc měnit. Ale myslím si, že ji teď přijímají docela dobře.	spolupracující učitelé nespolupracující učitelé	příznivé charakteristiky P nepříznivé charakteristiky P	postoj pedagoga k ŠP

5.3 Výzkumné soubory

V našem výzkumu byly zahrnuty 3 výzkumné soubory: **(1) školní psychologové, (2) pedagogové a (3) diplomové práce** zkoumající vztah školních psychologů s pedagogy, vždy z pohledu jedné z profesí. Získáváme tak data od skupiny školních psychologů a pedagogů přímo i zprostředkovaně.

Jelikož obě skupiny mají jiné profesní zaměření a odlišné pracovní i životní zkušenosti, mohou se na téma dívat každý z trochu jiné perspektivy, z nichž obě jsou stejně cenné. Tato kombinace se tedy zdála jako optimální vzhledem k povaze výzkumných cílů. Většina diplomových prací, které se zabývají podobným tématem, zahrnují pouze jednu z těchto skupin což je vzhledem k rozsahu těchto prací pochopitelné, nicméně pro skutečné proniknutí do podstaty problému považujeme za nutné tázat se příslušníků obou těchto profesí, a zároveň stavět také na již získaných výsledcích jiných prací.

5.3.1 Výběr výzkumných souborů

Získávání **respondentů-školních psychologů** probíhalo v druhé polovině roku 2019 a začátku roku 2020. Oslovování byli především školní psychologové v dojezdové vzdálenosti autorky práce, tedy v Olomouckém a Moravskoslezském kraji. Celkem bylo osloveno 12 školních psychologů, a to pomocí mailové, telefonické i osobní formy, z nichž 10 souhlasilo s realizací interview.

Získávání **respondentů-pedagogů** byl velmi náročný proces. Sběr dat se uskutečňovat na jaře roku 2020, v době pandemie viru Covid-19 a uzavření škol. Osobní oslovování tak nebylo vůbec možné, museli jsme se spoléhat pouze na telefonickou a mailovou formu kontaktu. V prvotní fázi byli pedagogové k oslovení vybíráni pomocí vyhledávání škol v krajských městech ČR, na kterých působí školní psycholog, což bylo ověřováno na jejich webových stránkách. Celkem bylo pomocí emailu osloveno 35 pedagogů, z nichž odpověď zaslali 3 z nich, všechny byly zamítavé. Posun nastal až oslovením administrátorky facebookové skupiny Učitelé+. Jedná se o veřejnou skupinu, primárně po pedagogy, kde sdílí své pedagogické zkušenosti, názory na politické dění z oblasti školství a radí se o pedagogických, procesních i administrativních záležitostech, které jsou s touto profesí spjaty. Skupina měla v době oslovení okolo 11 100 členů (údaj ze srpna 2020). Po vyvěšení mého inzerátu s nabídkou účasti na výzkumu se podařilo získat 7 respondentů. Další respondent byl dohodnut za pomoci kolegyně z katedry. Celkem se tedy podařilo získat 8 pedagogů, a to konkrétně z krajů Olomouckého, Zlínského, Libereckého, Královehradeckého, Středočeského a hlavního města Prahy.

Třetím výběrovým souborem byly **závěrečné diplomové práce**, které se věnovaly tématu kooperace školních psychologů s pedagogy, či se zmiňovaly o vztahu těchto dvou profesí (např. jako součást tématu role školního psychologa, či kritické oblasti jeho profese).

Práce byly vyhledávány v průběhu července 2021 na online databázích závěrečných prací – primárně z databáze Thesis.cz, doplněna Národním registrem výzkumů o dětech a mládeži a Digitálním repozitářem Univerzity Karlovy a Google vyhledávačem.

Byly vyhledávány na základě názvů a klíčových slov v těchto základních kategoriích:

1. vztahy/spolupráce školního psychologa,
2. vztahy/spolupráce pedagoga,
3. školní psycholog (limity/kritická místa profese, profesní identita/role) a
4. práce školního psychologa/ŠPP z pohledu pedagogů.

Tímto způsobem bylo nalezeno celkem 17 prací. Na základě jejich posouzení byly z výzkumného souboru tři práce vyřazeny, neboť nevyhovovaly stanoveným kritériím (vizte níže). Do závěrečné analýzy bylo tedy zahrnuto celkem 14 prací, mezi nimi byly práce bakalářské, magisterské i rigorózní.

Všechny soubory byly vybírány pomocí **záměrného výběru**. Školní psychologové byli vybíráni pomocí **účelového výběru**, a to na základě věku tak, aby bylo zastoupeno pokud možno co nejširší věkové spektrum. V rámci těchto věkových skupin byli respondenti oslořováni **na základě dostupnosti** a pomocí **metody sněhové koule**. Pedagogové byli vybíráni **na základě dostupnosti** a **dobrovolnosti**. Původní záměr účelového výběru na základě věku nebylo možno vzhledem k náročnosti získávání respondentů uskutečnit. Závěrečné práce byly vybírány na **základě dostupnosti** v internetových databázích závěrečných prací jednotlivých univerzit.

Pro zařazení do výzkumu byla pro všechny skupiny zvolena specifická kritéria.

Aby mohl být do našeho výzkumu zahrnut **školní psycholog**, musel splňovat tato kritéria:

1. mít minimálně 0,5 úvazek na jedné škole a
2. působit minimálně 2 školní roky na stejné škole.

První kritérium bylo stanoveno jednak na základě našich profesních zkušeností – poloviční úvazek je podle nás minimální velikost k tomu, aby mohl být školní psycholog pocitově brán jako interní pracovník školy. Jednak jsme ale také vycházeli z dalších zdrojů a názorů odborníků. Např. Smékalová (2014, s. 25) uvádí, že „aby profese školního psychologa mohla splnit to, co nabízí (vyhláška č. 72/2005 Sb.), je zapotřebí alespoň

polovičního úvazku.“ V metodických listech pro ŠPZ vydávaných MŠMT je uvedeno doporučení, aby úvazek školního psychologa neklesl pod 0,5, neboť by se tím ztratila jeho funkčnost pro činnost školy jako systému a plnil by spíše roli zaměstnanců ŠPZ (MŠMT, nedat.). O ztrátě smyslu pozice školního psychologa v případě úvazku menšího než 0,5 hovoří také Štech a Zapletalová (2013).

Druhé kritérium vychází z diskuse s jinými školními psychology ohledně času „aklimatizování“ školního psychologa ve škole. Většina našich kolegů se shodla na dolní hranici, kdy je školní psycholog školou přijat, a tou jsou 1–2 roky. Mareš (2017) ve své studii vymezuje minimální hranici jednoho roku pro adaptační období školního psychologa. Ke kritériu dvou let došla ve svém výzkumu také Zapletalová et al. (2014). Nakonec jsme rozhodli přiklonit se pro jistotu k přísnějšímu kritériu v podobě 2 let.

Aby mohl být do našeho výzkumu zahrnut **pedagog**, musel splňovat tato kritéria:

1. působí na škole, kde byl nebo je školní psycholog minimálně po dobu 2 školních roků na minimálně 0,5 úvazku,
2. působí minimálně 2 školní roky na stejné škole a
3. je ve funkci třídního učitele, výchovného poradce nebo metodika prevence.

První a druhé kritérium bylo zvoleno ze stejných důvodů jako kritéria pro školní psychology (vizte výše). **Třetí kritérium** bylo zvoleno především z povahy daných pedagogických pozic – třídní učitelé jsou z pedagogů hlavními spojkami školního psychologa, neboť ať už se jedná o zakázku práce se třídou či žákem, jsou to oni, kteří jsou pro psychologa spolupracovníky, nebo minimálně poskytovatelé informací. Výchovní poradci a metodici prevence jsou zase úzkými spolupracovníky školního psychologa v rámci ŠPP. Naopak externí učitelé, nebo učitelé, kteří vyučují pouze některé předměty bez vlastní třídy přichází se školním psychologem do kontaktu nejméně. Jejich zkušenosti by tedy pravděpodobně nebyly tak velké jako v případě výše zmíněných pozic.

Aby mohla být do výzkumu zahrnuta **závěrečná práce**, musela splňovat tato kritéria:

1. mapuje vztah či kooperaci školních psychologů a pedagogů na českých základních či středních školách přímo, nebo v rámci přidružených témat,
2. není starší než z roku 2005 a

3. práce je oponentem i vedoucím doporučena k obhajobě.

První kritérium bylo zvoleno tak, aby byly závěrečné práce relevantní vzhledem k našim výzkumným cílům. Nejdříve jsme měli v plánu zahrnout pouze práce, které se v názvu jasně deklarují jako zkoumající vztah či spolupráci školního psychologa s pedagogy, nicméně v průběhu rešerše jsme museli kritérium rozšířit, neboť bychom se tak připravili o cenné poznatky v jiných pracích, kde sice není vztah/kooperace tématem hlavním, ale v rámci výsledků se o něm práce podrobněji zmiňují.

Druhé kritérium jsme zvolili na základě legislativního ukotvení pozice školního psychologa ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., která formálně vymezila kompetence školního psychologa. Před rokem 2005 na některých školách také působili psychologové, nicméně pojetí, jaké známe nyní, můžeme datovat až právě od zmíněného roku.

Třetí kritérium bylo zvoleno s ohledem na vyřazení velmi nekvalitních prací, které by mohly zkreslit výsledky našeho výzkumu.

5.3.2 Popis výzkumných souborů

V našem výzkumném souboru bylo zahrnuto **10 školních psychologů, 8 pedagogů a 14 závěrečných diplomových prací**. V rámci anonymizace a rovněž zjednodušení jsme každému souboru přiřadili kód obsahující písmennou zkratku vyjadřující příslušnost k danému souboru (ŠP – školní psycholog, P – pedagog, ZP – závěrečná práce) a náhodně přiřazené číslo.

Školní psychologové

Průměrný věk školních psychologů byl 41,8. Snahou při výběru respondentů bylo zařadit mladší i starší psychology. Výběrový soubor školních psychologů tak zahrnuje 5 respondentů ve věku do 35 let a 5 respondentů ve věku nad 35 let. Ve výběrovém souboru jsou tak zahrnuti respondenti ve věku v rozmezí 26–69 let, z nichž 8 jsou ženy. Všichni pracují na veřejných školách, 9 z nich na školách základních. Další sociodemografické údaje uvádíme v následující tabulce.

Tabulka 4: Základní sociodemografické údaje o školních psychologích

kód	pohlaví	věk	působení na škole	úvazek	praxe ve ŠP	praxe mimo	žáků na škole	typ školy
ŠP1	♀	69	3 roky	0,5	10 let	42 let	100	ZŠ
ŠP2	♀	42	3 roky	0,5	3 roky	12 let	400	ZŠ
ŠP3	♂	37	2 roky	0,5	4 roky	9 let	600	ZŠ
ŠP4	♂	69	13 let	0,5	14 let	7 let	540	G
ŠP5	♀	29	3 roky	1,0	3 roky	1 rok	450	ZŠ
ŠP6	♀	64	10 let	0,5	10 let	14 let	380	ZŠ
ŠP7	♀	26	2 roky	1,0	2 roky	0 let	750	ZŠ
ŠP8	♀	27	2,5 roku	0,5 i 1,0	2,5 roku	0 let	500	ZŠ
ŠP9	♀	26	2 roky	2x0,5	2 roky	0 let	250/500	ZŠ
ŠP10	♀	29	3 roky	1,0	4 roky	0 let	450	ZŠ

Pozn.: ZŠ – základní škola, G – gymnázium.

Pedagogové

Průměrný věk pedagogů byl 40,9. Ve výběrovém souboru jsou zahrnuti respondenti ve věkovém rozmezí 28–56 let. Všechno jsou to ženy, 6 z nich pracuje na veřejných školách, 2 na soukromých. Stejně tak 6 z nich působí na základních školách, 2 na gymnáziích. V následující tabulce uvádíme další podrobnosti.

Tabulka 5: Základní sociodemografické údaje o pedagozích

kód	pohlaví	věk	působení na škole	praxe v pedagogice	pozice	žáků na škole	typ školy
P1	♀	36	13 let	13 let	VP	650	ZŠ
P2	♀	45	11 let	22 let	TU 1.st.	350	ZŠ
P3	♀	56	22 let	22 let	VP, ZŘ	155	s. ZŠ
P4	♀	41	4 roky	15 let	TU	480	G
P5	♀	30	5 let	8 let	TU	250	s. G
P6	♀	44	20 let	20 let	TU 2. st.	800	ZŠ
P7	♀	47	5 let	21 let	TU 2. st., VP	520	ZŠ
P8	♀	28	6 let	6 let	TU	82	ZŠ

Pozn.: pozice: VP – výchovný poradce, TU – třídní učitel, ZŘ – zástupce ředitele, 1.st – 1. stupeň, 2. st. – 2. stupeň; typ školy: ZŠ – základní škola, G – gymnázium, s. – soukromá škola.

V rámci sběru sociodemografických dat jsme se také ptali pedagogů na údaje o školních psychologích na jejich škole. Uvádíme je v Tabulce 6.

Tabulka 6: Základní sociodemografické údaje o psychologích na školách pedagogů

	pohlaví	odhad věku	působení na škole	úvazek ŠP	předchozí ŠP
ŠP u P1	♀	44–50 let	5 let	0,5	ano (2)
ŠP u P2	♀	50 let	2 roky	1,0	ne
ŠP u P3	♀	35 let	2 roky	0,5	ano (2)
ŠP u P4	♀	30 let	2 roky	1,0	ano (1)
ŠP u P5	♂	36 let	8 let	0,5	neznámo
ŠP u P6	♀	nad 30 let	7 let	1,0	ne
ŠP u P7	♀ a ♀	50 a 30 let	2 a 1,5 let	0,5	ne
ŠP u P8	♀	35–40 let	3 roky	0,5	ne

Závěrečné práce

Polovina závěrečných diplomových prací pocházela z Karlovy Univerzity, druhou nejvíce zastoupenou byla Univerzita Palackého (5) a po jedné práci z Univerzity Hradec Králové a Mendelovy univerzity v Brně. V našem souboru bylo celkem 7 prací magisterských, 5 bakalářských a 2 rigorózní. Všechny práce využívaly kvalitativní metodologický design, dvanáct z nich výlučně a dvě z nich v rámci smíšeného designu. Podrobnější informace uvádíme v následující tabulce.

Tabulka 7: Základní údaje o analyzovaných diplomových pracích

kód	jméno autora	název práce	jméno vedoucího	uni.	rok	typ práce	výzkum	výzkum. soubor
ZP1	Barbora Sakmárová	Spolupráca školských psychologov a učiteľských tímov z pohľadu školských psychologov	Irena Smetáčková	UK	2021	Mgr.	KVL	ŠP (13)
ZP2	Lenka Suchardová	Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem	Stanislav Štech	UK	2010	Mgr.	KVL	ŠP (1), P (24)
ZP3	Milan Durchánek	Kdo je to školní psycholog?	Barbora Lucká	UK	2020	Mgr.	KVL	ŠP (4), P (15), V (5)
ZP4	Radim Keřt	Kritická místa profese školních psychologů	Eleonora Smékalová	UP	2014	Bc.	KVL	ŠP (8)
ZP5	Klára Šimková	Limity práce začínajícího školního psychologa	Kateřina Palová	UP	2018	Bc.	KVL	ŠP (9)
ZP6	Renáta Jalůvková	Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť	Eleonora Smékalová	UP	2011	Bc.	SM	P (KVN – 68, KVL – 6)
ZP7	Johana Vonostránská	Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů	–	UP	2013	R.	KVL	P (27), ŠP (6)
ZP8	Zuzana Hanauerová	Problematické situace, které přináší pozice školního psychologa	Anna Klimešová	UK	2017	Bc.	KVL	ŠP (5)
ZP9	Monika Chrtková	Školní poradenské pracoviště – realita a očekávání	Anna Kucharská	UK	2018	Mgr.	KVL	P (46)
ZP10	Petra Finková	Školní psycholog očima učitelů základní školy	Lidmila Valentova	UK	2007	Mgr.	SM	P (KVN – 98, KVL – 4)
ZP11	Markéta Pechová	Vliv vztahů na pracovišti na profesní identitu školního psychologa	–	UK	2015	R.	KVL	ŠP (6)
ZP12	Martina Kultová	Vnímání role školního psychologa pedagogickými pracovníky	Jan Hubert	UHK	2015	Mgr.	KVL	P (11)
ZP13	Pavla Hažmuková	Školní psycholog na SŠ a jeho spolupráce s učiteli	Lucie Foltová	MEN DELU	2015	Bc.	KVL	ŠP (6)
ZP14	Nikola Fialová	Zkušenosti s působením školních psychologů v kraji Vysočina	Eleonora Smékalová	UP	2016	Mgr.	KVL	ŠP (8), V (8), P (45)

Pozn.: univerzita: UK – Univerzita Karlova, UP – Univerzita Palackého v Olomouci, UHK – Univerzita Hradec Králové, MENDELU – Mendelova Univerzita v Brně; typ práce: Bc. – bakalářská, Mgr. – magisterská, R. – rigorózní; výzkum: KVL – kvalitativní, KVN – kvalitativní, SM – smíšený; výzkumný soubor: V – vedení školy.

5.4 Etické aspekty výzkumu

Všem respondentům, kteří poskytli interview, byl otevřeně vysvětlen cíl výzkumu, byli předem obeznámeni s obsahem rozhovoru. Byla jim nabídnuta možnost kdykoliv v průběhu výzkumu odstoupit, popřípadě odmítnout zařazení získaných dat do analýzy. Nabídku s účastí na výzkumu bylo možno odmítnout, v případě pedagogů se jednalo o dobrovolné hlášení do výzkumu bez přímého oslovení.

Samozřejmostí bylo zachování anonymity všech respondentů, a to ve všech fázích výzkumu. Místo jmen jsou v práci označeni kódovým označením.

Při transkripci zvukových nahrávek do textu byly vymazány nebo pozměněny konkrétní jména lidí, názvů škol a jiných institucí. Nahrávky byly po transkripci smazány ze všech nahrávacích zařízení výzkumníka.

Pro analýzu závěrečných prací byly vybrány pouze veřejně přístupné práce v online databázích. Autoři těchto prací rovněž uvádí, že zachovávali anonymitu a dobrovolnost svých respondentů. V našem výzkumu jsme neanalyzovali výpovědi jednotlivých respondentů jakožto případů, nýbrž výsledky závěrečných prací jako celku. Tímto způsobem jsme se zajistili naprostou anonymitu respondentů, a proto jsme se na jejich opětovný souhlas vzhledem k náročnému procesu vyhledávání již neptali.

Na tomto místě bychom se také chtěli krátce věnovat **sebereflexi** výzkumníka. Autorka práce je sama školní psycholožkou. Zvolené téma, jak bylo popsáno v úvodu práce, je pro ni především profesním zájmem, od kterého si slibovala lepší pochopení kooperace školního psychologa s pedagogy pro sebe i své kolegy. Ve své téměř sedmileté praxi ve škole pozoruje vývoj svých vztahů k pedagogům – sama si zažila několik nepříjemných situací, které ji formovaly, ale též poznala skvělou spolupráci a podporu ze strany pedagogů. Na počátku kariéry si nesla vůči pedagogům přemrštěná očekávání, co je v jejich moci ve třídě ovlivnit, a co vše by měli dělat. Občas podléhala dojmu, že toho pedagogové nedělají dost a nespolupracují s ní tak, jak by si přála. Postupně dospěla k hlubšímu pochopení pedagogické práce z náslechnů ve třídách, z rozhovorů s pedagogy, z programů pro třídy, které sama vedla, či z vlastní pedagogické zkušenosti na vysoké škole. Tyto zkušenosti zásadním způsobem ovlivnily její vnímání pedagogické profese a začala si uvědomovat její nesmírnou náročnost, specifika a limity. Začalo jí trápit stěžování si psychologů na pedagogy a pedagogů na psychology, a chtěla usilovat o vzájemné porozumění těchto profesí, obou nesmírně

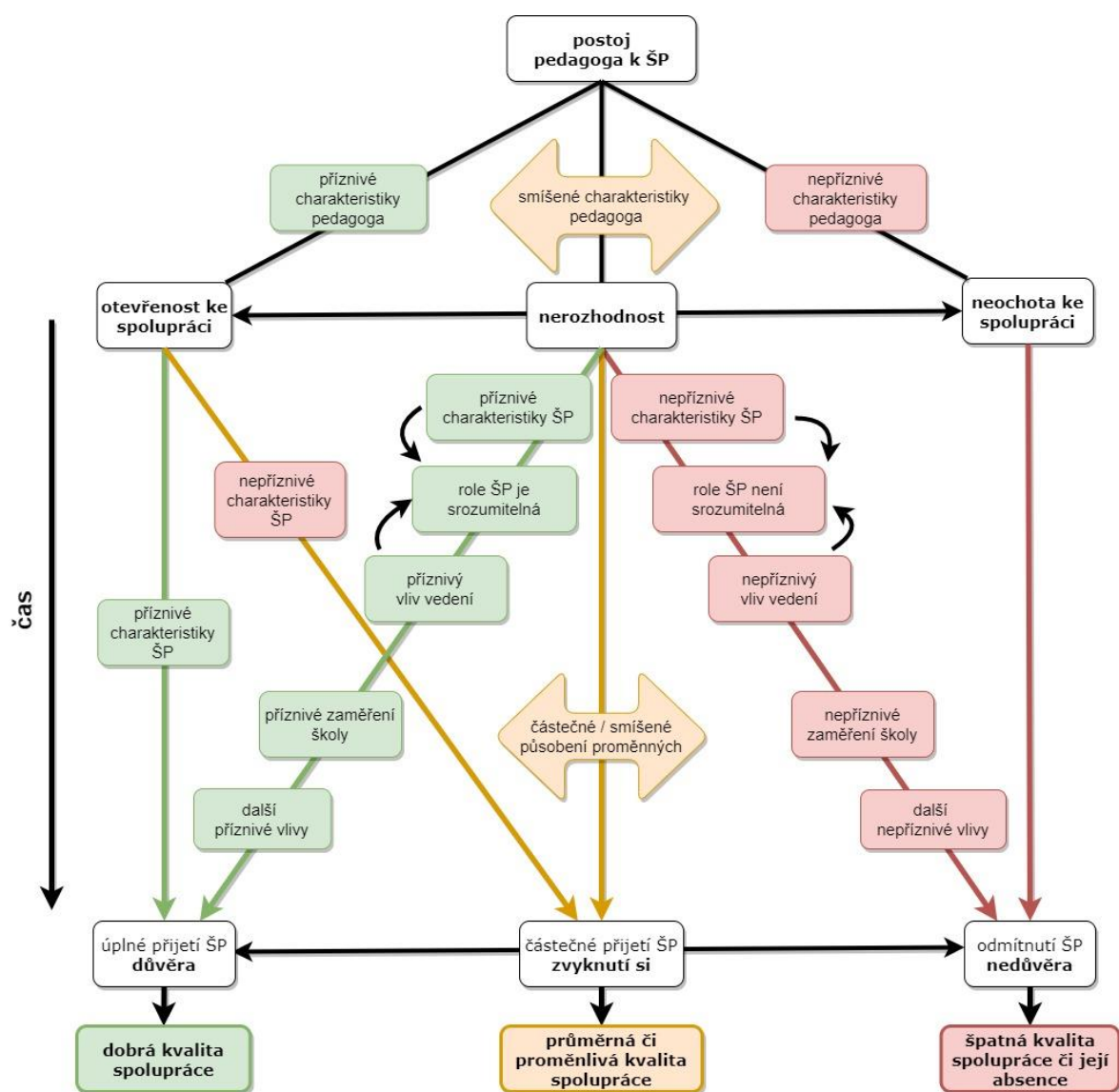
náročných na osobnost a psychickou odolnost. Prvotní hyperkritičnost školního psychologa k učitelům tak postupně vystřídala pokora a úcta k pedagogické profesi. Autorka práce tak dokázala lépe diferencovat jednotlivé situace a lidi a nepodléhat tolik generalizacím a zobecňování. To pomohlo dívat se na téma více nezaujatě a z pozice obou profesí.

6 VÝSLEDKY

V této kapitole si podrobně představíme výsledky našeho výzkumu mapujícího spolupráci školního psychologa s pedagogy. Čtenář zde tak nalezne model vytvořený metodou zakotvené teorie – ten znázorňuje proměnné, které se na utváření vztahu těchto dvou profesí podílí a rovněž vztahy mezi nimi. Model je popsán jednak v textu, jednak pomocí grafického schématu a přehledové tabulky.

Teorie vzniklá z analýzy dat je v celkovém pohledu zobrazena v následujícím schématu, nicméně v dalších podkapitolách si model pro větší přehlednost rozdělíme na sekce a detailně popíšeme jeho jednotlivé prvky.

Obrázek 1: Schéma modelu zakotvené teorie spolupráce školního psychologa s pedagogy

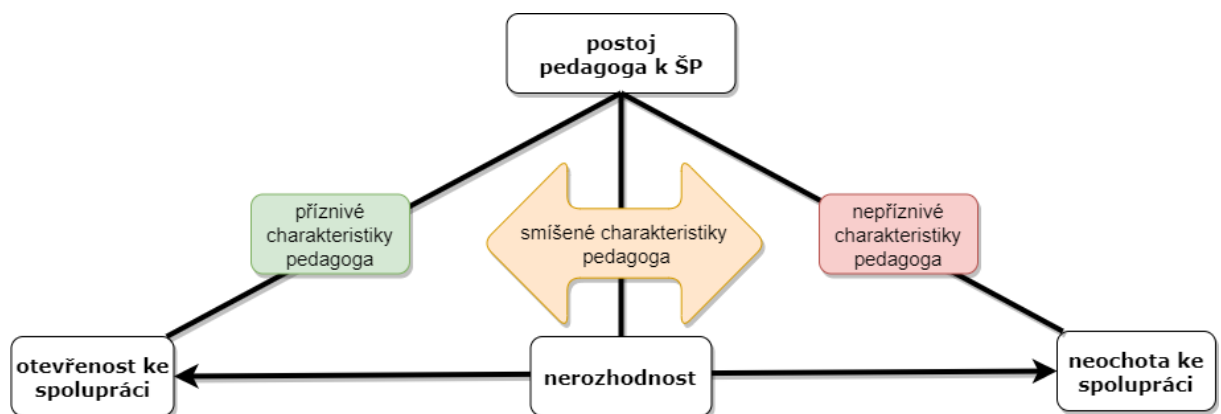


6.1 Postoj pedagoga ke školnímu psychologovi – míra otevřenosti ke spolupráci

Ústřední kategorií našeho modelu je *postoj pedagoga ke školnímu psychologovi*. Tento postoj je v prvotní fázi, ve fázi, kdy se utváří pedagogův názor, zda spolupráci se školním psychologem vůbec zvažovat, založena převážně na tom, jaký pedagog je, přesněji řečeno na *charakteristikách pedagoga*. Jedná se o šest z analýzy vzniklých charakteristik, které tvoří kontinuum. Podle umístění na těchto kontinuu můžeme rozdělit charakteristiky pedagoga na příznivé (ke spolupráci), smíšené a nepříznivé (ke spolupráci). Podrobně si tyto charakteristiky popíšeme v kapitole Charakteristiky pedagoga.

Podle pedagogových vlastností lze pak odvodit jeho prvotní nastavení. Pokud se budou *charakteristiky pedagoga* přiklánět více na stranu příznivých charakteristik, bude se zvyšovat pravděpodobnost *otevřenosti ke spolupráci*. V případě příklonu k nepříznivým charakteristikám se bude zvyšovat tendence k *neochotě spolupracovat*. Průměrné střední hodnoty šesti charakteristik (v modelu označené jako *smíšené charakteristiky pedagoga*) budou svažovat pedagoga k *nerozhodnosti*. Pro lepší názornost uvádíme následující výkroj schématu.

Obrázek 2: Schéma vlivu charakteristik pedagoga na jeho otevřenost ke spolupráci (výřez)



Otevřenost ke spolupráci se školním psychologem je ochota, přijímající postoj pedagoga, který potenciálně umožňuje spolupráci navázat. S tímto postojem je vyšší pravděpodobnost, že pedagog psychologa osloví s konkrétní zakázkou nebo souhlasí se

spoluprací v případě, že zakázka přijde od někoho jiného (např. rodič, vedení, školní psycholog...), umožní mu vstup do třídy a předpokládá jeho určitou odbornost a znalost psychologické problematiky, která přesahuje tu jeho. Takový pedagog vnímá školního psychologa jako pomoc.

Neochota ke spolupráci se školním psychologem je odmítavý postoj pedagoga, který vede jeho nositele k úplnému odmítnutí institutu školního psychologa jako takového ať už v podobě otevřené, nebo častěji skryté. Dochází k rychlému odsouzení osoby nebo funkce psychologa. Takový pedagog vnímá školního psychologa jako něco ohrožujícího, zbytečného či jako „práci navíc“. Tento odmítavý postoj pak přímo vede k tomu, že spolupráci se školním psychologem nenaváže vůbec, nebo pouze na nízké úrovni kvality.

Nerozhodnost ke spolupráci se školním psychologem je prostřední hodnota na kontinuu mezi otevřeností a neochotou ke spolupráci. Jedná se o nevyhraněný postoj pedagoga, který **potřebuje pro své rozhodnutí další proměnné**, které ovlivní jeho výslednou ochotu spolupracovat. Těmito proměnnými jsou: charakteristiky ŠP, zaměření školy, vliv vedení, srozumitelnost role ŠP a další vlivy. Všechny tyto proměnné jsou podrobně popsány v následujících kapitolách.

Postoj pedagoga (míra otevřenosti ke spolupráci) je tak nejzásadnější proměnou celého modelu, neboť je prvotní. Podle ní se až následně řídí, zda na proces utváření kvality spolupráce budou mít vliv další proměnné a které to budou. Všichni respondenti se zmiňovali ve svých výpovědích, že aby mohla spolupráce probíhat, musí být učitel otevřen ke spolupráci. P4 k tomu říká: „Jako musím říct, že jestli si nevytvořili důvěru (myšleno pedagogové), tak to je spíš z jejich strany než ze strany paní školní psycholožky.“

Tato otevřenost je dána pouze charakteristikami pedagoga, jinak je patrně nezávislá na jiných proměnných. P8 postoj pedagogů vystihuje takto:

Já si myslím, že to je v lidech, člověk se s tím musí nějak srovnat sám a přijmout, že doba je jiná. A toho všeho je potřeba (myšleno pozice školního psychologa a jiných odborníků ve škole). Asi nám to nikdo do té hlavy nevnutí. Myslím si, že i kdyby se paní psycholožka snažila, nebo i pan ředitel, tak si myslím, že to je v nás (myšleno pedagozích).

6.2 Míra přijetí školního psychologa a kvalita spolupráce

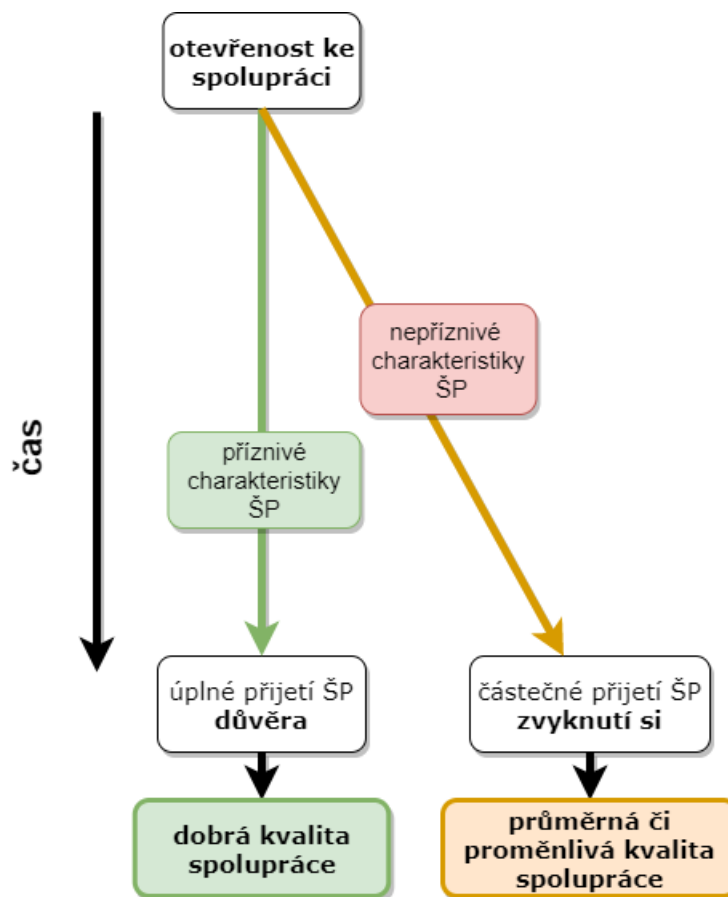
Postoj pedagoga ke spolupráci ovlivňuje výslednou míru přijetí školního psychologa a úroveň kvality jejich vzájemné spolupráce. Na základě tohoto postoje se také liší proměnné, které ke svému rozhodování bude potřebovat. Tyto proměnné se vždy pohybují v kontinuu od příznivého po nepříznivý vliv na spolupráci.

Pedagog s postojem *otevřenost ke spolupráci* bude k získání důvěry a přijetí školního psychologa potřebovat k rozhodnutí pouze jedinou proměnnou – charakteristiky ŠP. Na základě této proměnné může dospět k

1. **úplnému přijetí ŠP** a tedy výsledná kvalita **spolupráce bude dobrá**, či
2. **částečnému přijetí ŠP** a tedy výsledná kvalita **spolupráce bude průměrná či proměnlivá**.

Přehledněji je to znázorněno v následujícím výkroji schématu.

Obrázek 3: Schéma situace v případě otevřenosti pedagoga ke spolupráci (výřez)



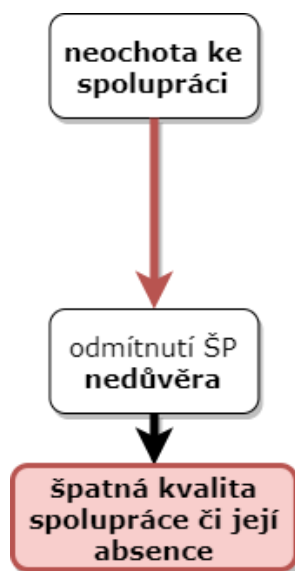
Laicky řečeno, je-li pedagog naladěný s psychologem spolupracovat, je pro úroveň spolupráce rozhodující už jen to, jaký je psycholog. Má-li příznivé charakteristiky, bude výsledná spolupráce dobrá. Pokud ne, bude spolupráce nějakým způsobem narušena.

Pedagoga s postojem *neochota ke spolupráci* zpravidla při rozhodování nedokáže ovlivnit jakákoliv jiná proměnná. Podle respondentů se jedná obvykle o 1–3 takto nastavené pedagogy na škole. Pedagog s tímto postojem dochází automaticky k **odmítnutí ŠP** a výsledná kvalita **spolupráce bude tedy špatná, nebo se nenaváže vůbec**. ŠP3 o tom hovoří takto:

To jsou jeden až dva lidi na škole. To je takový travič studní. Ale stačí jeden na školu a to je nezbavitelná jednotka. Ale každá škola takového má, ono je to hodně dané vnitřním vztahovým nastavením.

V následujícím výkroji schématu je tato situace znázorněna graficky:

Obrázek 4: Schéma situace při neochotě pedagoga ke spolupráci (výřez)



Pedagog s postojem *nerozhodnost* bude k získání důvěry a přijetí školního psychologa potřebovat k rozhodnutí tyto proměnné:

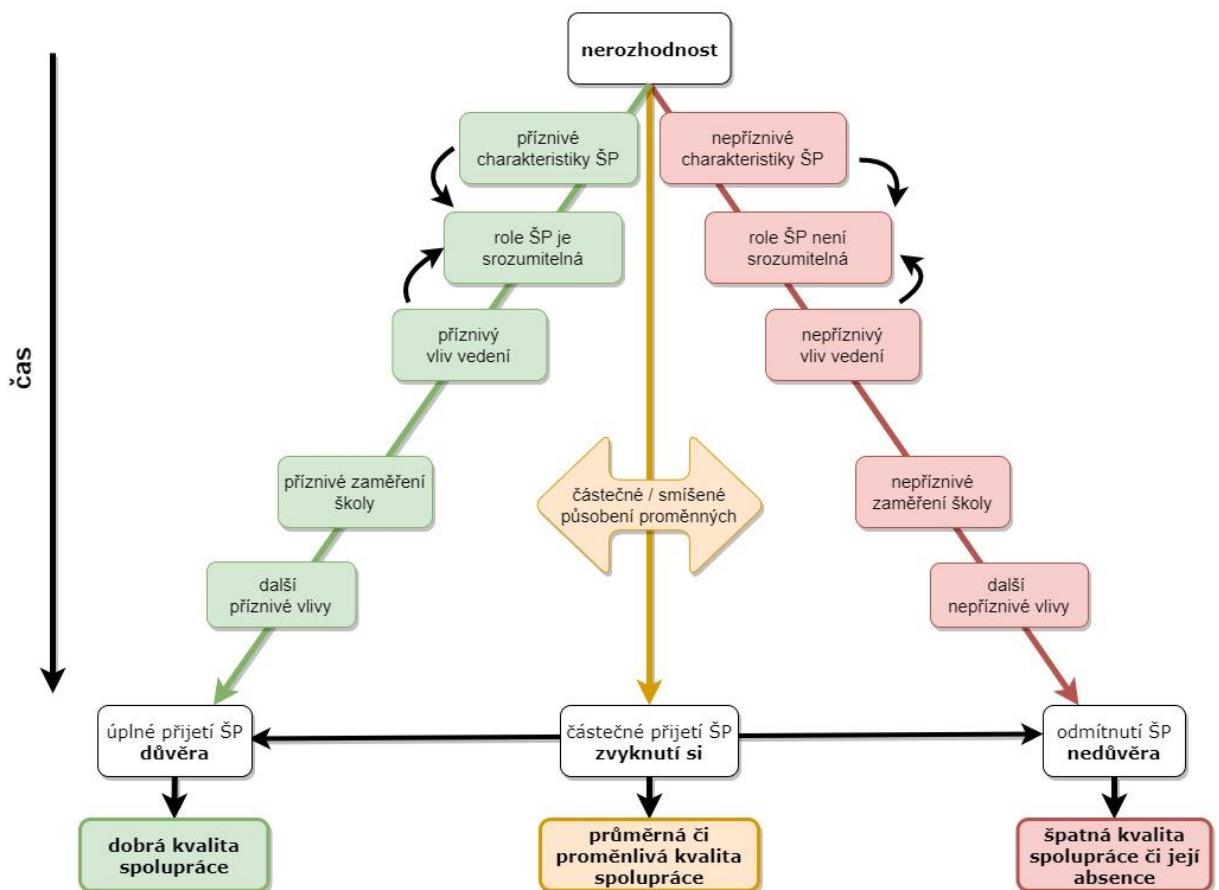
1. *charakteristiky ŠP,*
2. *zaměření školy,*
3. *vliv vedení,*
4. *srozumitelnost role ŠP a*
5. *další vlivy.*

Na základě těchto proměnných může dospět k

- a) **úplnému přijetí ŠP** a tedy výsledná kvalita **spolupráce bude dobrá**,
- b) **částečnému přijetí ŠP** a tedy výsledná kvalita **spolupráce bude průměrná či proměnlivá, či**
- c) **odmítnutí ŠP** a tedy výsledná kvalita **spolupráce bude špatná, nebo se nenaváže vůbec.**

Použijeme-li znovu laické vysvětlení, můžeme říci, že nerozhodný pedagog nemá jasně vyhraněný postoj ke spolupráci se školním psychologem. Aby si tento postoj mohl vytvořit, působí na něho zvýšeně, na rozdíl od pedagogů rozhodnutých (spolupracovat či nespolupracovat), další proměnné. Takový pedagog se např. nechá ovlivnit tím, jak se k pozici psychologa staví vedení školy nebo třeba jaké doporučení na psychologa uvede jeho kolega atp. Podrobněji ale tyto vlivy představíme čtenáři v kapitole Proměnné vlivu na spolupráci. Pro lepší přehlednost uvádíme vztahy mezi proměnnými v následujícím výkroji schématu.

Obrázek 5: Schéma situace při nerozhodnosti pedagoga ohledně spolupráce (výřez)



V našem kontextu nechápeme **úroveň kvality spolupráce** v objektivním slova smyslu. V takovém případě by bylo nejpodstatnějším aspektem dobré kvality spolupráce nejspíš vysoká efektivita řešení, na kterém se spolupracovalo. Naše pojetí kvality spolupráce je však čistě subjektivní představa každého respondenta. Respondenti o ní hovořili spíše opisem či nepřímo a názory byly rozmanité. Z našich dat není možné a ani nebylo v plánu tuto definici sestavit objektivním způsobem. Úroveň kvality spolupráce je definována na základě synergie mnoha proměnných v modelu. Tak totiž naši respondenti úroveň kvality spolupráce popisovali a chápali.

Můžeme ale na základě výpovědí respondentů říct, že **dobrá kvalita spolupráce** je taková spolupráce, ze které vzniká **subjektivně kladný pocit účastníka**. Dobrá kvalita spolupráce je synergické působení respondenty zmíněných příznivě působících proměnných v našem celém modelu. Obdobně můžeme říct, že **špatná kvalita spolupráce** je taková spolupráce, ze které vzniká **subjektivně negativní pocit účastníka**. A nakonec **průměrná či proměnlivá kvalita spolupráce** je na pomezí těchto dvou a vyvolává v účastníkovi **smíšené či pokaždé jiné pocity** (někdy pozitivní, někdy negativní).

Na základě výpovědí respondentů jsme tedy vymezili tři úrovně kvality spolupráce, které ale opět nejsou trichotomickými izolovanými proměnnými, nýbrž dvěma krajními a prostředním bodem na kontinuu. Jsou jimi:

1. **dobrá kvalita spolupráce** – nastává v případě, že jsou splněny všechny nebo většina příznivě působících proměnných (ve schématu označeny zelenou barvou),
2. **špatná kvalita spolupráce či její absence** – nastává v případě, že jsou splněny všechny nebo většina nepříznivě působících proměnných (ve schématu označeny červenou barvou),
3. **průměrná či proměnlivá kvalita spolupráce** – nastává v případě, že působí jak příznivé, tak nepříznivé proměnné v různém poměru. V modelu jsou nazvány jako *částečné/smíšené působení proměnných* (ve schématu označeny oranžovou barvou).

6.2.1 Úplné přijetí ŠP, důvěra

Úplné přijetí školního psychologa je ideálním případem vedoucím k synergické spolupráci mezi pedagogem a školním psychologem. Obě strany jsou v tomto procesu

vnímány jako rovnocenní partneři. Pedagog ani psycholog se necítí v této spolupráci ohrožen.

Jedním důkazem důvěry pedagoga ve školního psychologa může být i jeho ochota svěřovat se mu nejen s pracovními, ale i osobními záležitostmi. Dalším projevem může být pocit, že se jeden na druhého může spolehnout. Příklad důvěry a přijetí popisuje např. P1:

Takže tam se to za ty dva roky posunulo tak, že učitelé už se tolik nebojí. A naopak, teď jsem byla v úterý v práci a někteří učitelé chodí i soukromě za tou psycholožkou se zeptat, co v týhle situaci. Takže si myslím, že ta důvěra tam je. Jako neměnila bych ji, není to úplně jednoduchý někde sehnat psychologa, který bude profesně OK.

6.2.2 Odmítnutí ŠP, nedůvěra

Pedagog v tomto případě odmítá se školním psychologem spolupracovat úplně. Někdy ale dochází k situacím, kdy spolupracovat musí, např. v případě, že zakázku zadá vedení, žák, rodič atp. Odmítnutí se může realizovat skrytě, ale i otevřeně. Příklad skrytého odmítání uvádí např. P1:

A někdy taky proběhne, že má nějaký názor (myšleno školní psycholožka) a ta učitelka s tím nesouhlasí. Ale myslím si, že takový ten otevřený konflikt ne. Jenom takový ty drby, jak normálně ty ženský to řeší. Co komu jak řekla a jestli jo nebo ne. Ale že by si vyloženě nějak stěžovaly mně nebo řediteli, tak to neproběhlo.

U otevřeného odmítání může docházet i k vymezování se vůči psychologovi, nerespektování dohod s ním, shazování jeho schopností nebo činnosti. Příklad otevřeného shazování nalezneme ve výpovědi ŠP9:

Po vyučování na mě paní učitelka zaklepala a přišla mě nehorázně seřvat, jak mě v životě ještě nikdo neseřval. Že jestli si myslím, že jsem nějaký spasitel, když pošlu dítě do poradny a jestli si myslím, že mu to jako nějak pomůže. A na základě čeho jsem k tomu jako došla? A strašně mě shazovala. A že jsem jí obešla jako třídní učitelku. No a pak jsem byla na koberečku u ředitelky a ta jí dala za pravdu, tak to byla pro mě fakt už ta poslední kapka (...) Pak když jsme měli dál o něčem jednat, tak mě pořád urážela a shazovala, že jsem absolvent. Já jsem se třeba snažila na její argument, že rozhodně není v kompetenci psychologa posílat do PPP, říkat, že je to ve vyhlášce...no tak na to mi řekla, že pokud jsme se učili na škole nějaké legislativní vymezení kompetencí psychologa, tak vyhláška je sice jedna věc, ale na téhle škole se to teda dělá jinak. A to řekla přímo v té ředitelně a ředitelka proti tomu neřekla nic.

6.2.3 Částečné přijetí ŠP, zvyknutí si

U částečného přijetí školního psychologa se mohou objevit prvky obou předchozích postojů, a to v různé intenzitě či četnosti. Je to postoj uprostřed kontinua, který předpokládá, že existují jak pozitivně nastavené proměnné pro spolupráci, tak i některé nepříznivě nastavené v určitém poměru. Některá ze složek úrovně kvality spolupráce není naplněna.

Pedagog či škola si v takovém případě na školního psychologa zvykne, to ale neznamená, že jej zcela přijme. ŠP10 popisuje své ambivalentní pocity ohledně přijetí pedagogy: „Nevím, jestli mě nakonec nějakým způsobem přijali nebo nepřijali. Víš, že nejsem asi zpětně schopna říct, jestli k tomu opravdu došlo. Jenom spíš si jako zvyknou, že tam jsi.“

6.3 Proměnné vlivu na spolupráci

V této kapitole si představíme podrobný popis jednotlivých proměnných vlivu v našem modelu. Pro snadnější orientaci nejdříve uvádíme na následující straně přehledovou Tabulku 8. V ní čtenář nalezne rozpracování konkrétních proměnných vlivu na spolupráci – výčet všech položek, které do dané proměnné patří.

Tabulka 8: Detailní přehled jednotlivých proměnných vlivu

Příznivé charakteristiky pedagoga	Nepříznivé charakteristiky pedagoga
Zájem o psychiku žáků a třídu	Nezájem o psychiku žáků a třídu
Otevřenost pro nové a touha rozvíjet se	Rigidita a lenost
Spolupráce a komunikace	Izolace a špatná komunikace
Zdravé sebevědomí a sebereflexe	Problémy se sebevědomím a sebereflexí
Nezaujatý vůči psychologům	Předsudky vůči psychologům
Tolerance ke svébytnosti psychologie	Netolerance ke svébytnosti psychologie

Příznivé charakteristiky ŠP	Nepříznivé charakteristiky ŠP
Profesní zdatnost	Profesní nedostačivost
Komunikace a spolupracující přístup	Distanc a mocenský přístup
Dodržování mlčenlivosti	Porušování mlčenlivosti
Nestrannost	Porušení nestrannosti
Proaktivita, vstřícnost, zájem	Pasivita, nevycházení vstříc, nezájem
Příjemné vystupování a vzhled	Nepříjemné vystupování, odpudivost
Znalost školního prostředí a pedagogiky	Neznalost školního prostředí a pedagogiky
Respekt a zaujatost vůči pedagogům	Nerespekt a zaujatost vůči pedagogům

Příznivý vliv vedení školy	Nepříznivý vliv vedení školy
Demokratické vedení zaměstnanců	Liberální či autoritářské vedení zaměstnanců
Vytváří na škole příznivé podmínky pro ŠP	Nevytváří na škole příznivé podmínky pro ŠP

Příznivé zaměření školy	Nepříznivé zaměření školy
Spolupráce a otevřená komunikace zaměstnanců	Izolace a nedostatečná komunikace zaměstnanců
Pěstování neformálních vztahů na pracovišti	Nezájem o neformální vztahy na pracovišti
Zájem i o psychiku a vztahy žáků	Zaměření především na výuku a výkon žáků

Role ŠP je pro pedagogy srozumitelná	Role ŠP není pro pedagogy srozumitelná
Znalost kompetencí ŠP	Neznalost kompetencí ŠP
Realistická očekávání o možnostech psychologické práce	Nerealistická očekávání o možnostech psychologické práce

Další příznivé vlivy	Další nepříznivé vlivy
Osobní sympatie a dobrý vztah s ŠP	Osobní antipatie a špatný vztah s ŠP
Shodné názory s ŠP	Odlišné názory s ŠP
Starší a zkušenější ŠP	Mladý a nezkušený ŠP
Podpora vztahu třetí stranou (pedagog, psycholog, rodiče, žáci, ŠPP)	Narušení vztahu třetí stranou (pedagog, psycholog, rodiče, žáci, ŠPP)

Pozn.: ŠPP – školní poradenské pracoviště

Nyní se podíváme na detailní popis všech těchto v tabulce uvedených proměnných. U každé z nich vždy na začátku v závorce uvádíme, kteří respondenti či závěrečné práce je zmiňují. Každou proměnnou pro lepší ilustraci také uvozujeme výňatkem z rozhovorů. Specifickou proměnnou vlivu, která není v tabulce uvedena, je proměnná *čas*. Rovněž tou se budeme zabývat.

6.3.1 Charakteristiky pedagoga

Toto kontinuum je tvořeno šesti podkategoriemi, které jsou rovněž kontinuální, a jak čtenář záhy zjistí, nejsou od sebe zcela izolované, nýbrž spolu úzce souvisí a je možné pozorovat místy jisté překryvy. Věříme však, že tato z analýzy vzniklá šestice pokrývá pole charakteristik pedagoga, které ovlivňují následnou úroveň kvality spolupráce. Pojdme si tuto šestici nyní podrobně představit.

1) *Zájem o psychiku žáků a třídu x Nezájem o psychiku žáků a třídu*

„Někteří kolegové nemají potřebu řešit tyhle psycho věci, jak my říkáme.“ (P4)

(ŠP1, ŠP2, ŠP4, ŠP5, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P1, P4, P5, P6, P7, ZP1, ZP2, ZP13)

Pedagogův zájem o žáky podněcuje jeho motivaci pomáhat jim a starat se o to, aby se cítili ve škole příjemně. Tato motivace pak pedagoga vede k tomu, že považuje školního psychologa za jeden z prostředků, jak pomoci svým žákům, a tudíž to zvyšuje jeho ochotu spolupráce. To shrnuje ve své výpovědi ŠP4:

Je to pochopitelně i otázka té inteligence jak odborné, tak sociální, tak vzdělání těch pedagogů. Aby si tyto věci dali dohromady. Protože jsou to pedagogové a měli by upřednostňovat přece prostředky a možnosti, které vylepší atmosféru školy a podpoří výchovně-vzdělávací proces. Jakékoliv!

Do této podkategorie řadíme pedagogův zájem jak o jednotlivé žáky, tak o vztahy a klima ve třídě. ŠP10 uvádí, že pedagog, se kterým se dobře spolupracuje, je

učitel, který vnímá tu individualitu děcek. Zajímá se o ně – to je podle mě strašně klíčové, a hlavně podle toho poznáš, jak fungční je ta třída – podle toho třídního. Jak se o ně zajímá, kolik toho o nich ví. Že se o ně prostě zajímá, má ten smysl pro humor, je schopen vnést tam

tu roli, že tu není pouze nějaká autorita, která jde něco odučit, ale že má fakt jako zájem. Že tam je schopen ustát nějakou tu osobní roli v tom.

Pokud naopak zájem o žáky chybí, chybí často také motivace ke spolupráci se školním psychologem. Nepříznivé pro spolupráci jsou v tomto ohledu přesvědčení pedagoga, že řešit tyto „psycho věci“ nepřísluší škole a neměla by se o ně zajímat, jak je patrné z výpovědi P7:

Jsou minimálně tři kolegyně, které mají v podstatě to nastavení, že s ní (myšleno školní psycholožkou) skoro odmítají spolupracovat. Že nikomu do toho nic není, ani do světa těch dětí, ani když je problém. A ani do jejich světa, že oni si to budou dělat takhle.

Tato podkategorie by též vysvětlovala, proč někteří školní psychologové (ŠP7, ŠP8, ŠP10) vnímali jako problematictější spolupráci s pedagogy na druhém stupni ZŠ. Přisuzovali to nedostatečně vytvořenému vztahu a zájmu o žáky z důvodu relativně malého množství času, které s žáky tráví. Podobnou zkušenost také nacházíme v ZP1. Naproti tomu pedagogové na prvním stupni tráví se svými žáky téměř celé dny, a tím je z podstaty věci větší pravděpodobnost vzniku hlubšího vztahu a zájmu.

Zájmem nejen o výkonnostní stránku žaka, ale spíše vnímáním žaka jako celku a individuality získává pedagog něco, čemu školní psychologové v našem výběrovém souboru říkali **nadhled**, nebo **náhled**. Ten dobře ilustruje výpověď P6:

Nějaký pedagog se vyjadřoval o tom, že to dítě musí makat a že musí poslouchat a její (myšleno školní psycholožky) vyjádření bylo: „Vždyť je to taky jenom člověk a za tím může být něco víc“. Že teda nekoukat jenom na ten výkon, ale že on má taky nějaký vlastnosti, prostředí za ním, který ho ovlivňuje nějakým negativním způsobem a v tom výkonu to právě může být vidět. A že ten kantor nemusí vidět, co je za tím výkonem a že ten výkon nemusí být vždycky...přece nemusí mít samý jedničky, to přece o ničem nevyovídá.

2) *Otevřenost pro nové a touha se rozvíjet x Rigidita a lenost*

„Já si myslím, úplně na rovinu, nejsou starý, ale jsou prostě líný! Nechcou si přidělovat práci a nechtěj třeba o tom moc přemýšlet.“ (P7)

(ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, ZP1, ZP13)

Tato podkategorie úzce souvisí s předchozí, obohacuje ji však ještě o nové prvky. Zájem o žáky motivuje pedagoga, aby si na tyto záležitosti vyhradil čas. Spolupráce se školním psychologem s cílem pomoci některému žákovi bude pro pedagoga s největší pravděpodobností znamenat, že se uskuteční schůzka se školním psychologem, rodiči žáka a také je možné, že bude třeba, aby pro žáka připravoval nebo dělal něco navíc či jinak. To je velká investice času i energie, a ne všichni ji chtějí nebo mají možnost realizovat.

Do této podkategorie řadíme **motivaci pedagoga se dále vzdělávat a učit nové věci**.

ŠP9 k tomu říká:

Bylo vždycky fajn, když se chtěl učitel nějak rozvíjet. Někam se posouvat a učit nové věci, to většinou pak byl i nakloněnější spolupráci.

Podobně na to nahlížela i ŠP8:

Obecně se mi líp pracovalo s pedagoga, kteří měli takový nějaký to, jak to říct, progresivní smýšlení. Taková ti trošku alternativní. My nejsme alternativní škola, ale ti, kteří třeba přemýšleli nad tím, co v tom vyučování dělat jinak. Nebo měli to nastavení se nějak posouvat.

Dalším aspektem této podkategorie je **otevřenost pro něco nového**. O pedagogovi, který trvá na svých postupech, respondenti často hovořili jako o tom, „co ví přesně, jak se to má dělat“. Odpor cokoliv měnit a přijmout nové jsou brzdou pro spolupráci se školním psychologem, který obvykle potřebuje pedagogovu spoluúčast na změně podmínek pro žáka.

Takoví ti, kteří si myslí, že to mají zmáknuto a jsou taková rigidní. Taková ti málo tvořiví, nebo taková ti „takhle se to má, hotovo!“ Dělat něco jinak jim dělá problémy. (ŠP1)

Jako příklad uzavřenosti k novému můžeme považovat negativní postoj pedagogů k inkluzi jako k něčemu novému a změnu vyžadujícímu. Tento postoj se pak může přenášet i na aktéry, kteří ve škole myšlenku inkluze naplňují – školní speciální pedagogy a školní psychology.

Otevřenost pro nové můžeme chápat i ve smyslu otevřenosti pro jiné názory a myšlenky. Pokud je pedagog apriori uzavřen k odlišným názorům, se kterými psycholog přijde, je těžké dojít ke konsenzu. Otevřená komunikace může být v této situaci klíčem k úspěchu.

3) *Spolupráce a komunikace x izolace a špatná komunikace*

„Někteří to berou jako vlastní selhání, oslovit psychologa. ‚Já bych to přece měl vyřešit sám, proč bych měl jít k tomu psychologovi pro pomoc?‘ Já si naopak říkám, že je naopak skvělé, zabrousit do mnoha profesí a navzájem si v té situaci pomoci. Požádat o pomoc je podle mě těžší, než tu situaci vyřešit sám.“ (P2)

(ŠP2, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, P2, P3, P4, P5, P6, P8, ZP5, ZP8)

Příznivým vlivem na spolupráci pedagoga se školním psychologem je jeho nastavení, zda je pro něj přirozené ve své práci **spolupracovat** s kolegy a družít se s nimi, nebo si spíše řešit vše sám a od kolegů si držet odstup. Někteří třídní učitelé mají tendenci si řešit ve třídě vše sami, jsou neradi, když jim do toho zasahuje někdo další. Jiní jsou naopak rádi, když mohou nalézt radu u kolegy, či v rámci ŠPP.

Spolupráce s kolegy je vítanou skutečností. Tendence se izolovat může souviset také s touhou mít vše pod kontrolou a s touto kontrolou nad žáky a třídou se s nikým nedělit. Snaha řešit vše sám a ukázat kolegům – pedagogům a školnímu psychologovi, že žádnou pomoc nepotřebuje, může někdy vyústit v eskalaci závažného problému žáka nebo třídního kolektivu.

Když si někdo na prvním stupni drží izolovanou třídu, a pak tam vstoupí jiní lidé, jiný učitel nebo tak, a nefunguje to, tak to je špatně. (P3)

Tendence se izolovat může též vzdalovat pedagoga od spolupráce, a naopak ho přibližovat k soutěžení s kolegy. Pro takové pedagogy představuje spolupráce se školním psychologem důkaz vlastního selhání, což je důvodem proč se této spolupráci vyhýbají. Soutěživý může být pedagog rovněž vůči školnímu psychologovi.

A tihle ti lidi měli i hodně tendenci honit machra, nějak se jako předhánět. Jestli jsem lepší já, nebo ten psycholog, nebo jinej učitel, nebo kdo vlastně. (ŠP8)

Schopnost spolupráce si žádá **umění vycházet s lidmi**, a to třeba i za předpokladu, že zastávají odlišné názory. Pak je to dobrá úroveň komunikace, která může překlenout i názorový rozkol. P2 popisuje, jak řeší střet názorů ona:

Když jde o mě, tak já si to vykomunikuju vždycky snadno, a mám ráda jasno mezi všemi kolegy. Jsem hodně otevřený člověk, takže já se žádné komunikace nestraním. Naopak

nemám ráda, když je někde dusno, nebo něco tam není vyřešeno (...) Ale jak říkám, já jsem si to jednou zažila (myšleno odlišný názor se školním psychologem), vykomunikovala a od té doby už to fungovalo. Ale uznala ten můj názor nebo postoj a řekla „příště se třeba domluvme“, že to není problém. Takže myslím si, že fungujeme tak, jak fungovat máme.

Respondenti také často zmiňovali, že **introverze pedagoga** vytváří překážku pro spolupráci, může být tedy jedním z důvodů tendence se izolovat. Introvertním pedagogům přisuzovali obtíže požádat druhé o pomoc a velký diskomfort v případě, že se ve třídě nachází další dospělá osoba, ať už je jí další pedagog nebo školní psycholog. Někteří tento rys nazývali **uzavřeností** v protikladu k otevřenosti. Projevuje se jak ve vztahu k ostatním lidem, tak ve způsobu práce. P5 řekla o několika svých kolezích: „Oni nesdílí nic o svém životě s nikým a je tam hrozně těžký vytvořit nějaký osobní vztah.“

Tato podkategorie, snad víc než jiné, nelze vnímat samostatně, ale v kontextu dalších. Velmi souvisí se sebevědomím pedagoga, ale také se zaměřením školy (vizte níže).

4) *Zdravé sebevědomí a sebereflexe x problémy se sebevědomím a sebereflexi¹*

„Možná to souvisí i s tím, jak se sami cítí v té pozici učitele, jestli jsou sami se sebou spokojeni, jestli neměli třeba pocit, že dělají něco špatně a já jim do toho uvidím pod ruce.“ (ŠP5)

(P1, P2, P6, P7, P8, ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, ZP3, ZP4, ZP7, ZP9, ZP10, ZP11, ZP12, ZP14)

Oslovit nebo spolupracovat se školním psychologem mohou někteří pedagogové považovat za vlastní selhání – že nedokázali udělat něco sami. Zvyšuje se tak riziko, že by pedagog mohl být posuzován ostatními kolegy. Někdy to patrně nemusí být pouhý vnitřní

¹ Celá tato podkategorie získala název na základě toho, jak tento fenomén respondenti nazývali, nicméně musíme být obezřetní v tom, že definice nízkého či vysokého sebevědomí se může v psychologii lišit. **Je třeba tuto kapitolu pojímat jako laické pojetí sebevědomí.** V přísně odborném výkladu bychom měli používat spíše v psychologii lépe definovaný pojem „*self-efficacy*“, avšak v rámci teorie zakotvené v datech se držíme striktně toho, co v nich skutečně nalzáme.

pocit, ale reálné objektivní ohrožení ze strany odsuzujících kolegů (více vizte v kapitole Spolupráce a otevřená komunikace x izolace a špatná komunikace).

Respondenti často ohledně sebevědomí pedagoga uváděli, že by ideálně nemělo být ani příliš vysoké ani příliš nízké. V souvislosti s příliš vysokým sebevědomím učitele respondenti hovořili o přebujelé sebejistotě u pedagogů s dlouhou praxí. Nejlépe to asi vyjadřuje zkušenost ŠP10:

Když jí (ředitelce) řeknu, že to je můj odborný pohled a vycházím ze své zkušenosti, tak ona mi řekne, že ona má ale 30letou zkušenost.

Zdravé sebevědomí pedagoga je v představách respondentů předpokladem k tomu, že se nebude stydět navázat se školním psychologem spoluprací, bude pro něj snadnější snášet jeho přítomnost ve svých hodinách a lépe přijme případné návrhy psychologa, aniž by je bral jako útok na svou osobu.

Úzce navazujícím tématem je pedagogova **schopnost přijmout kritiku**. Zde je nutno upozornit, že velmi záleží na podobě sdělení a způsobu práce daného školního psychologa. Stává se však i to, že pedagogové s nízkým sebevědomím vnímají jako útok na svou osobu i profesionálně sdělené stanovisko (nikoli kritiku) psychologa.

Dalším často zmiňovaným pojmem k tomuto tématu byla **sebereflexe** pedagoga. ŠP6 ve své výpovědi přibližuje, co míní pojmem sebereflexe a jak se tato schopnost pedagoga podepisuje na kvalitě spolupráce se školním psychologem:

Nejsnadnější je to s těmi, kteří mají sebereflexi a klidně jsou schopni říct, že už mají na to dítě alergii, protože pořád vykřikuje. Opravdu se není čemu divit, člověk to musí chápat, jako psycholog dvojnásobně. Takže ti, kteří jsou schopni i ze své strany říct ty pocity a zároveň objektivně popsat to dítě. Odlišit to – moje subjektivní pocity jsou takové, ty klidně můžou být i úplně negativní, ale zároveň objektivně odlišit „toto dítě zvládá, toto nezvládá, toto vydrží, toto nevydrží“. Že tohleto jsou schopni objektivně popsat. A ví, že to nějakým způsobem musí vyřešit a chtějí návod, nebo poradit, co zkusit.

Jako součástí sebereflexe respondenti jmenovali také schopnost uvědomovat si plně důsledky svého jednání. A právě pokud je tato schopnost u pedagoga nízká, nedokáže nahlédnout, že např. žáci se chovají určitým způsobem proto, že reagují na jeho chování. Když se na to pak snaží školní psycholog upozornit, jedná se o rizikové pole spolupráce.

To, co způsobilo tu situaci, bylo nastavení toho učitele. A ten učitel si ty věci jako fakt způsoboval sám tím, jak se k těm děčkám vztahoval. Ale na tohle on vůbec neslyšel. (ŠP10)

Vidím do těch zadních lavic, jak ty děčka prostě už kroutí hlavou, neví, co ten učitel dělá, proč si jich třeba nevšimne, nebo proč to lépe nevysvětlí. Takže to si myslím, že tam drhne. Ale nemyslím si, že ten učitel to myslí naschvál, nebo špatně, ale že na to fakt nemá. Je zvyklý učit x let nějak a teď má něco měnit. A ani ten náhled podle mě nemá – že by to viděl, nemá ten postřeh. (ŠP5)

Jako příznivé se pro spolupráci jeví to, aby byl pedagog **znalý svých profesních schopností**, případně svých silných a slabých stránek.

Kantor, který si je vědom, že má své kompetence a je na ně hrdej, ale zároveň připustí, že některý věci nemusí umět a pak jde třeba za tím psychologem. (P1)

V takovém případě pro pedagoga nemusí být oslovení školního psychologa selháním, ale akt sebevědomého, zodpovědného jednání.

5) *Nezaujatý vůči psychologům x předsudky vůči psychologům*

„Největší problém mezi psychology a pedagogy je, že ti pedagogové se toho psychologa bojí. Nevím, jestli by nebylo lepší neříkat přímo to slovo psycholog nebo to pojmenovat nějak jinak, nebo se zhrozí. Já sama vím z vlastní zkušenosti, jak jsem ji ještě neznala, nevěděla jsem jaká je super, taky jsem si říkala: ‚Jak s ní mám mluvit? Jak s ní mám komunikovat? Mám nějak měnit hlas?‘ Člověk se úplně změní před tou paní psycholožkou, protože si myslí, že teďka ví, jaký mám starosti, jaký mám problémy, teďka si o mě řekne, že vlastně špatně učím. Protože všichni máme za to, že oni jsou, v uvozovkách, chytřejší než my.“ (P8)

(ŠP3, ŠP5, ŠP8, ŠP9, P1, P3, P6, P7, P8, ZP10, ZP14)

Obecné představy, obavy a předsudky o profesi psychologa se týkají mnoha lidí v populaci, nikoliv pouze učitelů. Pokud tyto stereotypy pedagog zastává, může se to projevit strachem s psychologem navázat spolupráci. Naopak pedagogové, kteří tyto předsudky nemají, nebo je v sobě dokážou zpracovat, mají při navazování spolupráce, zdá se, menší zábrany.

Nejčastěji se jedná právě o výše zmíněnou představu, že každý psycholog se okamžitě uchyluje k analyzování všech lidí okolo. Může se též objevit přesvědčení, že s člověkem bude psycholog jednat pomocí nějaké lsti nebo finty. Výstižně to vyjádřila P7:

Ti učitelé nebo i rodiče mají strach, že na ně psycholog půjde s nějakým figlem. Opravdu jsem se s tím setkala, když někdo nechce tu službu využít, nebo nechce spolupracovat s psychologem.

Všechna tato přesvědčení vedou k pocitu ohrožení a neochoty navázat spolupráci. Také mylné představy o magicky zázračných metodách mohou být důvodem ztráty nebo nevzniknutí důvěry v psychologa. O tomto vizte více v kapitole Srozumitelnost role ŠP.

6) *Tolerance ke svébytnosti psychologie x Netolerance ke svébytnosti psychologie*

„Ze začátku ti učitelé měli takové obavy nebo očekávání, jaká budu – že nejsem pedagog. Že se budu těch dětí jenom neustále zastávat a slyšela jsem na vlastní uši ‚No, to zas bylo řuťu řuťu‘. Protože to se jednalo o nějaké sígry, kteří potřebují pevnou ruku a já jsem s něma měla mluvit (...) Takže ze začátku si prostě mysleli, že to budu věčně jenom jako uklidňovat, takové jako sladké řeči a vůbec jim to nepomůže.“ (ŠP5)

(P7, ŠP1, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP7, ŠP9, ŠP10, ZP11, ZP14)

ŠP3 říká, že „jakmile se psycholog začne chovat jako učitel, přestává být psychologem“. Chování školního psychologa by tak mělo být odlišné od chování pedagoga. Školní psychologie má svou svébytnost jako obor.

Na druhou stranu, někteří pedagogové mohou vítat, že školní psycholog mezi ně dobře zapadl, protože se chová jako oni. Takový psycholog bude mít pravděpodobně obdobný náhled a chování, čímž se sníží riziko střetu. Tato pozice může být samozřejmě výhodná i pro školního psychologa, neboť tím může snížit výskyt rozporů a zvýší se jeho subjektivní pocit přijetí kolektivem.

Pokud psycholog nezaujímá stejné chování jako pedagogové, považují to někteří z nich za jeho nedostatečnou profesní zdatnost. Výpověď ŠP9 výstižně ilustruje rozdílné vnímání situace z pohledu pedagogů a psychologa.

Slyšela jsem od kolegyně z jiné školy, že si do ní učitelé rýpali, že když vedla ve třídě nějaký program, tak tam byl prostě hluk a děcka se mezi sebou bavili. A ti učitelé to brali tak, že si ani neumí sjednat pořádek v té třídě. Ale vždyť my psychologové z toho hluku těžíme, protože v tom hluku proběhnou důležité interakce mezi děckama! Prostě to, jak pracuju se třídou já, je úplně něco jiného, než když s ní pracuje učitel. Navíc tím, že to jsou obvykle nějaké hry, tak je jasné, že to budou brát děcka jinak, než kdyby se třeba četlo. Prostě budou víc uvolněné, a to je o co školnímu psychologovi přece jde.

V ZP11 bylo popsáno odlišné vnímání supervize školního psychologa. Zatímco psychologové považují supervizi za důležitou součást jejich profesní zodpovědnosti, pedagogové ji vnímali jako selhání psychologa, který nedokáže vyřešit situaci sám a musí se radit s někým zvenku. Obdobně popisuje ŠP1 pohled na situaci, kdy školní psycholog vyhodnotí, že by měl žáka poslat ke klinickému psychologovi. V očích některých pedagogů to může být vnímáno jako nedostatek dovedností.

Je tedy velmi důležité, aby pedagog chápal rozdílnost obou profesí a rozdílnost kompetencí odlišných psychologických disciplín. Co může být nevhodným prostředkem v psychologii, nemusí být nevhodným v pedagogice a naopak. Pokud pro toto nemá pedagog pochopení, může vnímat některé postupy psychologa jako nedostatečně kompetentní. To se pak podepíše na důvěře v něj. Někteří pedagogové dokonce neuznávají psychologii jako vědu (ZP14).

Jak udávali respondenti, pro školního psychologa je naopak pro jeho profesní zdatnost stěžejní, aby si udržel psychologickou identitu. Psychologové vnímají svůj obor více svébytně a hovoří o úskalí ztráty této identity. K tomu může docházet, když daný psycholog přejímá způsob myšlení svých kolegů-pedagogů, protože na škole žádné kolegy-psychology většinou nemá. Není to ale mnohdy jednoduché.

Ty starší školní psycholožky se po čase začnou chovat jako ty učitelky. Protože to je nakažlivé. Jo, protože ony by tam jinak nepřežily. Tím, že nemají kontakt s kolegy, tak zapomínají, kde je ta psychologická identita, protože ten požadavek je často úplně jiný. (ŠP3)

ŠP10 k tomu říká:

Když nastupuješ někde do psychologické praxe, tak je tam vždycky nějaký psycholog. I kdyby neměl víc zkušeností než ty, tak pořád má prostě jako stejné vzdělání jako ty, a můžeš se o tom bavit s ním. Ale ve škole, ty jsi jediný odborník na ty věci a nemáš to s kým probrat (...) A ještě je někdy těžké udržet si tu svou pozici toho psychologa a tu svoji odbornost. Že někdy, když si jako dlouho v té škole, a ještě o to víc, když si tam uděláš nějaké přátelské

vztahy, tak tě to jako někdy stahuje do toho se dívat na to z toho učitelského nebo to tak vnímat. Ale vždycky myslet na to, že ta tvá odbornost je jinačí a ten tvůj pohled by měl být trošku jinačí. Nebo měl by brát v úvahu nějaké jiné věci.

7) Další aspekty charakteristik pedagoga

U našich respondentů a závěrečných pracích se objevovaly také některé další proměnné na straně pedagoga, které podle nich ovlivňují kvalitu spolupráce se školním psychologem. Nicméně tyto proměnné buď nezazněly opakovaně, nebo na ně v našem výzkumném souboru panoval nejednotný pohled. Byť tedy nejsou zařazeny do našeho modelu, uvádíme je alespoň na tomto místě jako zajímavé zamyšlení.

Nejčastěji zmiňovanou charakteristikou, kterou jsme do modelu nezařadili byl **syndrom vyhoření** pedagogů. Respondenti uváděli, že vyhořelí pedagogové s psychologem nechtějí spolupracovat.

Jednak vůbec nechcous vidět nějaký nový pohledy. Už si nějak frčí v tom svém zjetým. A většina z těch, se kterými já jsem se setkala, jsou jako dost vyhořelí. A fakt jako dost negativně nastavení vůči těm dětem a nechtěj pro ně vůbec nic dělat. (ŠP8)

Do modelu jsme tento koncept nakonec nezařadili, protože podíváme-li se na první čtyři nepříznivé charakteristiky pedagoga (Nezájem o psychiku žáků a třídu, Rigidita a lenost, Izolace a špatná komunikace, Problémy se sebevědomím a sebereflexí), nacházíme se syndromem vyhoření markantní překryv.

Velmi diskutovanou proměnnou, na níž se respondenti nedokázali shodnout, se stal **věk pedagoga**. Někteří respondenti přisuzovali starším pedagogům menší ochotu spolupracovat.

Myslím si, že zvlášť v té starší generaci je vůči psychologům a psychiatrům taková ještě negativní aura. Že se jedná o nějaké stigma, když řeknete, že máte psychický nebo psychiatrický problém. Ale vidím to u mladších kolegů, kteří nastupují – 25, 26, 27, tak vůbec jako nevidí v psychologovi problém. Takže si myslím, že to začíná už výchovou na fakultě. Že se ta společnost posouvá. (P4)

Stejný názor nalezneme i ve dvou námi analyzovaných závěrečných pracích (ZP5, ZP11). Jedna z respondentek vyjádřila názor, že starší generace může být zatížena minulým

režimem. Další dospělý ve třídě pro ně znamená kontrolu a hospitaci, a to i přesto, že školní psycholog vysvětlí účel svého náslechu nebo depistáže ve třídě.

Myslím si, že některé jakoby osobnosti s tím mají problém, že se bojí, že je pořád někdo hodnotí, což je taky součást nějaký zátěže, kterou si neseme z dřívějších dob. Mám hodně kolegů starších než já a tam ta zátěž z toho komunismu je. Když je hospitace, tak hospitace je o tom, že vás kritizují, ne že vám pomůžou. Jo, že to furt berou z té negativní stránky, ne z té pozitivní, že vám to něco přinese. (P6)

Více respondentů a dvě závěrečné práce (ZP4, ZP7) se však proti vlivu věku pedagoga vymezilo. Většina respondentů si dokázala vzpomenout alespoň na jednu kolegyni v letech, se kterou je spolupráce velmi dobrá, nebo naopak mladou pedagožku, s níž se spolupráce nedaří. Větší váhu přisuzovali dotazovaní právě oněm výše popsaným šesti příznivým charakteristikám, které vytváří potenciál pro otevřenost ke spolupráci. Z těchto důvodů jsme ani věk pedagoga do modelu nezařadili.

6.3.2 Charakteristiky školního psychologa

Pro dobrou spolupráci školního psychologa s pedagogy jsou samozřejmě důležitými faktory charakteristiky obou těchto odborníků. Kontinuum na straně školního psychologa je tvořeno osmi podkategoriemi. Stejně jako u charakteristik pedagoga, i zde je třeba mít na mysli vzájemnou souvztažnost uvedených kategorií. Některé z nich působí poněkud rozporuplně především z toho důvodu, že pod určitým pojmem si respondenti představovali různý konotát. Snažili jsme se v naší studii brát na zřetel i tuto skutečnost a podrobit tuto rozporuplnost vždy u příslušné kategorie analýze. Pojdme si jednotlivé charakteristiky psychologa, mající vliv na kvalitu spolupráce, představit.

1) *Profesní zdatnost x Profesní nedostačivost*

„Důležitá je samotná erudovanost školního psychologa, schopnost jeho intervence.

Schopnost vědět, jak ty situace řešit, schopnost nabízet řešení.“ (P4)

(P1, P2, P3, P4, P5, P6, ŠP1, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP9, ŠP10, ZP1, ZP3, ZP4, ZP5,
ZP6, ZP8, ZP9, ZP10)

Profesní neschopnost školního psychologa vede ke ztrátě důvěry v něj. Většina respondentů se shodla na tom, že aby byla spolupráce psychologa s pedagogy úspěšná, je potřeba, aby za ním byly vidět výsledky jeho práce. Schopnost psychologa vyřešit nebo zmírnit obtíže, dokázat něco vykomunikovat, je klíčovým aspektem pro získání důvěry a nabytí pocitu, že je bezpečné a smysluplné se na něj obrátit. Respondenti si uvědomovali, jak velkou moc může psycholog ve své pozici mít a jaká rizika to s sebou nese. P3 to vystihuje slovy: „Když někdo to dělá amatérsky, tak napáchá ještě víc škod.“

Touto kategorií se myslí profesní zdatnost v co nejobjektivnějším slova smyslu, byť si uvědomujeme, že objektivní kritéria, kterými bychom mohli posuzovat profesní zdatnost školního psychologa nám scházejí.

Specifickým tématem je pak pedagogy subjektivně vnímaná profesní zdatnost školního psychologa, což je mnohem komplikovanější problematika. Je úzce provázaná s povědomím každého pedagoga o reálných možnostech psychologické práce. Mají-li pedagogové na psychologa nerealistická očekávání, mohou ho neprávem začít považovat za profesně neschopného či naopak. Více se tomu věnujeme v kapitole Srozumitelnost role školního psychologa.

Důležitou součástí psychologovy profesní zdatnosti je tuto svou úroveň zdatnosti dobře posoudit, zvolit na základě ní vhodný způsob, jak ji prezentovat a vymezit si své kompetence. Profesní zdatnost psychologa tak neznamená „umět vše“, ale spíše (1) „umět co nejvíce“ a (2) umět vymezit, co zvládne a co už ne. Názorně to vysvětluje ŠP1:

No, tak asi musíš být dobrá, to znamená být dobrý psycholog. Věci umět. V tom kontextu bys měla říct, nějak takticky, tohle umím a tohle neumím, protože pokud půjdeš do něčeho, co neumíš, tak pravděpodobně vybuchneš a kantoři řeknou: „Na co takového psychologa máme?“ Ale tam si člověk musí dát bacha, nesmí připustit, že pro více věcí nemá až tolik zkušeností.

2) ***Komunikace a spolupracující přístup x Distanc a mocenský přístup***

„Byl by problém, kdyby ten psycholog radil. Naše psycholožka je spíš taková nastavená na naslouchání a spíš podává otázky, takový mentorský přístup, koučovací. Ale když by, podle mě, byla hrrr a radila by moc, hlavně těm učitelům, kteří mají jasnou představu, jak to mají dělat, tak by to nefungovalo. Takže jo, může, ale musí hledat optimální míru, jak moc radit a jak něco doporučit.“ (P1)

(P1, P2, P4, P5, P7, P8, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, ZP2, ZP3, ZP7, ZP9, ZP10, ZP11, ZP12, ZP14)

Spolupráci školního psychologa s pedagogy škodí, přistupuje-li psycholog k pedagogům **z pozice moci**, uděluje a vymáhá svá řešení, která nemusí být v souladu s pedagogovou vůlí či možnostmi. Pedagogové více vítají psychologa, který se ptá, naslouchá, navádí pedagoga pomocí otázek k vlastnímu řešení. Důležité je, aby hledal řešení spolu s pedagogem v dialogu. Doporučení by mělo zůstat pouze doporučením, nikoli vymahatelným příkazem. Pokud školní psycholog radí, mělo by se jednat o výčet možností, které lze vyzkoušet. Měl by se vyhnout poučování. Konsenzus obou stran je v tomto zásadní.

On třeba i ten učitel, když se vyloženě ptá, co má dělat jinak, tak ani to není záruka úspěchu, protože pak se mu to řekne a jeho se to prostě osobně dotkne. Já tomu rozumím, taky je pro mě těžký přijímat kritiku, nebo že prostě dělám něco špatně. Ale pro mě je vždycky hrozně těžké najít ten způsob, jak jim to říct, aby to bylo k užítku a aby jim to neublížilo. To je fakt vyšší dívčí. (ŠP9)

Významnou roli ve vztahu těchto dvou odborníků hraje také způsob komunikace, jakou školní psycholog zvolí. Respondenti v našem souboru se shodují, že přístup psychologa vůči pedagogovi by měl být **nehodnotící**. Obzvláště ožehavé je téma sdělování kritiky. Někteří se domnívají, že by se k ní psycholog neměl uchýlovat vůbec, jiní zmiňují význam diplomatické formy sdělení. Spíše než poukazovat na nedostatky pedagogovy činnosti, by měl psycholog navrhnout možné jiné způsoby, které lze vyzkoušet. Mnohdy je ale i pro zkušeného psychologa tento úkol velmi náročný a ošemetný. Ani profesionálně dobře odvedené sdělení nemusí být úspěšné, je-li pedagog osobnostně predisponován k velké citlivosti vůči kritice.

Učitelé, kteří jsou osobnostně velmi nedůtkliví a v momentě, kdy třeba jsou upozorněni, že by třeba měli mluvit níže položeným hlasem, že by neměli tak často zvyšovat hlas, tak to vezmou, ale cítí se trochu dotčeni. Takže tam je to taky náročné, protože aby to vzali a necítili se dotčeni, tak je potřeba to hodně diplomaticky říct. A hodně diplomaticky to jako nějak kontrolovat, aby to nevypadalo jako příkaz. Protože v momentě, že je to příkaz, tak ho budou plnit jedině pod kontrolou. Takže spíš ty učitele navést k tomu, že jim to vlastně škodí. (ŠP6)

Psycholog by se ale naopak neměl vůči pedagogům stavět ani do **submisivní role**, oba obory jsou ve škole rovnocenné a svébytné.

No, ale to je právě ta diskuse o tom, jestli princip školní psychologie má něco ulehčovat. A v ten moment bude vždy v submisivní rovině. Nebo je to samostatný svébytný obor, který má svůj vnitřní systém, svůj řád, své požadavky. Ať už je to na čas, na profesi, na použití metod, má svoje etické standardy. A to je něco, s čím já nemůžu souhlasit. Nikdy jsem nešel a nikdy ani nepůjdu do té podřízené role vůči pedagogům. Nebudu se na ně ani povyšovat. Oni mají svůj čas, jejich úkol je vzdělávat. Můj úkol je rozumět vnitřnímu světu dítěte, rozumět vztahům a tomu, jak to dítě funguje, a to tomu pedagogovi předložit. Takže v tom je ta míra určitého partnerství. (ŠP3)

Školní psycholog musí být schopen s pedagogy **spolupracovat**, tedy sladit společné kroky a vzájemně komunikovat. To může být ale pro psychologa velká výzva z mnoha důvodů – je obvykle jediným představitelem své profese na pracovišti, musí zachovávat mlčenlivost, je zvyklý, že psychologickou práci vykonává sám atp.

3) Dodržování mlčenlivosti x Porušování mlčenlivosti

„Psycholog potřebuje, aby uměl mlčenlivost. Aby fakt uměl nemluvit o jiných. Je nějaký problém a aby uměl říct: ‚O tomhle s tebou nemůžu mluvit, nemůžu jmenovat‘. To je ta důvěra, je to na té důvěře a je to hrozně důležitý, protože když se pak něco pustí, tak může bejt průšvih – osobně pro toho psychologa, ale i rodiče, kantora...“ (P6)

(P1, P3, P4, P5, P6, P7, ŠP2, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP9, ŠP10, ZP2, ZP3, ZP5, ZP7, ZP8, ZP10, ZP12, ZP13)

Mlčenlivost školního psychologa byla mnoha respondenty považována za jednu z klíčových proměnných při budování důvěry pedagogů. Důvěra pedagoga ve školního psychologa se prohlubuje, vidí-li, že citlivé informace jsou u něj v bezpečí. Pokud by tomu tak nebylo, prohluboval by se spíše pocit ohrožení.

Oni (myšleno pedagogové) se přijdou poradit individuálně a ví, když mají tu důvěru, že se tady zachovává ta mlčenlivost a nedostane se to dál. Tak se přijdou poradit a řeknou tady něco, co by si nemohli dovolit říct vedení, nebo nechtějí to říct kolegyni, aby nevypadaly v nějakém nepříznivém světle. (ŠP6)

Na druhou stranu, přísná mlčenlivost ze strany psychologa o žácích může pedagogy také zklamat a vyvolat pocit, že s psychologem, který nebude sdělovat žádné informace, nelze spolupráci dobře navázat. Někteří pedagogové na základě toho mohou začít

pochybovat o užitečnosti pozice školního psychologa jako takové. Toto dilema si uvědomují jak psychologové, tak pedagogové. Také v sedmi námi analyzovaných pracích byla mlčenlivost považována respondenty za důležitou, nicméně v pěti dalších byla uvedena jako znesnadňující komunikaci a spolupráci. P4 k tomu říká:

Co třeba si myslím, že se nám někdy nehodí, i kolegům, je vaše povinná mlčenlivost. Kolikrát ona jako ví informace, o kterých my bychom potřebovali vědět. Už jenom z toho titulu, že jsme s těma dětma v denním kontaktu, a kdybychom bývali tu věc věděli, tak by nám to ušetřilo spoustu trápení. Ale prostě se to dozvědět nemůžeme. Když se na to někdo konkrétně zeptá nebo to rozsekne, nebo že něco takového slyšel, tak ona musí pořád držet tu svoji fazonu. Tak to je třeba věc, která spolupráci narušuje, ale to asi nemůžeme nějak změnit.

Ukazuje se tedy, že psycholog musí v této oblasti udržovat neustálý balanc. Zde se jeví jako podstatná schopnost psychologa komunikovat s pedagogy takovým způsobem, aby jim sdělil to podstatné v zájmu dítěte, ale zároveň mlčenlivost neporušil. Zvláště školní psychologové v našem souboru se shodovali na tom, že vyvážení mlčenlivosti a sdělování informací pedagogům je velmi náročný a morálně stresující úkol, tzv. „na hraně“.

Těm učitelům je fakt třeba nějaké věci říkat, nebýt tam tajemný hrad v Karpatech. Samozřejmě, vždycky tu informaci nějak zaobalit, hodně zobecnit, aby to nebylo: „Pepíkova maminka si vodí domů pořád nějaké nové chlapy“ ale aby to bylo spíš: „Pepíček se může teď ve škole soustředit hůř, protože doma má složitou situaci a potřebuje hodně sil na to, aby se zvládl aklimatizovat na změny v rodině“. A když toto pedagogové slyší, začnou se dívat na to dítě trochu víc s pochopením, a zároveň jsou rádi, že s nimi ten psycholog aspoň nějak mluví a rovnou neřekne „nemůžu ti říct vůbec nic“. (ŠP9)

4) Nestrannost x Porušení nestrannosti

„Před těma dětma vystupovat neutrálně, nestranit dětem ani učitelům, protože to pak ti pedagogové samozřejmě vnímají citlivě.“ (P5)

(ŠP5, ŠP4, P5, P7, P8, ZP2, ZP3, ZP4, ZP9, ZP10, ZP11, ZP12, ZP14)

Pedagogovu důvěru ve školního psychologa může oslabit, nebude-li psycholog vystupovat nestranně. Někteří pedagogové pocítují strach z toho, že bude psycholog vždy na straně dítěte či rodiče a bude vystupovat proti nim. Pokud má pedagog s psychologem

tuto zkušenost, důvěru je těžké obnovit. P8 říká: „Někdy, když se třídy paní psycholožka třeba zastane, tak ta paní učitelka se najednou cítí ze všech stran utlačena...Tak paní psycholožka za ní nestojí, děti za ní nestojí, a ještě se proti ní spikli.“

Někdy je to mocenská hra, při níž se rodiče či samotní žáci snaží získat si psychologa na svou stranu. Toho by se měl kompetentní psycholog vyvarovat.

Takže rodič se snaží přetáhnout psychologa na svojí stranu proti tomu pedagogovi, rozumíme si. Což já si velice hlídám. A i když tam vidím nějaké pochybení na straně pedagoga, objektivně, tak to řešíme decentně a otevřeně s tím pedagogem a nikdy nějak ty pedagogy neshazuji, jsem vůči nim dost loajální. To neznamená, že jim určité věci nevytknu. Že jim dám podnět. Třeba i při jednání s rodiči, že by mohli něco jinak. Protože já se třeba dozvím nějaké věci, které mě ti rodiče řeknou více než tomu třídnímu. (ŠP4)

Ne ve všech situacích je pro psychologa možné zachovávat nestrannost. Je-li dítě poškozováno, měl by jeho zájmy hájit. Z výpovědi ŠP4 v minulém odstavci je patrné, že psycholog by měl zasáhnout v zájmu dítěte, všimne-li si nějakého pochybení ze strany pedagogů i rodičů. Důležitá je v tomto forma, jakou k tomu zvolí. Ta je zásadní v tom, jak je jeho zásah druhou stranou přijat. Diplomacie a neshazování před zraky dalších přítomných jsou na místě.

Z mé zkušenosti – vždycky, když se pokazily nějaký vztahy, tak se pokazily na základě toho, že ten učitel šel proti kolegovi. Že v nějaký situaci se zastal studenta, ale před tím studentem, ne v nějaký interní komunikaci. A tím vlastně toho kolegu shodil, a to je podle mě ten způsob, jak se potom vytváří hodně toxický prostředí. (P5)

Nestrannost psychologa mohou někteří pedagogové vnímat jako důležitý předpoklad zdárného jednání s rodiči žáků. Neutrální postavení a nadhled jsou respondenty často označovány za benefity školního psychologa ve škole.

Tato kategorie je ale velmi rozporuplná a nejednoznačná. Přestože pedagogové často uvádí nestrannost jako důležitou kvalitu školní psychologa, jiní pedagogové jsou přesvědčeni, že by školní psycholog měl stát na straně školy, případně dokonce na straně učitele samotného. Z analyzovaných závěrečných prací bylo patrné, že přestože někteří respondenti hovořili o nestrannosti, měli spíše na mysli, aby byl psycholog na straně pedagoga. Pokud tomu tak není, je to považováno za ohrožující.

5) *Proaktivita, vstřícnost, zájem x pasivita, nevycházení vstříc, nezájem*

„Vždycky si říkám, že je dobře, že jsem vůbec šla tou školou, protože vždycky tam někoho potkám a kdykoliv narazím na zakázku. A někdo tě zastaví, protože ty paní učitelky mnohem méně za tebou přijdou než ty za nimi. Jakože by zařukaly iniciativně ‚chci něco řešit‘, to málokdy. Spíš ty je potkáš a ‚jo, to jsem chtěla ještě‘. Nebo kouknu do třídy a zeptám se na to dítě (...) Takže hodně chodit po škole a být v kontaktu. I tak nemluvit jenom o práci, ale zeptat se ‚jak se máš, kdes byla?‘, nebo reflektovat pocity.“ (ŠP5)

(P1, P2, P3, P5, P7, P8, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP9, ZP2, ZP5, ZP6, ZP9, ZP10, ZP11, ZP13, ZP14)

Respondenti se shodovali, že významnou kvalitou školního psychologa je jeho **pracovitost, ochota pomáhat a vycházet vstříc**. Zmiňováno je to také čtyřmi závěrečnými pracemi. Pedagogové v našem souboru více zdůrazňovali důležitost vstřícnosti psychologa, který by jim měl vyjít vstříc s jejich požadavky a být k dispozici třeba i na dálku po telefonu. Školní psychologové uváděli častěji jako podstatné hlavně to, aby psycholog neseděl jen ve své kanceláři, ale byl **proaktivní**, sám vyhledával kontakt s pedagogy a hledal si tak potenciální zakázky. Pro psychologa je jeho proaktivní přístup často jediná možnost, jak se dostat k informacím.

Jako pozitivní vnímali respondenti, když se školní psycholog vydá o přestávkách na chodbu a navazuje neformální rozhovory s žáky i pedagogy. Cení se také, když se psycholog zapojí do mimoškolních aktivit. Z vystupování psychologa by měl být zkrátka patrný zájem a spřízněnost se školou.

Obvykle není pro pedagogy jednoduché se psychologovi svěřit s problémem, proto je stěžejní, aby když už to udělají, byli vyslyšeni a pochopeni. Bagatelizace situace či necitlivý přístup psychologa může vést ke ztrátě důvěry. Zájem tedy musí být na straně psychologa patrný nejen vůči dané škole, ale též lidem v ní. Především v počáteční fázi je podle respondentů běžné, že se na něj pedagogové příliš neobrací, proto musí zaujmout proaktivní přístup a vyhledat je sám. Je dobré se hodně pedagogů ptát a mapovat jejich potřeby. Už jen to, že je psycholog vidět, třeba na obědě nebo na chodbě, často podníká pedagogy, aby ho oslovily s nějakým tématem. ŠP2 k tomu říká:

Někdo si třeba neumí říct o pomoc, je tam nepravidelný kontakt, a ten učitel je ten typ člověka, který nerad někoho něčím obtěžuje, no tak se to psycholog ani nedozví. Takže pokud je to nepravidelný kontakt, což na velkých školách asi mnohdy i je, tak se to dá ošetřit snahou být s těmi učiteli i tak nějak neformálně v kontaktu. I třeba o přestávce zajít, dát si tu kávu.

Aktivní přístup psychologa pedagogové oceňují rovněž při jednání s rodiči či žáky. Proaktivita školního psychologa by měla být v souladu s potřebami a naladěním pedagogického sboru. Důležitý je projevený zájem a mapování potřeb. Jiný případ je, chceli psycholog zavádět změny a angažovat do nich pedagogy proti jejich přesvědčení. Pak se může jeho proaktivní přístup otočit proti němu. Tuto zkušenost popisuje ŠP8:

Vadilo jim to, že po nich chci, aby něco dělali, aby dělali ty věci jinak. Jo, že fakt tam byly takový komentáře na mojí adresu, že přílišná aktivita smrdí. A že prostě jsem po nich chtěla, aby něco dělali. Že jsem z jejich pohledu ty věci hrotila víc, než oni by si představovali.

6) Příjemné vystupování a vzhled x Nepříjemné vystupování a vzhled

„Mi třeba dělá dobře, že ty psycholožky se usmívají. Takový ten výraz tváře, asi to jde nacvičit, nebo nedovedu si představit. Někteřej člověk vypadá permanentně jako naprdlej, nepřístupnej a on za to nemůže. Ale ten psycholog, i to vnější, to, jak vypadá, je asi důležitý. Já vím, že je důležitý, co je vevnitř, ale u toho psychologa to vnímám tak, že se nám obě povedly. A je třeba hezký, že si vezme nějakou pozitivní věc. Já nevím, třeba něco na krk, nebo šálu, šátek, který je barevnej na bílým svetru. Fakt jsou to drobnosti, ale myslím si, že je to důležitý asi...ve vnímání člověka.“ (P7)

(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, ŠP1, ŠP2, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP9, ZP2, ZP10, ZP13, ZP14, ZP9)

Příjemné působení školního psychologa, ať už z pohledu vnějšího vzezření či jeho chování, uváděli respondenti i několikeré závěrečné práce jako podstatnou charakteristiku pro podporu kvalitní spolupráce. Je nutné podotknout, že přestože se toto téma objevovalo ve většině výpovědí respondentů, je patrné, že je vnímáno každým z nich subjektivně. Každý zmiňuje trochu jiné aspekty, které v něm vyvolávají pocit příjmutnosti a lidskosti školního psychologa.

Ohledně vnějších znaků zmiňovali respondenti to, jak je psycholog upraven, jaký má účes a jak se obléká. P7 např. zmiňuje, že pokud by měl školní psycholog dredy, bylo by jeho přijetí pedagogickým sborem alespoň zpočátku zkomplikováno. ŠP5 zase zmiňuje:

I třeba vzhled může být hodně důležitý, aspoň v těch prvních chvílích. Kdyby nějak odpuzoval, nebo mu nevonělo z úst, nebo něco takového. Musí být člověku tak nějak trošku příjemný.

Mnozí respondenti se shodovali na tom, že osobnost psychologa je vlastně jedním z jeho pracovních nástrojů. Za důležité pak považovali především to, aby **působil lidsky** a nestavěl se přehnaně pouze do role odborníka. P2 k tomu říká:

Pro mě by měl být vtipný a s nadhledem. Ona ze sebe teda někdy dělá trapku, ale je to pro mě stejně mnohem příjemnější, než kdyby byla psi čumák, distingovaná, vzdělaná osoba... to prostě ne. A lidský. A usměvavý, to určitě. Prostě tam musí být cítit ten kladný náboj toho člověka. Ale i ten psycholog má třeba své problémy a je prima se o ně třeba podělit. Jo, jako vidět, že i on je člověk.

Respondenti pak uváděli, že velmi důležitý je pro ně u psychologa **úsměv**. Někteří hovořili o důležitosti, aby psycholog nepůsobil nejistě a zmatečně a aby z něj vyzařoval **klid**. Jako cennou vlastnost mnozí uváděli **empatii**. Pedagogové často zmiňovali, že příjemné vystupování není u psychologa pro ně důležité pouze vůči nim, ale také vůči žákům.

7) Znalost školního prostředí a pedagogiky x Neznalost školního prostředí a pedagogiky

„Když jsou v té škole, tak potřebují opravdu znát i věci z oboru pedagogiky, protože jsou to školní psychologové. Což i někteří jednooboroví psychologové mají tendenci to trošičku podceňovat a neuvědomují si, že nejsou v klinické praxi. Že to je opravdu školní poradenská praxe a že ty problémy tam jsou jiné. Já si myslím, že mi to hodně pomáhá, že mám i tu pedagogiku.“ (ŠP4)

(ŠP1, ŠP6, ŠP4, ŠP9, P3, P7, ZP6, ZP8, ZP9, ZP10, ZP11, ZP13, ZP14)

Znalost pedagogiky a pedagogické praxe lze považovat za nespornou výhodu pro školního psychologa. Ještě lepší je, když pedagogové o této znalosti psychologa vědí.

Školní psycholog by měl mít reálný náhled na to, co to znamená vést třídu a co je a není v moci a možnostech pedagogů. Jak se podepíše na podobě výuky přítomnost a počet inkludovaných dětí ve třídě, jaké reálné nástroje má pedagog k práci se třídou, kolik času může reálně věnovat individuální péči o konkrétního žáka, kolik hodin je možno v rámci jednoho předmětu „obětovat“ pro práci psychologa se třídou... To jsou oblasti, které by měl školní psycholog dobře znát. V opačném případě se stává, že navrhne opatření, které je ve třídě v běžném chodu vyučování nerealizovatelné, což samozřejmě může narušit důvěru pedagogů v jeho profesní schopnosti.

Pedagogové mají jiné zkušenosti. I když je to třeba hodně zkušený psycholog, tak to neznamená, že chápe pedagogickou zkušenost. Jsou prostě věci, které hned nejdou vidět, když je člověk ve školství nový. Že dítě se chová úplně jinak, když je samo, když s ním ten psycholog mluví, a úplně jinak, když je pak v kolektivu děcek. A fakt to často není o tom, že „ta učitelka je blbá, vždyť to je tak rozumný kluk, proč ho jako nezvládá“...Psycholog by si měl podle mě zkusit, jaké to je učit...on to pozná na té práci se třídou, že to není žádná procházka růžovým sadem...ale musí si uvědomit, že on tam má třeba dvě hodiny a ten učitel tam je denně. (ŠP9)

Školní psycholog by ale měl být také **tolerantní k chodu školy**, respektovat rozvrh a snažit se o vzájemnou domluvu při uvolňování žáků z hodin pro individuální konzultace či vymezení určitých hodin pro práci se třídou. Dodržování stanovených časů a dohod je klíčové pro harmonické soužití psychologické a pedagogické činnosti. Někteří psychologové jsou toho názoru, že by individuální schůzky s žáky měly probíhat až po vyučování, jiní si vyžádají uvolnění žáka z vyučování. Ať tak, či onak, pro kvalitní spolupráci školního psychologa s pedagogy je nutné, aby nastavený systém oběma stranám vyhovoval.

Je rovněž důležité, aby si školní psycholog uvědomil, že je pedagogický pracovník a je tedy vázán určitými povinnostmi a rolí. Svou zkušenost s problémem v této oblasti popisuje P3:

Pokud jde psycholog pracovat se třídou, tak když řekne, že tam chce být sám, přebírá vlastně veškerou odpovědnost za tu třídu. To se mi tady stalo, že mu nedošlo, že má odpovědnost. Tam bylo otevřené okno a dítě málem vyskočilo. Měl by se dopředu zeptat, kdy jde pracovat s tou třídou, jestli tam není nějaký rizikový žák, který by mohl něco najednou vyvést. Protože ty děcka to dobře dovedou, jak tam přijdou mladí, tak prostě zkoušej, kam až můžou zajít. Nejdřív si řeknou, fajn, sranda, volná hodina. Pak třeba hrajou nějaké hry, aktivity a začnou zkoušet. Mně to vůbec nedošlo, ale tam vznikl problém a muselo se to třeba řešit i s rodiči,

že se pak děti osočovaly a ten třídní učitel byl naštvaný. Protože ty děcka si to tam ještě dva dny nějak řešily. No, mu to nedošlo, že má nějakou zodpovědnost i vůči tomu, co bude pak.

8) **Respekt a nezaujatost vůči pedagogům x Nerespekt a zaujatost vůči pedagogům**

„Hlavně se nenechat těmi pár individui odradit a pak negeneralizovat na všechny učitelé, že jsou takoví... To se mi stalo, že mi těch pár, s prominutím, blbců pokřivilo obraz o učitelích a pak jsem měla tendenci je házet všechny do jednoho pytle. A to je strašně škoda, nebo i hodně nebezpečné. To pak není dobré tohle naladění na práci. Pak se začne člověk dívat na ty učitele pokřivenou optikou, a tím si pak ten psycholog jenom škodí a demotivuje. Já jsem se to musela znova učit – získat k nim znova úctu... hodně teda pomohla změna školy, na té nové je to úplně jiné. Tam jsou tak skvělí učitelé, že mi léčí obraz o nich... Ono je to fakt hodně náročná práce a čím déle jsem ve školství, tím víc to vidím.“ (ŠP9)

(P2, P3, P6, P8, ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP5, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ZP1, ZP3, ZP5, ZP10, ZP11, ZP13)

Stejně jako mohou spolupráci zkomplikovat předsudky vůči psychologům, platí to i naopak. V tomto kontextu často respondenti hovořili o úctě či **pokoře** školního psychologa vůči pedagogům. Pakliže přistupuje psycholog k práci pedagogů s respektem a bez toho, aby si předem vytvářel domněnky, jací pedagogové jsou, bude spolupráce jednodušší jak pro něj, tak pro pedagogy samotné.

Respekt může školní psycholog vyjadřovat i aktivně. ŠP 8 k tomu říká:

Byla jsem se v rámci výcviku podívat na jiné škole, jak pracuje etopedka. A mě tam strašně zaujalo, jak ona dokáže ty učitele neustále oceňovat před náma. I když si o nich myslela svoje a pak to taky byla schopna říct. Ale v momentě, kdy my jsme tam přišli jako někdo vnější, tak strašně hezky o nich mluvila, když je představovala. Jo, „tohlensto je paní učitelka, která má obrovský množství zkušeností, od ní se fakt budete mít co naučit“. To mě přijde, že to je strašně důležitěj most k těm učitelům. Pořád jim připomínat, že oni jsou ti experti že oni jsou ti důležití a tak, aby tolik necítili to ohrožení.

Školní psycholog by se neměl pokládat za někoho výjimečného a nadřazeného pedagogům, a to nejen v rámci zaměstnanecké hierarchie, ale též na profesní či znalostní

úrovni pedagogiky. I školní psycholog by měl respektovat odlišnosti pedagogiky a nestavět se do role „chytřejšího“. Mnozí pedagogové se vyjádřili, že se jim špatně spolupracuje, je-li psycholog arogantní či sebestředný a nerespektuje jejich pohled. Jedině tehdy, bude-li psycholog respektovat názory pedagogů, byť odlišné od těch jeho, může si udržet profesionalitu a nepouštět se do konfliktů či mocenských her.

6.3.3 Vliv vedení školy

„Jako tam podle mě ta role vedení je naprosto zásadní, pokud se mají nakupit všichni učitelé. Protože jinak se ten vztah učitele a psychologa bude odvíjet od toho, jak si ti dva osobnostně sednou, jestli mají společný záliby, jestli mají společný jazyk, jestli mají prostě něco společného. Nebo je to prostě jen o tom, že je to nějaký člověk, kterej sedí v druhým patře a když mám nějaký problém s dítětem, tak ho tam pošlu.“ (P5)

Jako naprosto zásadní roli ve vztahu pedagogů a školního psychologa téměř všichni respondenti přisuzovali vedení školy, nejvíce samozřejmě řediteli. Zmínka o vlivu vedení se objevila také v pěti analyzovaných závěrečných pracích. Úroveň kvality spolupráce pedagogů se školním psychologem závisí především na přístupu ředitele k zaměstnancům, jeho nárokům na ně a na tom, jakým způsobem ukotví pozici školního psychologa v systému školy. Pojdme se na tyto podkategorie podívat blíže.

1) Demokratické vedení zaměstnanců x Liberální či autoritářské vedení zaměstnanců

„Já si opravdu myslím, že snazší je to ve chvíli, kdy pedagog cítí, že má podporu toho vedení, cítí, že má jeho důvěru i ve chvíli, kdy dělá chyby – ať ví, že prostě táhneme za jeden provaz. Toto by to vedení mělo asi šířit – že si můžeme dovolit udělat chybu. Jako ne ‚dělejte chyby, to bude skvělé‘, ale že mě někdo neodepíše, když udělám jednu chybu. Tak když tohlensto vím, tak o tom můžu volněji komunikovat, otevírat ta témata a řešit to.“ (ŠP2)

(P2, P3, P4, P5, P6, ŠP2, ŠP8, ŠP9, ŠP10, ZP11)

Role vedení ve vztahu pedagogů a školního psychologa není ovlivněna pouze přístupem vedení ke školnímu psychologovi, ale ke všem zaměstnancům školy. Podstatný je způsob vedení a řízení školy.

Pokud se ředitel uchyluje k příliš **pevnému a autoritářskému stylu vedení**, může to být ohrožující pro všechny zaměstnance a jejich vzájemné vztahy. Např. ŠP10 popisuje ředitelčinu tendenci hledat viníka:

Ona (myšleno ředitelka) chce vždycky jména, ona je v tomhle docela drsná. Kdykoliv cokoliv řekneš, tak ona chce přesně konkrétně jméno. Ona to chce i po učitelích, když něco říkají. A kolikrát to chce slyšet na té poradě přede všemi, což je jako fakt hrozné.

Nevyužívání služeb psychologa pedagogy může být způsobeno strachem z odsouzení či trestu, že situaci nezvládli sami, popřípadě z toho, že nějak chybovali. Ředitelova netolerance k chybám či přesvědčení, že vyhledat služby školního psychologa znamená, že pedagog chyboval, způsobuje nepříznivou atmosféru pro spolupráci. Vedení vyžadující dokonalost může dveře ke spolupráci pedagogů a psychologa zavírat

Tam bylo centrální řízení, paní ředitelka chtěla všechno vědět, někdy až moc. No a ten sbor svůj vedla podobně – tam prostě musely aspoň do těch tří hodin být, i když měly třeba jen 4 hodiny a tak. A paní učitelky byly vyceповané a takové jak z nějaké reklamy...strašně dokonalé, všechno musely umět... přišlo mi, že tam se mi vůbec nepovedlo k nim za ten rok najít nějakou cestu. (ŠP9)

Přílišné nároky na jednotlivé zaměstnance můžou způsobit neochotu dělat ještě něco navíc. A něčím „navíc“ může být pro pedagoga v takové situaci právě spolupráce se školním psychologem. ŠP8 poukazuje na to, že se jí lépe spolupracuje s pedagogy, kteří nejsou až příliš vytížení. Pak to není ani tak o ochotě učitele, ale o jeho reálných časových možnostech.

Vztahům ve škole ale nesvědčí ani příliš **volný, slabý či nenárokový způsob vedení**, případně též **nedostatek komunikačních schopností**. ŠP9 k tomu říká:

Pan ředitel věčně nebyl ve škole, nedalo se s ním spojit, na maily odpovídal tak jako sporadicky a když jsme měli něco domluvené, tak často třeba přišel o dost později nebo vůbec. Vlastně z jeho strany nikdy nic nepřišlo, nic po mě nechtěl, takže jsem to byla já, kdo se ho snažil furt nahánět. Velmi často teda úplně marně. Dokonce jeho sekretářka už kolikrát vypadala vytočeně, že tam furt klepu. No, takže tam ta podpora vedení nebyla žádná a podle mě to tak taky vypadalo. Že učitelky si vlastně dělaly, co chtěly, jakmile zazvonilo na poslední hodinu, už si je viděla s těma kabelečkama, jak jdou s úsměvem domů. A když měly

dělat něco navíc, tak to byl hroznej problém. Oni ho sice měly asi rády jako člověka...a asi to bylo i tím, že tam byl jedinej chlap, ale profesně ho vůbec neposlouchaly, a když už po nich něco chtěl, tak spousta z nich odmlouvala.

Neadekvátní nároky může mít ředitel také **vůči školnímu psychologovi**. Může ho stavět do role, kterou by neměl plnit a která je pro pedagogy ohrožující. ŠP10 říká: „Jako mám trošku pocit, že jsem tam byla přijata jako špion a selhala jsem jako špion, neb bylo zjištěno, že tuhle roli nechci plnit.“

Dojem donášení či špionáže pro vedení může v pedagogích vyvolávat také ředitelův způsob vedení, popřípadě když jsou mezi vedením a pedagogy narušené vztahy. ŠP8 k tomu říká:

To jsem třeba zpětně zjistila, že někteří učitelé měli pocit, že na ně chodím donášet panu řediteli, což tak vůbec nebylo. Přestože jsem si dala záležet na tom, že opakovaně ode mne slyšeli, že opravdu jako důvěrnost informací a to, co si řekneme, říkat nebudu a tak. Tak vnímám ještě jako obtížný ty situace, kdy je třeba nějaký problém mezi vedením školy a tím učitelem a ty do toho nějak vstupuješ. Protože pak mi přijde, že můžeš strašně moc ohrozit svoji pozici, buď směrem k těm učitelům, nebo směrem k tomu vedení. To mě přijde jako náročný tohles to, jak to vybalancovat. Že už fakt i někteří učitelé měli pocit, že na ně chodím žalovat, což jsem si nikdy nedovolila.

Příliš silné nebo slabé vedení může vytvářet ve vztazích problémy. Jako ideální se tak jeví střední cesta mezi těmito extrémy. Jako příjemné se pro respondenty zdála možnost **svobody a tvořivosti** v práci. Zároveň respondenti zmiňovali důležitost **lidské komunikace** ze strany vedení.

Vidíme tak úzkou propojenost přístupu vedení s jakousi atmosférou či naladěním na škole. My jsme toto naladění v našem modelu pojmenovali jako *zaměření školy*. Je samozřejmé, že toto zaměření školy ovlivňuje rovněž mnoho dalších subjektů, role vedení je zde ale velmi klíčová a tyto kategorie spolu velmi úzce souvisí. Více se tomuto tématu věnujeme v kapitole Zaměření školy.

2) *Vytváří příznivé podmínky pro ŠP x Nevytváří příznivé podmínky pro ŠP*

„Musí se sejít vedení, pedagogický sbor a psycholog, kteří spolu chtějí spolupracovat. Protože už jsem se setkala i s takovými situacemi, kdy třeba ten psycholog byl dosazený a nebyl žádaný. To si myslím, že je ten nejnejpříjemnější začátek pro psychologa. Takže pokud vedení školy chce psychologa, ví přesně

jeho náplň, kompetence, ví přesně, co by měl dělat. A pedagogický sbor chce psychologa, protože jim to vedení i tak vysvětlilo, že ten psycholog jim bude nápomocen. Ne že bude kontrola, ale že jim bude nápomocen v řešení, a že jim ubude trošku práce v konfliktech a výchově.“ (ŠP6)

(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, ZP2, ZP4, ZP5, ZP11, ZP13)

Předpokladem pro to, aby mohl ředitel kvalitně a jasně ukotvit pozici školního psychologa v systému školy a vytvořil pro něj příznivé podmínky, je prostý fakt, zda o tuto pozici měl nefalšovaný a upřímný **zájem**. Školní psycholog může totiž na danou školu nastoupit za různých podmínek. Ideální případ je, že škola o něj sama žádá a je ochotna podstoupit i náročnou proceduru, protože si jej hodnotila jako přínos.

Psycholog může nastupovat do školy proto, že ho škola chtěla a podnikla pro to aktivní kroky. Stejně tak ale může přicházet proto, že bylo snadné jej získat skrze různé projekty. V takovém případě se může stát, že nemá vytvořeny základní podmínky pro práci a škola přesně neví, jak jeho pozici využít. Takovou zkušenost popisuje ŠP9:

Já jsem byla z projektu, čili ne zaměstnanec školy. Měla jsem pocit, že škola mě tam má jenom proto, že to bude vypadat dobře na webovkách. Za celé ty dva roky, co jsem tam byla, mi nebyli schopni zajistit samostatnou místnost a o počítač jsem se dělily tři. A o uzamykatelné skříňce jsem si mohla nechat jenom zdát, to byl fakt děs.

Zvláště pak, když není psycholog přímý zaměstnanec školy, může to snižovat zájem o něj a vyvolávat dojem, že není interní součástí školy. Často se pak nemůže účastnit některých společných akcí nebo školení spolu s pedagogy, což ho z kolektivu izoluje.

Bylo by fajn, kdyby byl psycholog stálou součástí té školy. Že předtím, když jsme pracovali skrz projekt a právě jsme se neúčastnili těch školení nebo jsme se neúčastnili různých věcí, co měla ta škola pro ty své zaměstnance, protože jsme zaměstnanci nebyli, tak to toho školního psychologa nějakým způsobem vyčleňuje. I si myslím, že to byl přístup té ředitelky – ona nás vnímala, že nejsme její zaměstnanci. Jako v podstatě jsme nebyli její zaměstnanci. Ona vždycky řekla: „no, tohle si vyřídíte s magistrátem, pak přijďte“ (ŠP10)

Zaměstnání školního psychologa může být ze strany vedení motivováno i jakýmsi alibismem. Ať už je to proto, že pozice psychologa může zvýšit prestiž školy, nebo se škola

mohla vyjádřit k dlouhodobě neřešeným velkým problémům větou „řešil to i školní psycholog“, jak v rozhovoru uvedla ŠP8.

V některých případech tedy školám stačí, když tam nějaký školní psycholog je, ale co tam bude dělat, už není jejich zájmem. V takovém případě se stává, že chce-li psycholog pracovat, je jeho aktivita brána jako něco, co pedagogům přiděluje práci. Někdy je mu dokonce vytýkána přílišná aktivita.

Základním předpokladem dobré spolupráce je tedy to, že školní psycholog je ve škole skutečně chtěný. Především se jedná o vůli ředitele, jehož úkolem je pak vysvětlit jeho potřebnost a smysl i pedagogickému sboru. Je klíčové, aby byl psycholog vnímán jako pomoc, nikoliv jako zbytečnost, obtíž, zdroj práce navíc či někdo, kvůli jehož platu nejsou peníze na jiné věci ve škole.

Smysluplnost pozice psychologa může vedení proklamovat veřejnou podporou psychologa. Podpora se dá vyjádřit třeba jen připomenutím práce školního psychologa či střídavým oceněním. Pomoci může i povzbuzení sboru k využívání služeb psychologa.

Tak určitě vedení, protože si myslím, že učitelé vnímají při pedagogické radě, jak ten ředitel podpoří to ŠPP a řekne: „Tak děkujeme ŠPP, že se zrovna podílejí na něčem“. Nebo „Obraťte se na holky“ (myšleno členky ŠPP). To si myslím, že je fajn, že to nás tak nějak pozvedne, nebo že to dělá spíše dobré světlo než špatné. (...) Na druhou stranu, asi ten ředitel zase nemůže moc vychvalovat, kdyby říkal „psycholog nás tady všechny zachrání“, tak to by holky asi moc nepobraly, když by to nebyla pravda. Takže jako tak něj střídavě. (ŠP5)

Pochvala nebo připomenutí práce může rovněž zviditelnit málo viditelnou práci školního psychologa.

Myslím si, že by třeba hodně pomohlo, (...) kdyby ten náš pan ředitel občas třeba ocenil tu práci. Aby ti učitelé toho školního psychologa neviděli tak, že si tam fakt jenom nesedí, nevláká se za zavřenými dveřma, protože oni mají takovej pocit. (ŠP8)

Zároveň je důležité, aby byl psycholog vnímán jako pevná součást týmu. To může psychologovi umožnit vedení školy tím, že mu vytvoří ve škole rovnocennou pozici. ŠP6 to popisuje takto:

Ty kompetence přesně vymezilo a přesně jim i dalo váhu vedení školy, které evidentně toho psychologa chtělo. Takže prakticky – když to vedení školy toho psychologa postaví na určitou úroveň. Jako ne nad pedagogický sbor, ale na úroveň, bych řekla, člena pedagogického sboru včetně vedení. Že prakticky ho zapojí – ne že přijde jako někdo zvenku, který jenom občas radí,

ale že je teda členem, který se účastní všeho, i rozhodovacího procesu na pedagogických radách. (ŠP6)

Pocit rovnocennosti je v tomto ohledu klíčový – psycholog nesmí být stavěn nad ani mimo pedagogický sbor. Pokud se tak stane, může to vyvolat u pedagogů pocit ohrožení či nespravedlnosti. P2 to označuje tak, že psycholog i pedagogové mají u ředitele stejné slovo.

Pro vymezení pozice školního psychologa je rovněž důležité představení jeho kompetencí a role. Rolí by měl ředitel v ideálním případě nejdříve vydiskutovat s psychologem a poté předat pedagogickému sboru. Jako dobrý způsob se dle respondentů jeví vytvořit prostor pro představení psychologovy práce.

My jsme měli i společné školení na téma v čem nám ona může prospět a tak dále. A to taky přispělo k dobrému přijetí. Na tom školení byli všichni na poradě – takový krátký vstup asi 20minutový. To si myslím, že je prima. (P2)

Pouhá úvodní informační schůzka však není dostatečná. Vedení musí funkci psychologa podporovat a osvětlovat také v průběhu času. Hezky to ilustruje zkušenost P8, která se vyjádřila, že u nich psycholožka obecně přijata není, byť úvodní schůzka proběhla. Na otázku, jestli pan ředitel učinil nějaké kroky, když viděl, že se pedagogové psycholožce vyhýbají, odpověděla: „Spíš to nechával na nás. Že my se s tím musíme poprat. Že vlastně říkal, ať si třeba sedneme spolu a vyjasníme si to. Že abychom věděli, co v tom je.“

Vedení školy má tak zásadní vliv na to, zda bude role psychologa pro pedagogy srozumitelná. Více se tomuto tématu věnujeme v kapitole Srozumitelnosti role školního psychologa.

6.3.4 Zaměření školy

„Teď jsem začala pracovat na třetí škole, takže teď můžu s odstupem říct, že každá ta škola je úplně jiná, svůj vlastní svět. Vůbec se to nedá srovnávat.“ (ŠP9)

Stejně jako obecně každé pracoviště, i každá škola je jiná. Rozdíly může tvořit množství proměnných – např. hodnoty a ideály školy, charakteristiky jednotlivých zaměstnanců a vedení škol, přístup zřizovatele, skladba žáků a další. Tyto podkategorie jsme se pro potřeby prezentace výsledků rozhodli podřadit pod zastřešující pojem *zaměření školy*.

Do jisté míry se tyto podkategorie prolínají s kulturou pracoviště, či klimatem školy. Respondenti často zmiňovali, že hodně záleží, „na jaké jsou škole“.

1) Spolupráce a otevřená komunikace x Izolace a špatná komunikace

„Já si myslím, že tam velkou roli má vedení, které by mělo strašně moc podporovat otevřenou komunikaci a sdílení (...). Do té doby, než nám začalo to školení, tak si každý hrál na svém písečku, nebo mi to tak jako přišlo. Na tom školení my jsme byli hodně podporovaný v tom, abychom sdíleli, abychom ukázali, co připravujeme, abychom před sebou dělali hodiny, abychom si ukázali tu svoji práci nějak víc. A to taky vedlo k většímu navštěvování těch hodin a že se teď před sebou, v uvozovkách, nestydíme, nebo že normálně se jdeme k někomu podívat (...) A podle mě tohle je to, co by se v té škole mělo podporovat, protože čistě vztah učitele a psychologa se nezmění, pokud se nevyřeší něco jiného. Podle mě je to jako o tom nastavení těch dospěláků ve škole. Že je běžný si ty věci vyříkat, je běžný si ty věci okomentovat, je super dávat si nějakou konstruktivní zpětnou vazbu.“ (P5)

(ŠP2, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, ZP5, ZP8, ZP11)

Pokud pedagogové nejsou zvyklí na úzkou spolupráci mezi sebou navzájem, bude pro ně obtížnější spolupracovat také se školním psychologem. Izolovanost může pramenit, jak jsme již naznačili, z toho, že na spolupráci nejsou v dané škole moc zvyklí. Zkušenost pedagoga se spoluprací s kýmkoliv jiným často dokáže otevírat dveře i ke spolupráci se školním psychologem, neboť tato zkušenost může rozptýlit stud či obavy z ohrožení, jak popisuje P5. Něco podobného nalézáme též ve výpovědi P1:

My jsme teď najeli na tandemy a na sdílenou výuku a učitelé se hodně otevřeli a většinou jsou opravdu dva učitelé ve výuce. Buď učitel – učitel nebo asistent – učitel. Takže tam se to za ty dva roky posunulo, že učitelé už se tolik nebojí (myšleno spolupracovat i se školním psychologem).

Obavy z ohrožení však nemusí být jen domnělé. Spolupráci může narušovat **atmosféra netolerance chyb** a vnímání oslovení psychologa jako selhání pedagoga především ze strany vedení (vizte více v kapitole Vliv vedení), ale rovněž ze strany kolegů.

Na otázku, jak mohou vztahy mezi pedagogy navzájem ovlivnit vztah se školním psychologem, odpovídá ŠP7 takto:

Mám představu, že by se mu ti kolegové třeba nějak posmívali nebo předhazovali neúspěchy nebo selhání možná, toho kantora v té třídě. Že jako pedagog si neumí sjednat pořádek a že je naprosto neschopný.

Ruku v ruce s kvalitní spoluprací jde **dobrá úroveň** a **otevřenost komunikace**. Spolupráci nelze efektivně koordinovat, pokud nejsou jasně vykomunikovány role a postupy zainteresovaných stran. Může se objevit nevole, není-li s kolegy něco dostatečně prodiskutováno. Školy, ve kterých je vzájemná informovanost normou, mají pochopitelně větší tendenci informovat o problémech či postupech také školního psychologa. To je jedním z předpokladů, že psycholog získá zakázky a může je řešit na základě dostatečného přísunu informací.

Podstatným rysem vzájemné komunikace je její otevřenost. Především v případě odlišných názorů respondenti uváděli jako přínosné otevřeně komunikovat, tzv. si věci „vyříkat“. Nedostatek otevřenosti totiž často svádí ke komunikaci skryté, komunikaci za zády, která nevede ke konstruktivním řešením, naopak přispívá spíše ke zhoršování vztahů. Tato „zákulisní“ komunikace se pak může přenášet i do vztahu se školním psychologem. Respondenti uváděli, že to může být **problém ženských kolektivů**.

A nejhorší je, jak to funguje v těch sborovnách – takový ten babinec. Opravdu, to si myslím, že je hrozný vztahový problém – ženský kolektiv. Já, když jsem učila na té střední škole, to bylo nejkrásnějších 5 let, tam to bylo půl na půl – chlapi a ženský a nedovedete si představit, jak ty situace byly úplně jiné a lepší (...) Že oni si tam prostě něco říkají, co je dobře, co je špatně, ale neřeknou to narovinu, nebo neřeknou tu objednávku rovnou: „My tohle chceme a tohle nechceme“. To je jako i nastavením těch lidí, někteří to tak mají a nemyslí to asi nějak zle, nějaký intriky nebo tak. (P7)

2) *Pěstování neformálních vztahů na pracovišti x Nezájem o neformální vztahy na pracovišti*

„Oni (myšleno školní psycholog a speciální pedagog) se docela rychle začlenili, my pořádáme dost akcí jako teambuildingových, takže jsme je brali hodně s sebou a myslím si, že si lidsky sedli. A myslím si, že teď už ta spolupráce je na dobrý úrovni.“ (P1)

(P1, P2, P4, P8, ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, ZP11)

Pořádní teambuildingových a jiných neformálních aktivit pro podporu dobrých vztahů na pracovišti může zlepšovat spolupráci jak mezi pedagogy navzájem, tak mezi pedagogy a školním psychologem. Pokud škola takové akce pořádá, vytváří prostor pro vzájemné poznání kolegů a navázání vztahů, a to je cestou k otevřenosti ke spolupráci (více vizte v kapitole Osobní sympatie a dobrý vztah s ŠP x Osobní antipatie a špatný vztah s ŠP). P4 říká:

Fakt s ní (myšleno školní psycholožkou) řešíme úplně všechno. A je to i přátelské. My jako chodíme na takové koktejlové akce s kolegyněmi a ona je součástí našeho týmu, takže vnímám plnou důvěru.

Na kvalitu spolupráce školního psychologa s pedagogy má vliv také samotná kvalita spolupráce a vztahů pedagogů mezi sebou. Absence kvalitní spolupráce v pedagogickém sboru může vyústit v soutěživost mezi kolegy. To všechno se odráží i do vztahu k psychologovi.

A pak si myslím, že i to, že jsme začli být více otevřenější, fakt jako učitelé k sobě navzájem. Takže to znamená, že si začínáme důvěřovat mezi sebou, že ta podpora tam je, že to není konkurence mezi učiteli. Tím pádem je ta důvěra vidět i ve vztahu k té psycholožce.“ (P1)

3) Zájem o psychiku a vztahy žáků x Zaměření na výuku a výkon žáků

„Tím, že to byl výběrový gympl a všechno tam bylo takový standardizovaný, tak vlastně tam se vůbec neočekávalo, že učitel bude nějak řešit kolektiv. Tam se předpokládalo, že člověk přijde, odučí a zase odejde (...) Protože v těch státních školách nemají žádný třídnický hodiny, nepracujou s třídou jako s kolektivem, tím pádem se nepotřebuje řešit, jestli tam jsou dobré vztahy nebo špatné vztahy (...) Přestože tam byly problémy, tak ty problémy nikdo neřešil. Pamatuji si, že se tam objevovala jedna holčička, která zemřela kamarádka a začala mít sebevražedný sklony. To byla první situace, kdy já jsme zpozorovala, že tam funguje školní psycholog.“ (P5)

(ŠP1, ŠP2, ŠP4, ŠP5, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P1, P3, P4, P5, P6, P7, ZP1, ZP2, ZP13)

Zájem školy nejen o výkonnostní stránku, ale také o psychologickou tematiku, vztahy a individualitu žáků, podněcuje přijetí psychologa jako takového a vytváří pro něj zakázky. V takovém nastavení není potřeba potřebnost školního psychologa odůvodňovat, neboť je zjevná. Stejně tak i opačným směrem probouzí tento zájem sympatie psychologa ke škole a jejím cílům. O tomto tématu jsme se již zmiňovali v kapitole Zájem x nezájem o psychiku žáků.

Respondenti často uváděli, že je důležité, aby zaměstnanci školy sdíleli podobné názory, což jim umožňuje lépe spolupracovat na společných cílech. Dobrým předpokladem je, pokud podobné naladění sdílí se školou také školní psycholog. Např. P3 k tomu říká:

No, proč jsme ji i vybírali (myšleno školní psycholožku), že nám přišla podobně naladěná na stejnou notu. Tím, že jsme soukromá škola, máme nějaké motto. A ona na to slyšela a hodně jí to lákalo. Takže to si myslím, že to bylo důležité – že brala to, kam chce naše škola směřovat.

6.3.5 Srozumitelnost role školního psychologa

„Určitě by spouště pedagogům prospělo, kdyby měli lepší informace o tom, co školní psycholog dělá. Což by měl zajistit ten ředitel jednak, ale samozřejmě je třeba, aby se snažil i ten samotný psycholog. Ale pro něj je to pak na dlouho, aby to ty učitele naučil a ukázel, co jde dělat. Kdyby to věděli jasněji, tak si myslím, že by se mohla zkrátit ta doba aklimatizace a budování pozice psychologa. A jednak by se možná trošku zmírnily ty nerealistický očekávání učitelů, že opravíme dítě nebo třídu.“ (ŠP9)

Všichni respondenti se shodli na tom, že srozumitelnost role školního psychologa je jednou z nejvýznamněji působících proměnných. Také v analyzovaných závěrečných pracích nacházíme toto téma jako jedno ze stěžejních, zmiňují především **nerealistická očekávání pedagogů**.

Pro mnohé školy a pedagogy je i v dnešní době školní psycholog stále poměrně novou záležitostí. Není to ale pouze nedostatečné povědomí o práci školního psychologa a jeho možnostech, ale také nedostatečné konkrétní vymezení role psychologa na konkrétní škole, co pak může vytvářet ve spolupráci mnohé problémy – zklamání z nenaplnění očekávání, pocit narušování kompetencí jednotlivým pracovníkům školy, nevědomost, s čím

je možno psychologa oslovit, obavy z podoby psychologické práce atp. Pracovní náplně některých specializovaných pozic ve škole se mohou překrývat, především v rámci ŠPP, proto je po příchodu školního psychologa nutné, aby se jednalo o rozdělení této překryvové agendy.

Důležité je vymezit si svoje kompetence – jako vysvětlit. Ze začátku je hrozně důležité vysvětlit, co je tvoje práce a co není tvoje práce. A co můžeš a co nemůžeš udělat, ať právě nevznikají takové ty očekávání, které nenaplníš. Ať tam neslibuješ něco, co nemůžeš splnit. Takže tak nějak jako spíš uhájit tu svoji pozici, tu svou práci, navázat tam jako nějaké vztahy. (ŠP10)

Většina respondentů uváděla, že stěžejní pro vymezení kompetencí školního psychologa, je vedení školy. Někteří ale upozornili na to, že primární je, aby sám školní psycholog znal své kompetence a reálné možnosti a uměl je ostatním subjektům ve škole dobře vysvětlit.

Zda jsou kompetence a možnosti školního psychologa ve škole srozumitelné, závisí tedy na umění školního psychologa tyto kompetence vysvětlit, na vynaloženém úsilí tuto problematiku zaměstnancům osvětlit z pozice vedení a také na znalostech o školně-psychologické práci samotných učitelů a vedení. Tyto znalosti mohou být získány hned z několika zdrojů – povědomí učitele o psychologické práci se dle našich respondentů odvíjí též na základě sebevzdělání učitele, průpravě na pedagogické fakultě či vlastní zkušenosti se školním nebo jiným psychologem.

1) Znalost kompetencí školního psychologa x Neznalost kompetencí školního psychologa

„Myslím si, že pořád, ačkoli jsou školní psychologové docela dlouho ve školách, ty školy na to stále nejsou připravené. Že pořád vlastně ti učitelé neví, nebo mám pocit, že i ředitel. I když mají neustále nějaké setkání, kde se řeší, co s tebou mají dělat nebo co jsou tvoje kompetence, tak vůbec jako netuší. Což je jako zvláštní.

„Pořád mám pocit, že se to jako nedaří dostat do toho systému.“ (ŠP10)

(P1, P3, P4, P5, P6, ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, ZP1, ZP3, ZP4, ZP5, ZP6, ZP7, ZP8, ZP10, ZP11, ZP13, ZP14)

Aby byla role školního psychologa pro pedagogy srozumitelná, je nutné, aby byli obeznámeni s kompetencemi školního psychologa, tedy vyhláškou vymezenou náplní činností psychologa na škole a rovněž s konkrétními body, které bude daný psycholog na dané škole naplňovat. Zjednodušeně řečeno, co daný školní psycholog dělat může, co naopak ne a s čím se na něj mohou jednotlivé subjekty obracet. Podle P1 mohou problémy mezi pedagogy a školním psychologem vyvstat „když si nedají ty jasné zakázky a kompetence. Když to tam není vyjasněné – co a jak. Když jsou očekávání z jedné nebo druhé strany nějaká a teďka nejsou naplněná.“

Většina respondentů se shodovala na tom, že pokud tyto kompetence, možnosti a způsoby práce nejsou jasné, narušuje to vzájemnou spolupráci se školním psychologem. Nedostatečné vymezení role pak může vést k pocitu ohrožení pedagogů. ŠP6 k tomu říká:

A chce to takové to setkání a vyjasnění kompetencí. I takové to ujištění v tom, že psycholog není žádný kritik práce. Že v momentě, že bude něco doporučovat, že by bylo dobré to vyzkoušet. Že to neznamená, že to je kritika. Aby i ti pedagogové, kteří se ještě nesetkali s psychologem na škole, aby neměli vůči němu nějakou předpojatost a zábrany.

2) *Realistická očekávání o možnostech psychologické práce x Nerealistická očekávání o možnostech psychologické práce*

„Škola má dlouhodobý problém a pak si myslí, že když přijde psycholog, že otočí prstýnkem a problém vyřeší. Ale ono to tak není.“ (ŠP1)

(P1, P3, P4, P5, P6, ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, ZP1, ZP3, ZP4, ZP5, ZP6, ZP7, ZP8, ZP10, ZP11, ZP13, ZP14)

Očekávání pedagogů by měla odpovídat reálným možnostem psychologické práce. Předpokladem je tedy alespoň obecná představa o metodách, které psycholog používá a co je možno, aby svými běžnými nástroji dokázal. V našem výzkumném souboru se objevovalo mnoho výpovědí o mylných představách pedagogů. Často zmiňovali, že jedna psychologova návštěva třídy nebo schůzka s dítětem byla považována za dostačující pro to, aby již bylo vidět nějaké zlepšení. Když se nedostavilo, obvykle následovalo zklamání a zpochybnění psychologových kompetencí. Z tohoto **přecenění** je patrné, že si mnozí pedagogové nejsou plně vědomi, že psychologická práce je pomalá a kontinuální, a že například pouhé navázání vztahu s klientem může zabrat několik sezení.

Rovněž se ve výpovědích objevovala u pedagogů představa **speciálních psychologických metod** – domnělých technik, „figlů a triků“, kterými by měli psychologové oplývat. Když však psycholog ukáže, že jeho hlavní metodou je povětšinou rozhovor, opět přichází zklamání. Situaci dobře ilustruje úryvek z rozhovoru s ŠP10:

Byla tam jedna paní učitelka, která měla problémovou holku ve třídě a chtěla, ať s ní něco udělám. A když jsem řekla, že si s ní promluví, tak ona říkala, že promluvit si s ní může i ona, že ona chce ode mě něco jiného.

V tomto případě bychom mohli naopak mluvit o **podcenění psychologických metod**. Přestože je pravda, že s dítětem si může promluvit ve škole téměř každý zaměstnanec, psycholog by měl být vybaven dovednostmi vést poradenský rozhovor, pracovat s odporem, přenosem atd., což jsou techniky, které nejsou většinou laické veřejnosti známy.

6.3.6 Další vlivy

Výčet podkategorií této proměnné *další vlivy* působí poněkud nesourodě a na první pohled by se mohlo zdát, že by se jednotlivé body daly zařadit do jiných kategorií. Patří mezi ně osobní sympatie, shodnost názorů obou profesionálů, délka praxe školního psychologa a vliv třetích stran.

Čtenář tak může např. namítat, že věk a praxi školního psychologa bychom mohli přiřadit do kategorie *charakteristiky školního psychologa*. Toto členění má však své opodstatnění, které je nejlépe patrné z celkového schématu (Obrázek 1). Souhrnná proměnná *další vlivy* je kategorií, která **má vliv na kvalitu spolupráce primárně u pedagogů s postojem nerozhodnost**. V případě, že má pedagog postoj *neochota ke spolupráci*, nejsou pro něj krom jeho vlastních charakteristik žádné další vlivy dostatečně podstatné. Pedagogové s postojem *otevřenost ke spolupráci* zase nepřikládají těmto proměnným takovou důležitost, aby to ovlivnilo kvalitu jejich spolupráce s psychologem. Nyní si detailně popíšeme jednotlivé podkategorie této proměnné.

1) *Osobní sympatie a dobrý vztah s ŠP x Osobní antipatie a špatný vztah s ŠP*

„Když tam nastoupil, tak to byl, v uvozovkách, takovej floutek, co přišel z vejšky a ted' byl těm dětem možná až moc blízko, což oni si mysleli, že by měl mít nějakou odstup.“

(...) *A ne vždy se na něj prostě chtějí obracet, prostě jim nevyhovuje osobnostně, si myslím.*“ (P5)

(ŠP1, ŠP2, ŠP3, ŠP4, ŠP5, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, ZP11)

Osobní sympatie mohou být jednou z proměnných, které ovlivňují pedagogy s postojem *nerozhodnost*. Sympatickému člověku často přisuzujeme mnohé superlativy, není se tak čemu divit, že tomu je tak i ve vztahu pedagogů a psychologů.

Zde je třeba ale zmínit, že osobní antipatie nebo sympatie nemusí ovládat pouze pedagoga, ale samozřejmě i psychologa.

No jako hodně důležitý je to, jestli si ty dva lidi sednou. Protože si myslím, že kdybych jim nebyla třeba sympatická, jakože některým asi nejsem, takže potom to tam jako vážně ta spolupráce. A vím, že když není někdo sympatickej mně, tak taky se k němu jako dvakrát nehnu. (ŠP7)

Dokonce se může stát, že to, ke komu psycholog zaujme sympatie, může pedagogy ovlivnit při úsudku na něj. Zde můžeme situaci připodobnit k pořekadlu „ukaz mi své přátele a já ti řeknu, jaký jsi“.

Tak paní psycholožka má taky svůj soukromý život a taky své starosti a své sympatie, které se nemusí shodovat se sympatiemi celého kolektivu, takže tam to může drhnout. Nebo třeba kdo jí se zdá jako báječný, tak nám se jako týmu jako báječný jevit nemusí (P2).

Do hry vstupuje také předchozí zkušenost pedagoga s konkrétním člověkem na pozici školního psychologa, přímá nebo jen zprostředkovaná, která ovlivní jeho nazírání na jeho osobu.

Může tam být osobnostní problém, že si nesednou, nebo se znají odněkud. To my taky už jsme zažili, že toho člověka znají třeba přes někoho jiného a mají nějaký takový blok, předsudek. Třeba psycholog nemusí sednout každému, jeho osobnost. Tam si myslím, že to může drhnout (P3).

Osobní sympatie, nebo též „osobnostní sednutí si“, jak respondenti tuto podkategorii často nazývali, zmiňovali v určité podobě snad všichni dotazovaní. Zdála se tak v počátku analýzy jako velmi významná proměnná, která hraje roli za všech okolností. K zařazení do kategorie *další vlivy* nás navedly až následující výpovědi, které se týkaly nutnosti zachovat

profesionalitu. **Zachování profesionality** může sloužit jako ochrana před tím, abychom se nenechali unést osobními sympatiemi či antipatiemi.

Pochopitelně vždycky jako na každé škole se najde někdo, komu vy nemusíte sednout, nebo on mě. Ale jsme profesionálové, takže já doufám, že jsem to nikomu nedal jakoby najevo. (ŠP4)

No...může to být i v rovině osobnostní antipatie vzájemný, ale záleží pak na tý jedný i druhý osobě, jestli jí pak dokážou překonat ke spolupráci. (P6)

Nějaká nedůvěra by mohla vzniknout i třeba osobnostním nastavením – že si nemusí vždycky sednout, učitel a psycholog. Ale tam asi těžko něco uděláme, pokud se nepostavíme do té profesionální role, která ten problém řešit chce. (P1)

Mnoho psychologů v našem souboru zmiňovalo důležitost **neformálního setkávání a rozhovorů** s pedagogy. Popovídání si na chodbě nebo obědě, zájem o to, jak se pedagogové mají a co prožívají i v jiných než profesních oblastech. Dále hovořili o tom, že je dobré ukázat pedagogům také svou osobní stránku. Neformální vztah a zájem o jejich osobu pokládali za důležitý faktor rovněž pedagogové. Usnadnit spolupráci může i **tykáání**.

Uvědomila jsem si to hodně asi po tom prvním roce. Já jsem ten první rok neudržovala nějaké bližší vztahy s těmi učiteli, spíš to bylo na nějaké profesní úrovni. Ale měla jsem zkušenost s prvním stupněm, že tam jako ve chvíli, kdys to neměla jenom na té profesní úrovni a sdílela si s nimi nějaké věci, tak ty lidi se fakt víc otevírali. Víc byli ochotní spolupracovat. Že tohle je prostě cesta, jak si tam ty vztahy jako udělat, abys mohla v podstatě i dobře pracovat (ŠP10).

2) *Shodné názory s ŠP x Odlišné názory s ŠP*

„Když se potká jiný názor. Tam jako když psycholog vnímá tu situaci jinak než kantor a tam pak strašně záleží, jak je nastavena jedna i druhá strana. To se jednoznačně podle mě nedá odpovědět. Mám kolegyni, ta to vidí nějak, psychologka to vidí jinak a ona to jako nechce vidět tím jejím pohledem, tak tam se nedomluvej.

Tam ten konflikt bude zásadní. Tam ten psycholog většinou bohužel v rámci zachování zdravého rozumu může hledat jiný cesty, pokud to jde – přes vedení, přes rodiče, pokud potřebuje něco řešit. Ale pokud to je přes třídní kolektiv a je to třídní, tak to si tam bude těžko něco řešit.“ (P6)

(ŠP1, ŠP4, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P1, P2, P5, P7, P8, ZP2, ZP9, ZP10, ZP11, ZP14)

Respondenti se shodují na tom, že střet názoru školního psychologa a pedagoga může být rizikovou situací pro jejich vztah. Opačný názor však ještě nemusí znamenat konflikt, záleží na dalších faktorech. Pokud prozatím školní psycholog nemá důvěru a některá ze stran neoplývá dostatečnými komunikačními schopnostmi či je nezdravě neústupná, aby bylo možné se v situaci střetu posunout, ke konfliktu většinou dochází.

Rozhodně záleží hodně na tom psychologovi, jaký on je osobnost, jak se chová – jestli se i on, když kolegové mají jiné názory, tak jestli se neurazí, jestli se s nima v uvozovkách nedostane do konfliktu. Protože do názorových rozdílů, to není ani konflikt, já to za konflikt nepovažuji. Ale někdy je to opravdu problematické, protože těch kantorů je tam třeba 30, nebo 35, 30 dospělých, různých individualit silného zaměření. Mají svou aprobaci, mají své profesní zaměření, takže záleží opravdu i na tom školním psychologovi, aby se naučil s něma co nejlépe komunikovat a dal jim pocit, že pokud o něčem diskutujeme, nebo se přeme, tak že já nehájím svou nějakou ješitnost, své zájmy, cíle. To klidně můžu tak říct – že se mi jedná o studenty a o tu atmosféru školy. Že se mi jedná o tu práci, o pomoc těm studentům a rodičům. (ŠP4)

Tvrdohlavost může vycházet také z pedagogovy strany. ŠP8 odpovídá na dotaz, kdy mohou vznikat problémy mezi pedagogy a školním psychologem takto:

Myslím si, že když ten pedagog si chce situaci řešit nějakým způsobem a ten psycholog to chce řešit jiným, tím svým způsobem, a nedokážou se domluvit. Takže spíš v řešení těch krizových situací, když mají odlišný názor. Že ten učitel chce ukázat, že to dokáže sám a nechce vlastně toho psychologa k sobě, ale potom vlastně stejně musí za ním zajít a požádat ho o pomoc.

Odlišný názor se pak stává nepropustnou situací, ve které v lepším případě dochází k ustavení kompromisu, se kterým ale nemusí být plně spokojena ani jedna strana, nebo v horším případě vede k poškození vztahu mezi psychologem a pedagogem, což výrazně narušuje důvěru a další případnou spolupráci.

3) *Starší a zkušenější ŠP x Mladý a nezkušený ŠP*

„To záleží na tom, jaký ten psycholog je člověk. Já mám relativní výhodu v tom, že mám svoje roky a že na mě si až tak rychle nikdo netroufne. Na rozdíl od mlad'ocha, který přijde po škole, ze kterého číší ta bezradnost.“ (ŠP1)

(ŠP1, ŠP3, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P3, P4, P5, P8, ZP1, ZP4, ZP5, ZP6, ZP7, ZP9, ZP10)

Z výpovědi ŠP1 je patrné, že nízký věk může školnímu psychologovi v očích pedagogů uškodit. S nízkým věkem školního psychologa se samozřejmě pojí nezkušenost. Obecně panuje tendence spojovat věk s délkou a kvalitou praxe. Tyto proměnné se ale překrývají pouze částečně. Např. ŠP2 se 12 let pohybovala v profesním poradenství a diagnostice, teprve potom se rozhodla pro školní psychologii. Přestože nabyté zkušenosti s psychologickou prací jí jistě byly k dobru, pokud bychom ji srovnali s jiným psychologem, který měl praxi ve stejné délce pouze ve školní psychologii, můžeme předpokládat, že takový pracovník bude více zkušený. Věk a praxe spolu tedy korespondují jen částečně.

ŠP3 navíc upozorňuje, že nejde o délku praxe, nýbrž o její kvalitu.

Tak jasně že to je vždycky nějaký boj o dominanci a o to, že toho druhého posuzujeme kompetenčně věkem. Ale na druhou stranu sám vidím rozdíly, potkávám se profesně s kolegy. A ten mezioborový rozdíl s odstupem 5 let po škole, pokud ten člověk nastoupí na jedno místo a nic se neděje, to se nedá vůbec srovnat. To je nesrovnatelné, to je úplně jiný svět, jiný způsob myšlení (...) Jsou školní psychologové, kteří mají terapeutický výcvik a je jich fakt hodně. A jsou takoví, co jim táhne na šedesát a jsou nepolíbení ničím. A jejich rozhodovací procesy jsou takové zvláštní. Ale není to jen o věku.

S praxí se kromě délky pojí také typ praxe školního psychologa. I ten může ovlivnit pedagogovo vnímání psychologa.

Podobný je to i s psychologama, kteří už praxi sice mají, ale jsou z jiného oboru. Třeba já, když nastupovala na školu, tak o předchozí paní psycholožce jsem od učitelů slyšela: „No, ona paní psycholožka pracovala dřív ve věznici, ona to s dětma neuměla.“ Jo, takže já nevím, jestli uměla nebo neuměla, ono to mohl být i nějaký předsudek těch učitelů, že je z věznice. Ale prostě asi je důležité říct, že ta školní psychologie je hodně specifická a když člověk přijde s praxí z jiného oboru, tak to furt nemusí znamenat, že ta praxe mu umožní to dělat nějak jako hodně líp...než třeba tomu absolventovi. (ŠP9)

Důležitým aspektem v této věci je však odlišovat praxi a vědomosti pedagogické od psychologických, což může být jedním z dalších důvodů odsouzení psychologa na základě věku. Někteří zkušení pedagogové s dlouhou praxí nedokážou rozlišit, že přestože sami jsou velmi zkušení, psycholog jim může bez ohledu na věk přinést nové poznatky nebo náhledy

už jen na základě jiného druhu odbornosti. V tomto ohledu tedy i absolvent dokáže pedagogovi přinést něco nového.

Také v sedmi analyzovaných závěrečných pracích nalézáme zmínku o důležitosti věku školního psychologa. Šest z nich se shoduje, že toto kritérium je pro pedagogy důležité, jedna z nich ale hovoří o tom, že to není kritérium, na kterém by kvalita spolupráce stála. Tento rozpor můžeme vysvětlit tím, že pro většinu pedagogů s postojem *nerozhodnost* toto kritérium důležité je. Existuje ale i skupina s postojem otevřeným ke spolupráci ke školnímu psychologovi a té na věku a praxi tolik nezáleží. Bude posuzovat psychologa na základě toho, zda disponuje příznivými charakteristikami popsány v kapitole Charakteristiky školního psychologa.

4) Podpora vztahu třetí stranou x Narušení vztahu třetí stranou

(ŠP1, ŠP2, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, P1, P3, P4, P6, P7, P8, ZP3, ZP4, ZP5, ZP6, ZP10, ZP11)

Vztah školního psychologa a pedagoga samozřejmě není izolovaný. Mnozí naši respondenti a také několik námi analyzovaných závěrečných prací uvádějí vliv třetích stran. V našem výzkumu jsme identifikovali tyto třetí strany:

1. jiný psycholog,
2. jiný pedagog a
3. rodiče a žáci.

Jako nejvýznamnější třetí stranu udávali respondenti vedení školy, které v tomto výčtu chybí. Tuto kategorii jsme se rozhodli zařadit zvlášť, protože podstata jejího vlivu je daleko komplexnější. Čtenář se o této proměnné dočte v kapitole Vliv vedení školy. Nyní si popíšeme výše uvedené třetí strany detailněji.

Jiný psycholog (předchozí školní psycholog, psycholog z jiné instituce)

„Když došlo ke změně osoby toho psychologa, celý rok tu Pavlínu, mladou, oproti Sandře pořád srovnávali. Jak Sandra byla lepší, jak Sandra dělala tohle. A to je podle mě velký nešvar. A ty učitelé, který to dělají, to dělají i u dětí. Sandra tohle a Pavlína

tohle ne, a Pavlína tohle jo. Prostě tak to je. Ale nic otevřeně, že by té Pavle, té nové, něco řekli, tak to ne.“ (P7)

Většina respondentů uvedla, že pokud je pozice školního psychologa na škole už nějak zavedená, je to pro psychologa ve vztahu s pedagogy snazší. Příznivý vliv zavedené pozice zmiňují také čtyři analyzované závěrečné práce. Naopak je-li psycholog na škole prvním školním psychologem vůbec, bude si muset více „razit cestu“.

Předchozí psycholog tedy může hrát velmi důležitou roli v adaptaci toho nového. Jeho vliv je nevyvratitelný, nicméně podoba tohoto vlivu se může lišit. Negativní zkušenost může podle respondentů pozici nového psychologa zatížit, protože své negativní pojetí psychologa budou pedagogové uplatňovat také na něj. Někdy se ale zdá, že předchozí negativní zkušenost naopak dává možnost novému psychologovi vyniknout, jak umí dělat věci lépe. Ukazuje to např. zkušenost ŠP9, která popisuje vyjádření pedagogů, že je příjemnou změnou vidět psychologa, který s nimi chce spolupracovat.

Také pozitivní zkušenost s předchozím psychologem může působit odlišnými způsoby. Na jednu stranu si mohou pedagogové od předchozího psychologa nést pozitivní naladění vůči této pozici, na druhou stranu se ale také stává, že je pak pro nového psychologa náročné být dostatečně dobrý po předchozím nastavení „vysoké laťky“. Pedagogové tak mohou zažívat zklamání, že nový psycholog není tak dobrý jako ten předchozí.

Představa poradenského psychologa se může logicky u pedagogů formovat také na základě zkušeností s **psychology ze školských poradenských zařízení**. Častým jevem podle našeho výzkumného souboru bohužel bývá negativní vztah pedagogů k pedagogicko-psychologickým poradnám, které dle mnohých neplní svou práci dobře nebo se staví do dominantní pozice. V případě, že pedagog tyto negativní zkušenosti má, existuje pravděpodobnost, že je může generalizovat také na školní psychology.

Třeba PPP, to je velký téma. To si taky myslím, že to pak nevydává na vážnosti pozice školního psychologa. Naše poradna moc nefunguje, jak by měla. A je to takový těžký nenadávat na kolegy, když prostě ta práce vypadá tak, jak vypadá (...) Potom je těžký je (myšleno pedagogy) přesvědčit o tom, že je pro to dítě důležitý, aby šlo na vyšetření, když oni ví, co z toho vzejde. Hurá, víme, že má teda poruchu pozornosti, nebo SPÚ! Tak má na to papír a pak jako co? V doporučení nám napsali, že k němu máme přistupovat tak a tak, to

tu už děláme a k ničemu to není. A všechno to trvá strašně dlouho...Myslím, že to jako hodně podrývá. (ŠP7)

Jiný pedagog

„Taky co si řekneme mezi sebou: ‚tohle bylo skvělý, tohle mi pomohlo, takhle to funguje‘. A lidi podobně naladěný těm lidem, co to říkají, si řeknou: ‚aha, to zkusím taky!‘ To si myslím, že funguje pěkně. Vzájemné takové sdílení dobré praxe.“ (P6)

Názor nebo zkušenost kolegy může být pro pedagoga jednou z dalších proměnných při posuzování školního psychologa. Větší vliv mají pak samozřejmě slova kolegy, se kterým má pedagog dobré vztahy, nebo kterému věří. Nejistotu ohledně schopností daného školního psychologa nebo i psychologické práce obecně může být zmírněna na základě kolegova sdělení dobré zkušenosti s psychologem. Negativní zkušenost kolegy zase může školnímu psychologovi v očích pedagoga uškodit a snížit tak jeho ochotu ke spolupráci, jak o tom hovoří ŠP9:

No a pak mě ještě paní učitelka pomluvila po celé škole, takže když jsem přišla za jinou paní učitelkou, se kterou jsem měla takový neutrální, ale zdvořilý vztah, tak mě šokovala, když mi řekla, že by raději nechtěla, abych šla do její třídy na náslech, protože si nepřeje, abych se pak na základě toho kontaktovala s rodiči jejích žáků. Přitom to bylo naprosto jako překroucené, to jí prostě řekla svojí verzi pravdy. Ale naštěstí tahle paní učitelka byla rozumná, takže když jsem se jí to snažila vysvětlovat, tak mi přišlo, že to jako vzala a pak mě do té třídy pustila.

Do vztahu psychologa s pedagogem mohou zasahovat také členové ŠPP, a to jak přímo, tak nepřímo. Vzájemná ignorace, nejednotnost v působení či dokonce tendence jít proti sobě v rámci ŠPP se může podepsat na vztazích školního psychologa s ostatními pedagogy. Obecně respondenti uváděli, že podpora psychologa od ŠPP, vzájemná komunikace a sladění postupů, je pro práci školního psychologa pozitivní. Například ŠP4 říká:

Myslím si, že je strašně důležité, aby co nejvíc bylo sourodé to poradenské pracoviště, čili výchovný poradce, metodik prevence, vedení školy. Když ti táhnou všichni za jeden provaz a podporují poradenské pracoviště, tak já bych řekl, že je to i docela nejvýraznější faktor. Toho, aby ti učitelé nás (myšleno školní psychology) chápali trošku jako profesionálně.

Objevovali se ale i opačné názory. Hodně semknuté a spolupracující ŠPP může totiž na některé pedagogy působit negativně. Psycholog „spolčený“ s dalšími podobně smýšlejícími kolegy může představovat ohrožení. P1 říká:

Ted' zas v září, to je takový bod zlomu, jsme najednou narazili na bod, koho vlastně zastupují tihle dva – speciální pedagog a psycholožka. My jako poradenský pracoviště jsme měli pocit, že jako zastupujeme ty děti, děti jsou naši klienti, že potřebují pomoci. Takže vykomunikovat s učiteli, jak by jim mohli pomoci. A někteří učitelé to brali trochu jako tak, že jsou ohrožení, že jejich pozice je ohrožená a co do toho máme co povídat.

Pevní členové ŠPP – výchovný poradce a metodik prevence, mohou školního psychologa vnímat jako podporu týmu a ulehčení práce. V jiných případech ale pro ně může být ohrožením či rivalem.

Rodiče a žáci

„Jsou žáci, kteří řeší pedagogy. Mají problém s nějakým pedagogem, to je hodně ožehavé, protože ten psycholog, je to hodně těžké, jak to řešit (...) Nejhorší je třeba to, když ten pedagog za ním chodí a řeší zas to dítě a on ví, že je problém v tom, že to dítě má s ním problém. Že má třeba strach, nebo má pocit, že mu ten učitel třeba ublížil a zas ten učitel tluče do toho psychologa, že to dítě má problém. To je hodně těžké.“ (P3)

V situacích, kdy školní psycholog stojí mezi pedagogem a žákem nebo rodičem a řeší jejich vzájemný konflikt, může být vystaven velmi náročnému jednání či rozhodování a velmi snadno se může dopustit porušení profesionality. Např. příklon na jednu ze stran, porušení mlčenlivosti, nebo třeba netaktní jednání s pedagogem.

Potíže ale mohou nastat i na straně pedagoga. Nejistota, vztahovačnost nebo pocit ohrožení pedagoga může v určitých situacích narušit mezi pedagogem a psychologem vztah i kvalitu spolupráce.

Třeba rodič zavolá první tomu psychologovi, aniž by to věděl učitel, tak vlastně se to musí opatrně komunikovat a našlapovat tak, aby to vlastně nebral učitel jako nějakou kritiku nebo se necítil nějak ponížený, že ho ti rodiče obešli. (P1)

Jsou i situace, kdy rodič apriori staví psychologa do pozice soudce nebo hodnotitele učitele, a i v případě zachování profesionality může být taková situace velká zkouška důvěry mezi pedagogem a psychologem.

Rodiče a žáci mohou ovlivňovat vztah pedagogů a psychologa ještě v jiném slova smyslu. Neochota rodičů ke spolupráci či velmi náročné případy žáků mohou být velkou výzvou i pro zkušené psychology, kteří pak mohou v očích učitelů vypadat jako zbyteční či profesně neschopní. ŠP10 popisuje zkušenost ze školy z vyloučené lokality:

Jako ten pocit nepřijetí jsem tam neměla, a ani nespolupráce. Spíš tam se jako obtížně dalo něco dělat. Že ta práce neměla moc smysl. Ty děti, co tam byly, a ty problémy, co tam byly, to byly většinou jako problémy z rodiny a z toho rodinného systému a s tou rodinou jako absolutně pracovat nešlo. A to byl ten kámen úrazu. A to si uvědomovali i ti učitelé, že tam jako moc věcí změnit nejde.

6.3.7 Čas

„Takže určitě je to o čase. Škola a ti kantorů musí s tebou získat nějakou zkušenost, že je nijak neohrožuješ, že jim umíš pomoci, že umíš třeba udělat prostředníka mezi nima a rodičema, nebo nima a děckama.“ (ŠP1)

(ŠP1, ŠP2, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P1, P2, P3, P7, P8, ZP1, ZP3, ZP4, ZP5, ZP6, ZP7, ZP10, ZP11, ZP14)

Speciální proměnnou v modelu je *čas*. K procesu přijetí školního psychologa je třeba čas. Odhad, jak dlouho takové přijetí trvá, se u jednotlivých respondentů lišil. Zajímavé jsou zde rozdíly odhadu přijetí u respondentů z řad pedagogů a psychologů. Zatímco pedagogové mluvili nanejvýš o roku, spíše o pár měsících či dokonce týdnech, psychologové hodnotili dobu přijetí školního psychologa okolo 2–5 let. Někteří respondenti z obou skupin necítili přijetí ani po 3 letech působení psychologa na škole.

Domníváme se, že v tomto ohledu je odhad času velmi zavádějícím, neboť závisí na dalších proměnných. Například rok na škole pro školního psychologa s 0,5 úvazkem je něčím jiným než pro psychologa s úvazkem celým. **Velikost úvazku** školního psychologa je tedy jedním z podstatných faktorů. Větší úvazek navíc přispívá ke komfortu učitelů a počtu „zajištění“.

My jsme moc stáli o psychologa, protože máme hodně dětí s opatřeními. A loni to bylo na půl úvazek, letos je to na celý úvazek. Jde to cítit – hlavně že tam je, když ji potřebujete. Nemusíte se vázat na nějaké dva dny v týdnu, protože ty problémy vznikají aktuálně a hned. (P2)

Stejně bereme v úvahu i **velikost školy** – čím větší škola, tím více kontaktů s pedagogy musí psycholog navazovat, navíc lze předpokládat, že bude mít více práce. Pokud by se rozpočítával čas psychologa pro jednoho pedagoga, lišil by se výsledek právě na základě velikosti školy.

Dostatečný čas strávený na pracovišti s žáky a pedagogy vyvolává v pedagogích pocit dostupnosti psychologa. Pokud tento pocit nemůže být zajištěn (psycholog pracuje na příliš malý úvazek, škola je příliš velká atp.), dostavuje se na straně pedagogů nespokojenost. P8 na otázku, co může způsobovat problémy ve spolupráci pedagogů a psychologa, odpověděla: „Ta pracovní doba. Někdo řekne: ‚Proč je tady ta paní psycholožka jen dvakrát v týdnu? Já ji potřebuju zrovna ve středu a ona tady chodí jen úterý a čtvrtek‘.“

6.4 Důvěra – základní kámen spolupráce

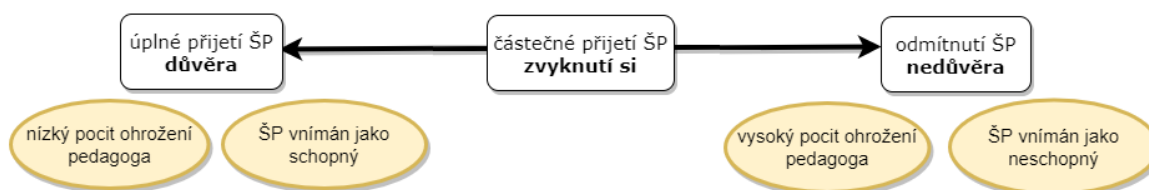
„Ta důvěra. Tam podle mě není nic důležitějšího. Protože já když nebudu důvěřovat, že mi může pomoci, tak v žádné případě spolupracovat nebudu.“ (P2)

(ŠP2, ŠP4, ŠP5, ŠP6, ŠP7, ŠP8, ŠP9, ŠP10, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, ZP2, ZP9, ZP11, ZP12, ZP13)

Většina respondentů uvedla, že základním pilířem kvalitní spolupráce školního psychologa s pedagogy je důvěra. Pokud si pedagog s psychologem navzájem nedůvěřují, nemůže spolupráce vzniknout vůbec nebo není uspokojující. Jak se ale důvěra utváří?

Důvěra pedagogů ve školního psychologa je úzce propojena s nízkým či absentujícím pocitem ohrožení pedagoga a také s vnímanou profesní zdatností školního psychologa. Naopak nedůvěra ve školního psychologa je přítomna tam, kde je vnímán jako pro pedagoga ohrožující a profesně neschopný. Graficky je patrná tato souvztažnost na následujícím schématu.

Obrázek 6: Schéma důvěry pedagoga ve školního psychologa



1) Pocit ohrožení

Téměř všichni dotazovaní školní psychologové zmiňovali, že jedním z prvních úkolů školního psychologa je rozpustit u pedagogů jejich pocit ohrožení. Respondenti z řad pedagogů i psychologů se shodovali, že spolupráce nemůže dobře fungovat, pokud se pedagog z nějakého důvodu cítí ohrožený. Podporu pro toto tvrzení nalézáme také v devíti námi analyzovaných závěrečných pracích.

Pocit ohrožení může pramenit ze všech nepříznivě působících proměnných, o kterých jsme psali v předchozích kapitolách. Tabulka 9 objasňuje, jak konkrétně mohou tyto proměnné vyvolávat pocit ohrožení pedagogů.

Tabulka 9: Proměnné vyvolávající pocit ohrožení pedagoga

Proměnná	Působící podkategorie	Stručné vysvětlení účinku
Nepříznivé charakteristiky pedagoga	Rigidita a lenost	obava, že ŠP přinese práci navíc či bude nutit k zavádění nových věcí
	Izolace a špatná komunikace	obava, že nebude možné dělat svou práci sám a bude nutné s ŠP spolupracovat
	Problémy se sebevědomím a sebereflexí	strach z hodnocení a souzení ze strany ŠP, strach ze zásahu do vyučování, oslovení ŠP je považováno za selhání pedagoga
	Předsudky vůči psychologům	přesvědčení, že psycholog umí z rozhovoru vyčíst pedagogovy nedostatky a problémy, strach ze zneužití psychologických „zbraní“
Nepříznivé charakteristiky na straně školního psychologa	Netolerance ke svébytnosti psychologie	obava, že na supervizi ŠP se odhalí interní problémy školy
	Profesní nedostačivost	obava, že ŠP na základě nedostatečných profesních dovedností poškodí žáka, zhorší situaci či vztahy
	Distanc a mocenský přístup	obava z mocenského tlaku ŠP, obava, že ŠP bude jednat „za zády“ pedagoga
	Porušování mlčenlivosti	obava z důsledků vyrazení citlivých informací
	Porušení nestrannosti	obava ze vzniku koalice ŠP – rodič, ŠP – žák či ŠP – vedení proti pedagogovi
Role ŠP není pro pedagogy srozumitelná	Nerespekt a zaujatost vůči pedagogům	obava, že ŠP bude vystupovat proti pedagogům, nebude chápat jejich profesi, bude se na ně dívat s despektem
	Neznalost kompetencí ŠP	obava, že ŠP bude zasahovat do kompetencí pedagoga
Nepříznivý vliv vedení	Nerealistická očekávání o možnostech psychologické práce	obava, že je ŠP neschopný, obava ze zneužití psychologických „zbraní“ proti pedagogovi
	Liberalní či autoritářské vedení zaměstnanců	obava, že ředitel bude považovat oslovení ŠP jako selhání, obava, že ředitel udělá z ŠP svého donašeče
Nepříznivé zaměření školy	Nezájem o neformální vztahy na pracovišti	nedostatečná znalost ŠP jako člověka a jeho osobnosti
	Zaměření především na výuku a výkon žáků	obava, že ŠP přinese práci navíc a pedagog bude muset řešit i psychologické záležitosti žáků, obava z nároků ŠP na uvolňování hodin pro konzultace a programy ŠP, obava z odjímání finančních prostředků
Další nepříznivé vlivy	Osobní antipatie a špatný vztah s ŠP	obava z nutnosti spolupracovat s nepříjemným člověkem na pozici ŠP
	Odlišné názory s ŠP	obava, že odlišný názor pedagoga a ŠP povede k nepřekročitelné překážce ve spolupráci mezi nimi
	Mladý a nezkušený ŠP	obava z profesní nedostačivosti ŠP
	Narušení vztahu třetí stranou	obava, že ŠP bude stejný jako jiný psycholog, obava ze vzniku koalice ŠP – rodič či ŠP – žák proti pedagogovi

Z tabulky je patrné, že potenciálních zdrojů pocitu ohrožení je nespočet. Pokud je u pedagoga pocit ohrožení přítomen, bude větší pravděpodobnost, že se bude stranit spolupráci se školním psychologem nebo ji omezí na nutné minimum. Naopak, pokud se pedagog pozicí psychologa ohrožen necítí, bude mít menší zábrany s ním spolupracovat.

2) *Subjektivní vnímání profesní zdatnosti školního psychologa*

Respondenti nejčastěji uváděli, že pro přijetí školního psychologa je třeba to, aby za ním byly vidět výsledky jeho práce. Rovněž pomáhá, když pedagogové vidí, jaký způsob práce či komunikace psycholog zaujímá a na základě toho si pak o něm tvoří úsudek. Školní psycholog tedy musí v očích pedagogů působit jako profesně schopný. Toto **vnímání schopnosti školního psychologa** se u jednotlivých pedagogů utváří na základě odlišných mechanismů v závislosti na jejich postoji ke spolupráci se školním psychologem.

Je nutno odlišit toto subjektivní vnímání profesní zdatnosti od relativně objektivního posouzení. Zatímco objektivní vnímání by mělo být založeno výhradně na proměnné *charakteristiky školního psychologa* (a ještě konkrétněji na podkategorii *profesní zdatnost x profesní nedostačivost*), subjektivní vnímání má mnoho jiných zdrojů, které nemusí být zcela relevantní pro reálné posouzení profesionálních dovedností školního psychologa.

Kategorie *další vlivy* v našem modelu tvoří jakési **nepřesné ukazatele pro posuzování zdatnosti školního psychologa**. Sympatie, shodný názor, ani třeba názor kolegy na psychologa nevypovídají objektivně o tom, zda bude psycholog schopný nebo ne. Věk a zkušenosti do jisté míry ano, ale rovněž ne v jednoznačném slova smyslu. Tyto podkategorie jsou tedy jakýmsi atribučními zkratkami, které mohou být zavádějící.

Nicméně to, že se k nim pedagogové a ředitelé škol uchylují je jenom logické, neboť pravá vodítka, zda je školní psycholog profesně zdatný nebo ne, nejsou systémově ukotvená. Absence karierního řádu a růstu v profesi školního psychologa způsobuje chaos.

V momentě, kdy je tam třeba po nějaké době kvalifikační zkouška, tak to rozliší junioritu od seniority. V momentě, kdy tam žádná kvalifikační zkouška není, a není tam ani žádný systém postgraduálního vzdělávání, tak tam chybí rozlišovací článek pro ty pedagogy, kdo je vlastně zkušený a kdo ne. Takže ta orientace najednou začne být na to, jaký ten člověk má věk, nebo jestli působí sympaticky nebo ne. Stejně tak na to, jakou má kompetenci nebo nemá kompetenci. Když je ten systém postavený na tom, že tu všichni můžou dělat všechno, nebo

nikdo nemusí dělat nic, tak v ten moment tam chybí orientační bod pro pedagogy. Jako co oni si mají myslet? Takže to je ten základní kámen úrazu. (ŠP3)

Reálně tedy prozatím neexistuje spolehlivý systémový ukazatel, kterým by se nějakým objektivním způsobem dal odlišit kvalitní školní psycholog od méně kvalitního. To pochopitelně vede k různým subjektivním hodnocením. Co si daný posuzovatel vybere za kritéria, zůstává na něm. To, co jeden považuje za schopnost a profesionalitu, může jiný vnímat jako nedostačivost či dokonce selhání. To je jeden z hlavních důvodů, proč je problematika spolupráce pedagogů se školními psychology tak složité téma. Výčet proměnných, které přispívají ke tvorbě negativního subjektivního pohledu na profesní schopnosti školního psychologa, uvádíme v následující tabulce. Pozitivní vnímání je pak tvořeno opačnými póly těchto proměnných.

Tabulka 10: Proměnné ovlivňující tvorbu negativního subjektivního vnímání profesní zdatnosti školního psychologa

Proměnná	Působící podkategorie	Stručné vysvětlení účinku
Nepříznivé charakteristiky pedagoga	Předsudky vůči psychologům	znevažování psychologie jako vědy, nevalné mínění o schopnostech psychologů obecně
	Netolerance ke svébytnosti psychologie	vnímání profesně správného jednání ŠP jako důkaz selhání (např. návštěva supervizí – důkaz, že ŠP není schopen případ vyřešit sám; odeslání klienta k jinému odborníkovi – nedostatek odborných znalostí ŠP; jiný typ práce ŠP s žáky – ruch ve třídě je důkaz neschopnosti ŠP sjednat kázeň)
Role ŠP není pro pedagogy srozumitelná	Nerealistická očekávání o možnostech psychologické práce	zklamání očekávání okamžitého řešení problému, nenaplněný předpoklad „magických metod“ psychologie
Nepříznivý vliv vedení	Nevytváří na škole příznivé podmínky pro ŠP	ŠP nedostává finanční prostředky pro adekvátní vybavení a vzdělání (např. diagnostické metody, vybavení pracovny, pomůcky, školení), což působí neprofesionálně
Další nepříznivé vlivy	Osobní antipatie a špatný vztah s ŠP	antipatiemi zkreslené přisuzování negativních vlastností a nedostatek profesních dovedností ŠP
	Odlišné názory s ŠP	názor ŠP, který se liší od pedagoga, je považován za mylný
	Mladý a nezkušený ŠP	mladý ŠP působí dojmem neschopnosti a nemožnosti adekvátně vykonávat svou profesi
	Narušení vztahu třetí stranou	špatná reference na práci ŠP od kolegy-pedagoga či jiné osoby, negativní zkušenosti s psychology obecně

Z analýzy vyplynulo, že **vnímání profesní zdatnosti** školního psychologa (subjektivní i objektivní) a **pocit ohrožení** se odráží a zpětně podněcuje v **zadávání zakázek**. Pokud ve škole panuje ve školního psychologa obecná důvěra a dobré zkušenosti (je považován za pomoc, nikoli hrozbu), bude větší pravděpodobnost, že se na něj učitelé budou obracet se zakázkami.

Těch, kteří opravdu byli jako hodně otevření a ta spolupráce si troufám říct, že byla skvělá, tak těch tam bylo pár. Takoví ti, co sdíleli i ty, v uvozovkách, blbosti, které ale pro tu práci psychologa jsou taky důležité. A nepřicházeli jenom s těma průšvihama. Tak těch tam bylo jen pár, ale cítila jsem, že se rozšiřoval ten okruh lidí, o kterých si troufám tvrdit, že by přišli, kdyby byl problém. Potažmo že by byli ochotni říct i ty maličkosti. Třeba v ideálním světě by se řešily i ty maličkosti, nejenom ty průšvihy. (ŠP8)

Spolupráce s psychologem se pak ve škole stává normou a metodou první volby. Obrátit se na školního psychologa není vnímáno jako selhání nebo hanba, naopak je bráno jako něco prospěšného a profesně kompetentního. To vede pedagogy k tomu, aby psychologovi dávali zakázek více a s co nejmenší latencí poté, co se nějaký problém k řešení vyskytne. Řešení problémů v zárodku má větší pravděpodobnost úspěchu. Negativní vzorce se nestihnou ustálit a možnost pomoci třídě nebo žákovi je velká. Úspěšné vyřešení situace zase zpětně přinese školnímu psychologovi více důvěry v jeho schopnosti. Graficky znázorňujeme tento mechanismus na Obrázku 7.

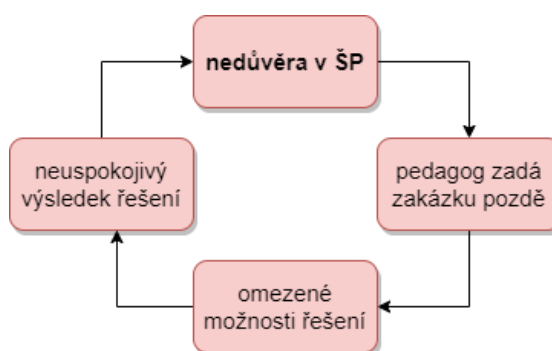
Obrázek 7: Schéma pozitivního dopadu důvěry v ŠP



V případě obecné nedůvěry v psychologa je ale situace jiná. Obrátit se na školního psychologa může být bráno jako selhání učitele, čemuž se pedagog pochopitelně nechce vystavit. Oslovit psychologa není z nějakého důvodu možností číslo jedna, není normou to

dělat. V takovém případě obvykle psycholog obdrží už jen zakázky, v nichž řeší velmi závažné, dlouhotrvající problémy, se kterými si už na škole neví nikdo rady. Respondenti o tom často hovořili jako o „hašení požárů“. V případě takto vyhrocených, hlubokých či dlouhotrvajících problémů je řešení velmi obtížné, někdy téměř nemožné, nebo časově náročné. Psycholog nemá příliš možností s takovými zakázkami rychle něco udělat tak, aby byly vidět výsledky. To zpětně podporuje ještě větší nedůvěru v něj a zpochybňuje to jeho profesní zdatnost. Graficky bychom to mohli znázornit následujícím schématem:

Obrázek 8: Schéma negativního dopadu nedůvěry v ŠP 1



Pokud jsou zakázky závažného charakteru, může se stát, že nepřijdou od pedagoga samotného, ale že je zadá vedení nebo jiná strana. To nemusí vytvářet dobrou atmosféru pro řešení situace.

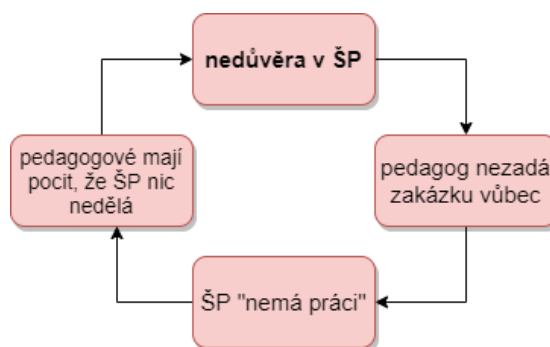
Moc se to nedařilo, protože fakt tím, že jsem říkala, že mě tam měl pan ředitel hodně alibisticky, tak jsem se dostávala hlavně k těm větším průšvihům, které tam byly. A to pak zas logicky byly spíš paní učitelky, který to neměly úplně nějak zvládnutý, tu třídu. A když jsem tam najednou přicházela, přestože jsem se je snažila oceňovat a všechno, tak to vnímaly, že je hodnotím, že něco pokazily, že prostě... měly pocit, že selhaly. (ŠP8)

Nedůvěra ve školního psychologa může být tak silná, že se k němu téměř žádná zakázka nedostane. Situaci ještě umocní, pokud se psycholog aktivně nesnaží si zakázky hledat sám. To, že se o problémech nedoví psycholog včas, nemusí být přece vždy chybou na straně pedagogů – jak už jsme uváděli výše, pokud psychologovi chybí proaktivní přístup, nemusí se o některých věcech vůbec dozvědět. Ne ze zlovůle pedagoga, který mu zatajuje skutečnosti, ale třeba z důvodu, že odhad závažnosti problému se u psychologa a pedagoga liší, nebo není na vině pedagoga nedůvěra, ale např. obtíže iniciativně požádat o pomoc.

Kdyby se ale psycholog proaktivně pedagoga ptal, bez zábran by mu o problému pověděl. Jak popisuje ŠP7: „Přijde mi, že kdybych zůstala sedět v kanceláři, tak si mě samozřejmě nikdo ani nevšimne, nikdo o mě neví a ti učitelé sami nepřijdou.“

Pokud zakázky od pedagogů nepřichází, je možné, že psycholog bude mít na dané škole reálně málo práce, popřípadě to tak může pouze vypadat, neboť práce školního psychologa je podle respondentů často „neviditelná“. Oba případy ale pedagogy většinou dovedou k pocitu, že školní psycholog vlastně nic nedělá a začnou pochybovat o jeho potřebnosti. To zpětně podněcuje ještě větší nedůvěru v něj. Tuto situaci zobrazuje další schéma:

Obrázek 9: Schéma negativního dopadu nedůvěry v ŠP 2



P8, která uvedla, že jejich školní psycholožka není na škole přijata pedagogy s důvěrou, řekla toto:

Učitelé si stěžovali, že nic nedělá, že je pořád zavřená v tom kabinetě a proč tam vlastně je, když by měla být ve třídách. Přitom vlastně nevidí tu práci, kterou ona si tam dělá, protože nikdo je s tím neseznámí, co ona tam dělá za práci. Stěžovali si řediteli, že co tady vlastně dělá, že tady je dva dny v týdnu, a ještě je vlastně sama nahoře a nikdo o ní nic neví.

6.5 Odpovědi na výzkumné otázky

V této kapitole se pokusíme propojit všechna získaná data tak, abychom mohli odpovědět na námi stanovené výzkumné otázky.

O1: Na základě čeho se formuje úroveň kvality spolupráce školního psychologa s pedagogy?

Centrální proměnnou v procesu formování spolupráce je *postoj pedagoga vůči školnímu psychologovi*. Ten je dán *charakteristikami pedagoga*. Tyto charakteristiky jsou kontinuálními proměnnými a každý pedagog se nachází na pomyslné ose mezi dvěma póly – příznivým a nepříznivým. Jsou-li charakteristiky pro spolupráci příznivé, bude pedagog ke spolupráci otevřen a kvalita výsledné spolupráce pak závisí už jen na *charakteristikách školního psychologa*. Jsou-li charakteristiky nepříznivé, bude pedagog spolupráci odmítat a nic ho nepřesvědčí, aby svůj odmítavý postoj změnil. Jsou-li *charakteristiky pedagoga* převážně nevyhraněné, bude pedagog nerozhodný a bude potřebovat další proměnné, aby se rozhodl, zda do psychologa vložit svou důvěru či nikoliv. Těchto pedagogů ve středu kontinua je největší počet, zatímco pedagogů u krajních pólů je spíše menší množství.

Mezi příznivé charakteristiky pedagoga pro spolupráci řadíme *zájem o psychiku žáků a třídu, otevřenost pro nové a touha rozvíjet se, spolupráci a komunikaci, zdravé sebevědomí a sebereflexe, nezaujatý postoj vůči psychologům a toleranci ke svébytnosti psychologie*. Nepříznivými charakteristikami jsou pak jejich opaky.

Mezi příznivé charakteristiky školního psychologa pak řadíme *profesní zdatnost, komunikaci a spolupracující přístup, dodržování mlčenlivosti, nestrannost, proaktivitu, vstřícnost a zájem, příjemné vystupování a vzhled, znalost školního prostředí a pedagogiky a respekt a nezaujatost vůči pedagogům*.

Pro nerozhodného pedagoga pak budou v rozhodování působit tyto další proměnné: *charakteristiky školního psychologa, vliv vedení školy, vliv zaměření školy, srozumitelnost role školního psychologa* a souhrnná kategorie *další vlivy*.

Příznivě dále na spolupráci těchto dvou profesí působí *vedení s demokratickým vedením zaměstnanců a vytvářející na škole příznivé podmínky pro školního psychologa*. Pozitivně též působí zaměření školy, kde je přítomna *spolupráce a otevřená komunikace zaměstnanců, pěstování neformálních vztahů na pracovišti a zájem i o psychiku a vztahy žáků*. V neposlední řadě také spolupráci ovlivňuje *srozumitelnost role školního psychologa*, pod níž řadíme *znalost kompetencí ŠP a realistická očekávání o možnostech psychologické práce*.

Pod kategorií *další vlivy* jsou zařazeny další charakteristiky školního psychologa, na základě nichž mohou pedagogové nepřesně odhadovat jeho profesní zdatnost. Řadíme zde *osobní sympatie a dobrý vztah se školním psychologem, shodnost názorů se školním psychologem, věk a zkušenosti psychologa* a také *vliv třetích stran* (vztah může ovlivnit jiný pedagog, jiný psycholog, rodiče, žáci či ŠPP).

Na úroveň kvality spolupráce pak také působí proměnná *čas* – od nástupu školního psychologa se kvalita spolupráce vyvíjí na základě procesu přijetí, jehož podobu popisujeme v odpovědi na druhou výzkumnou otázku.

O2: Jak probíhá proces přijetí psychologa školou?

V procesu přijetí školního psychologa se na základě námi získaných dat jeví jako klíčové získávání obecné **důvěry** ve školního psychologa jakožto pozice i jakožto konkrétního člověka na této pozici. Zisk důvěry pak závisí na *charakteristikách pedagoga*, které jsou určující pro to, které další proměnné budou mít na jeho rozhodování vliv. Mohou to být *charakteristiky školního psychologa, vliv vedení, vliv zaměření školy, srozumitelnost role školního psychologa* a *další vlivy* (osobní sympatie, shodnost názorů, věk a zkušenosti psychologa, vliv třetích stran).

Důvěra pak úzce souvisí se *subjektivně vnímanou psychologovou zdatností* (případně i potřebností) a rovněž s mírou *pocitu ohrožení* z pohledu pedagogů. Budou-li pedagogové vnímat psychologa jako neschopného či zbytečného, nebo ho vnímat jako ohrožení, důvěra bude nízká či se nevytvoří a naopak.

Důvěra v psychologa podporuje pedagogy, aby se na psychologa obraceli s problémy včas, což vytváří optimální podmínky pro úspěšné řešení těchto problémů. Tím prokáže psycholog svou potřebnost a zdatnost a to zase opětovně podpoří důvěru v něj. Naopak nedostatek důvěry vede pedagogy spíše k tomu, aby se na psychologa neobraceli vůbec nebo až v případě velmi pokročilého stádia problému, které většinou psychologovi znemožňuje nebo velmi ztěžuje řešení. To pak vede k pocitu selhání či zbytečnosti psychologa, což ještě umocní nedůvěru v něj.

Z dat jednoznačně vyplývá, že přijetí školního psychologa školou vyžaduje **čas**. Odhad délky tohoto procesu se u pedagogů a psychologů lišil – zatímco psychologové udávali dobu okolo 2–5 let, pedagogové vnímali toto přijetí v rádech měsíců. Proces přijetí

školního psychologa však nelze jednotně časově vymezit. Ukazuje se, že délka tohoto procesu je závislá také na velikosti úvazku, velikosti školy a také, zda na škole už nějaký školní psycholog působil. Vliv předchozího psychologa je nejednoznačný – jak pozitivní, tak negativní předchozí zkušenost může mít různé působení.

Přijetí školního psychologa je spíše procesem, při němž si psycholog postupně získává důvěru všech pedagogů, se kterými by měl úžeji spolupracovat. Může se tedy stát, že psycholog si získá důvěru jen určité části pedagogického sboru. Míra přijetí se tedy bude pohybovat někde mezi úplným přijetím a úplným odmítnutím. Mezi těmito extrémními póly je částečné přijetí, které můžeme nazvat jako *zvyknutí si*. Každý z pedagogů na dané škole se tak bude vyskytovat na specifickém místě tohoto kontinua. Doba a podmínky potřebné k tomu, aby si pedagog k psychologovi vybudoval důvěru, se liší na základě *charakteristik pedagoga*. Globální přijetí školního psychologa školou je tedy spíše pocitovou záležitostí psychologa, či pedagoga.

6.6 Doporučení do praxe

Na základě našich zjištění vyplývá pro školy a jejich vedení několik doporučení. Vymezit je bylo třetím cílem našeho výzkumu. Klíčovým bodem se jeví postoj pedagoga vůči spolupráci se školním psychologem a z něj vyplývající míra otevřenosti spolupracovat. Z výpovědi respondentů víme, že pedagogů s odmítavým postojem, které nelze nijak přesvědčit, bývá jen okolo 1–3 na škole, zatímco většina pedagogů má postoj nerozhodný. Zde tedy leží oblast, na kterou má smysl se zaměřit – zajistit, aby proměnné, které ovlivňují spolupráci, byly co nejvíce příznivé a pomohly nerozhodné většině.

Má smysl podporovat praktické postgraduální vzdělávání a supervizi školního psychologa – nedostatek schopností psychologa brzdí kvalitní spolupráci. Je vhodné, aby se psycholog naučil být více „týmovým hráčem“ a neustále pracoval na svých komunikačních dovednostech. Ty jsou klíčem k tomu, aby dokázal pedagogům vysvětlit svou roli jak ve škole, tak v konkrétních případech, a uměl jim sdělit informace o dítěti tak, aby neporušil svou mlčenlivost. Spolupráci též napomůže, bude-li se vzdělávat v pedagogických otázkách. Být si vědom, co obnáší vést třídu, jaké reálné možnosti pedagog má, chce-li zastávat individuální přístup k žákům, jsou nezbytné pro to, aby psycholog dokázal pedagogy pochopit a doporučit jim reálně proveditelná opatření. Trénink těchto dovedností a např.

možnost náslechnů ve výuce v rámci psychologické praxe, doporučujeme zařadit do vzdělávacího kurikula pro školní psychology. Psycholog by měl též pracovat na svém postoji vůči pedagogům tak, aby je bral jako své partnery, a ne jako nepřátele, či měl vůči nim předsudky. Psychologické vysokoškolské obory by se měly zaměřit více na specifika vztahů s pedagogy tak, aby nedocházelo k vymezování „my vs oni“, jak se v současnosti často děje, ale aby si tyto profese dokázaly lépe porozumět a respektovat se navzájem.

Neméně důležité je rovněž vzdělávání pedagogů a péče o jejich psychické zdraví. Pro předcházení odmítavého postoje pedagogů ke spolupráci se školním psychologem doporučujeme zaměřit se na prevenci syndromu vyhoření učitelů a informování o této problematice v rámci pregraduálního studia na pedagogických fakultách v širší míře se zaměřením na praktické metody, jak vyhoření předcházet. Domníváme se, že též posílení výuky psychologických disciplín se zaměřením na metody psychologické práce a její možnosti by mohly vést k realističtějším očekáváním vůči školnímu psychologovi.

Další doporučení směřují k vedení škol. Podstatné je, aby vedení podporovalo ve škole atmosféru sdílení, otevřené komunikace a neformálních vztahů mezi zaměstnanci. Školní psycholog bude moci efektivněji pracovat na školách, které se nezaměřují jen na výkon žáků, ale též na jejich psychické zdraví a vztahy. K tomu je potřeba u ředitelů prohlubovat manažerské a komunikační dovednosti. Vedení školy může vztah pedagogů a školního psychologa podpořit také jasným vymezením psychologovy role a kompetencí a podporou názoru, že je v pořádku se na psychologa nebo i jiného kolegu obrátit a nebude to bráno jako profesní selhání pedagoga. Je tedy potřeba, aby ředitelé a zástupci škol měli dobré povědomí o kompetencích školního psychologa a všech dalších členů ŠPP. Toho by se rovněž mohlo docílit kvalitnější přípravou a vzděláváním v této oblasti.

Školního psychologa by měl ředitel na školu přivést pouze tehdy, dokáže-li mu zajistit oporu, jednak materiální, ale též podporu jeho role jako takové. Ve škole musí panovat všeobecná či většinová shoda pedagogického sboru na tom, že psychologa mezi sebou chtějí a potřebují. To může být otázka informovanosti, ale též práce s hodnotami sboru, a to si žádá svůj čas.

7 DISKUSE

V našem výzkumu byla nalezena ústřední kategorie ovlivňující spolupráci školního psychologa s pedagogy a tou je *postoj pedagoga vůči psychologovi*. Ten může být otevřený, uzavřený nebo nerozhodný. Podle něj se odvíjí, jaké další proměnné budou hrát roli při utváření spolupráce školního psychologa s pedagogem. Při uzavřeném postoji pedagoga ho již dále nedokáže nic přesvědčit a výsledná spolupráce tak bude na nízké úrovni nebo nevznikne vůbec. Při otevřeném postoji záleží na *charakteristikách školního psychologa* a výsledná spolupráce pak na základě nich může být dobré nebo průměrné kvality. Nejvíce pedagogů podle našich výsledků zaujímá postoj nerozhodný – ten je spojen s nejvíce potřebnými faktory k rozhodnutí (*charakteristikami psychologa, vlivem vedení, zaměřením školy, srozumitelností role školního psychologa a dalšími vlivy*) – kvalita spolupráce pak na základě těchto faktorů může být od dobré, přes průměrnou až po špatnou.

7.1 Srovnání výsledků se studii jiných autorů

Téma vztahů a spolupráce pedagogů a školních psychologů se v zahraničních vědeckých studiích neobjevuje příliš často. Z rešerše se ukazuje, že vlna výzkumného zájmu o téma se v konkrétním státě objevuje v počátcích zavádění psychologie do škol (např. Cason, 1945; Handler et al., 1965; Reger, 1964; Smilansky, 1982), s vývojovými změnami oboru – např. s trendem změny zaměření školního psychologa od žáků k práci s celým systémem (např. Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Gutkin & Conoley, 1990; Gutkin & Conoley, 2020), či se zaváděním inkluzivního vzdělávání (Burden, 1988; Davies et al., 2008).

V českém prostředí nalezneme zájem o vztahy a spolupráci těchto dvou profesí poměrně hojně v diplomových pracích (např. Chrtková, 2018; Finková, 2007; Kultová, 2015; Majdyšová, 2011; Pechová, 2013; Sakmárová, 2021; Stejskalová, 2012; Suchardová, 2009). Domníváme se, že vlivy na potřebu zkoumat toto téma, jsou rovněž dány povahou daného státu a podobou školní psychologie v něm. Zatímco v USA bylo dlouhou dobu hlavní náplní školní psychologie především diagnostika, diagnostická činnost školního psychologa v ČR je spíše jednou z mnoha, nikoli však jeho hlavní činností. Diagnostiku žáků zajišťují v ČR především PPP a SPC. Školní psycholog tak nejvíce času stráví individuální prací s žáky (42 % času), práce s pedagogy je ale hned druhá nejčastější (22 % času) (Kavenská et al., 2013). Štech a Zapletalová (2013) považují vztah a spolupráci s pedagogy za jednu

z největších výzev v práci školního psychologa. V kontextu diagnostiky vnímáme dva hlavní důvody, proč tomu tak může být. Za prvé, intenzivnější kontakt psychologa s pedagogy na úkor diagnostické činnosti může čistě ze statistického hlediska představovat větší pravděpodobnost vzniku problémů a témat k řešení. Za druhé, diagnostická činnost dává psychologovi určitou jasně vymezenou roli a do jisté míry i prestiž – v českých školách může tedy o to více docházet k mylným představám ohledně role školního psychologa a zpochybňování jeho statusu. Mnozí respondenti, především z řad pedagogů, popisovali kolegy, kteří mají pocit, že psycholog na jejich škole vlastně nic nedělá, je zavřený ve své kanceláři a jeho práce není vidět. To pak negativně ovlivňuje důvěru v něj a vyvolává pochyby o jeho užitečnosti. Považujeme tyto dva fakty za možná vysvětlení, proč je v českém prostředí téma vztahů školního psychologa s pedagogy stále aktuální a v diplomových pracích často zkoumané.

Co se týče **charakteristik školního psychologa**, považuje náš výzkum za velmi důležitou jeho proaktivitu a zájem o pedagogy, podobně jako výzkum Bartoňové a Smetáčkové (2020) či metodika Zapletalové et al. (2014). Dále naši respondenti udávali jako charakteristiky psychologa napomáhající spolupráci vstřícnost či příjemné vystupování. K podobnému závěru dospěl výzkum Showengerdta et al. (1976), kde respondent zmiňovali hlavně vřelost, porozumění a empatii. Laicky řečeno, psycholog musí být vnímán jako hodný člověk, aby si získal důvěru.

Podobně jako jiní autoři (Cason, 1945; Erchul et al., 2001; Handler et al., 1965; Reger, 1964; Smilansky, 1982; Wilson et al., 2008) i v našem výzkumu respondenti často uváděli, že školní psycholog by neměl vystupovat vůči pedagogovi z pozice moci, ale spíše společně s ním hledat řešení.

Pro pedagogy je též důležité, aby se psycholog orientoval ve školním prostředí a měl vlastní pedagogickou zkušenost. K tomuto závěru dospěli také jiní autoři (např. Štech & Zapletalová, 2013). K opačným výsledkům ale dospěla studie Schowengerdta et al. (1976), která zjistila negativní korelaci mezi spokojeností pedagoga s psychologickými konzultacemi a roky pedagogické praxe psychologa, neboť ta byla spojena s nižší mírou charakteristik jako vřelost, porozumění a empatie psychologa. Studie navíc neprokázala souvislost mezi spokojeností pedagogů a psychologickou praxí psychologa.

Jeví se nám tak, že pro pedagogy je patrně významnějším prediktorem spokojenosti osobnost či vystupování psychologa, které tvořily ve studii (tamtéž) více rozptylu než jeho

praxe. Domníváme se, že důležitější než samotná pedagogická praxe, je pro školního psychologa povědomí a znalost pedagogické činnosti, jak zmiňují někteří autoři (např. Cason, 1945; Handler et al., 1965), které však nemusí být získány roky v roli pedagoga.

Výsledky studie Schowengerdta et al. (1976) ale také z jiného úhlu pohledu mohou naznačovat, že čím více se psycholog na základě výkonu pedagogické praxe stává učitelem, tím více ztrácí svébytnost psychologické profese. To by se shodovalo s názory respondentů v našem výzkumném souboru.

Naše studie poukázala, že jednou ze základních charakteristik školního psychologa pro kvalitní spolupráci s pedagogy je jeho profesní zdatnost. Bez ní nemůže ze strany pedagoga oprávněně vzniknout důvěra. Souhlasně s našimi zjištěními, nespokojenost pekingských pedagogů se školím psychologem ve studii Wanga et al. (2014) pramenila především z nedostatečného vzdělání a dovedností psychologa. Přestože v České republice není situace ohledně profesní přípravy školního psychologa tak špatná, jak popisují čínští autoři, je nutné si uvědomit, že školy často přijímají na pozici školního psychologa absolventy. Navíc časová dotace na výuku školní psychologie je na katedrách psychologie v ČR spíše menší. To potvrzují i výsledky práce Šimkové (2018), které odhalily, že všichni začínající školní psychologové v jejím vzorku pociťovali po absolvování jednooborové psychologie nepřipravenost pro výkon této profese.

Dalším důležitým atributem školního psychologa je jeho mlčenlivost. Se Štechem a Zapletalovou (2013) se naše výsledky shodovaly v tom, že psycholog musí najít balanc, jak s pedagogy komunikovat, a přesto mlčenlivost dodržet. Porušení mlčenlivosti může znamenat ztrátu důvěry v psychologa. Odmítání sdělit jakékoli informace o klientech ale zároveň může vyvolat v pedagozích pocit nespolupráce či zbytečnosti psychologa na škole. Ke stejným výsledkům dospěl výzkum Fialové (2018).

V našem výzkumu především pedagogové popisovali, jak je mlčenlivost psychologa v tomto ohledu pro spolupráci překážkou. Studie Thielking a Jimersona (2006) odhalila, že představa pedagogů může být i taková, že školní psycholog by s nimi měl sdílet průběh individuálních konzultací s dítětem, dávat jim k náhledu zápisy ze setkání či jim dokonce sdělovat, co si o nich jejich žáci myslí. Je zjevné, že když se tyto představy nepotvrdí, může snadno u pedagogů dojít ke zklamání či frustraci, jak to popisovali naši respondenti.

Stejně jako naši respondenti, také respondenti ve výzkumu Bartoňové a Smetáčkové (2020) uváděli jako příznivý vliv pro spolupráci dobrou referenci o práci školního psychologa od jiného pedagoga.

Podíváme-li se na **charakteristiky pedagoga**, nejednoznačný závěr přinesl náš výzkum ohledně věku pedagoga a jeho vlivu na spolupráci se školním psychologem. Respondenti ve svých vyjádřeních nebyli zcela jednotní, více z nich se však přiklápělo k tomu, že věk pedagoga roli nehraje. To odporuje výsledkům studie Schowengerda et al. (1976), v níž se vyšší délka praxe pedagoga spojovala s vyšší spokojeností s psychologickými konzultacemi, i Deana (1980), v níž naopak hodnotí zkušený pedagogové oproti těm nezkušeným práci školního psychologa více negativně.

Naši respondenti spíše popisovali jiné faktory než věk – někteří zmiňovali lenost, rigiditu, jiní poukazovali na vliv minulého režimu či syndromu vyhoření. Projdeme-li si podrobně seznam charakteristik pedagoga, které spolupráci s psychologem znesnadňují (především *nezájem o psychiku žáků a třídu, rigidita a lenost, izolace a špatná komunikace, problémy se sebevědomím a sebereflexí*), musíme konstatovat shodné body se syndromem vyhoření. V porovnání s uznávaným konceptem pracovního vyhoření dle Maslach a Jackson (1981) můžeme nalézt velký překryv s proměnnými z našeho výzkumu. Jejich (1) emoční vyčerpání se z části odráží v naší proměnné *rigidita a lenost*, (2) depersonalizace se projevuje v proměnné *nezájem o psychiku žáků a třídu a izolace a špatná komunikace*, a (3) nízká subjektivní výkonnost pak v proměnné *problémy se sebevědomím a sebereflexí*. Pedagog trpící syndromem vyhoření bude ztrácet zájem jak o své žáky, případně třídu, tak o své kolegy. Bude se stranit spolupráce, nebude mít chuť se rozvíjet, zkoušet nové věci, či dělat „něco navíc“ a jeho pracovní sebevědomí bude narušené.

Možné vysvětlení by tak tedy mohlo být, že vyšší věk pedagoga se častěji pojí právě se syndromem vyhoření. Zároveň je pro období stáří typické setrávat u zažitých postupů, touha učit se nové se naopak snižuje atp. Vyšší věk tedy nemusí být příčinou neochoty ke spolupráci, ale simultánně se vyskytující proměnnou spolu s proměnnými, které skutečný vliv mají. Někteří mladí pedagogové mohou mít „stařecké“ osobnostní rysy, zatímco starší zase ty „mladické“. Nicméně do jaké míry a jak přesně má věk či syndrom vyhoření vliv na spolupráci pedagoga se školním psychologem zůstává stále nejednoznačné a je nutno se tématem dále výzkumně zabývat.

Nikoloupolou a Oakland (1990), podobně jako v našem výzkumu vidí jako možný zdroj narušení kooperace mylné představy pedagogů, že jsou to oni, kteří musí řešit všechny problémy žáků sami. Z toho důvodu se pak uzavírají spolupráci a izolují se od kolegů.

Dle našich respondentů téma izolace od kolegů úzce souviselo také se sebevědomím pedagoga. Rádi bychom na tomto místě diskutovali samotný pojem „sebevědomí“. Tento velmi zprofanovaný a často nepřesně chápaný pojem nebyl v našem výzkumném souboru chápán ve významu „vědomí sama sebe“, nýbrž spíše ve smyslu „sebedůvěry“ či *self-efficacy*, tedy vnímání vlastní zdatnosti.

Wood (1992) ve svém experimentálním výzkumu odhalil, že učitelé, kteří měli nízké skóry *self-efficacy*, hodnotili práci poradce negativněji než učitelé s vysokými skóry. Studie Hughese et al. (1990) přišla s výsledky opačnými – čím vyšší *self-efficacy* pedagoga, tím menší jsou jeho očekávání od konzultace se školním psychologem. Z našich dat vyplynulo, že důvodem odmítnutí spolupráce ze strany pedagoga může být jak nízké sebevědomí, či pocit selhání, tak i pocit, že žádnou pomoc nepotřebuje, což někteří respondenti nazývali jako „přebujelé sebevědomí“.

Když respondenti hovořili o postoji pedagoga „já psychologa nepotřebuji“ jako o příliš vysokém sebevědomí, nemusí to tak být. Budeme-li vysvětlovat tuto skutečnost hluboce analyticky, mohli bychom dojít i k závěru, že za tímto postojem může naopak stát narcistní obrana, pod kterou se skrývá pocit vlastní nedostačivosti. V našich možnostech teď není tuto hypotézu potvrdit nebo vyvrátit, nicméně můžeme konstatovat, že jak z porovnání výše zmíněných studií, tak z našeho výzkumu plyne, že v této oblasti panuje zatím značná nejistota. Je tedy zapotřebí dalších výzkumů.

Podle výsledků naší studie škodí spolupráci školních psychologů a pedagogů předsudky pedagogů vůči psychologům – pocit, že jim psychologové „vidí do hlavy“ je odrazuje tyto odborníky oslovit. Tyto pocity jsou patrně u mnohých lidí, tedy nejen pedagogů, běžné. Podle studie Von Sydowa a Reimera (1998) totiž vyvolávají psychologové a psychiatři v sociálním kontaktu v lidech pocit nepohodlí. Je to profese, která je opředena různými představami, stereotypy a obavami.

Náš výzkum odhalil, že pro dobrou spolupráci pedagoga s psychologem je potřeba pedagogova *otevřenost*, tedy motivace učit se novému a také přistupovat k lidem i situacím nezaujatě, a *zájmem o psychiku žáků a třídu*. Podobně ve studii Slessor et al. (1990) dávali pedagogové s nižšími skóry dogmatismu (míra otevřenosti či uzavřenosti k přesvědčením

druhých) na duševní zdraví zaměřeným psychologickým konzultacím signifikantně vyšší hodnocení než konzultacím zaměřeným na chování. A naopak pedagogové s vysokými skóry dogmatismu hodnotili lépe konzultace vedené v přístupu zaměřeném na chování.

Mohli bychom tedy spekulovat o tom, že otevřenost pedagoga je spojena s přístupem k žákům zaměřeným nejen na výuku, ale i na žákovu osobnost, zatímco uzavřenost a rigidita je spojena se zaměřením na kázeň. Naše dvě proměnné v modelu – *zájem o psychiku žáků a třídu a otevřenost pro nové a touha rozvíjet se*, by mohly být, zdá se, úzce propojené. Obě ale, souhlasně se studií Slessor et al. (1990), ovlivňují spolupráci pedagoga s psychologem. Rigidní pedagogové nebo ti, kteří se nezajímají o psychiku svých žáků, budou k psychologovi přistupovat více negativně, bude-li se zaměřovat na duševní zdraví žáků spíše než na kázeň a naopak.

Zde se dotýkáme další charakteristiky pedagoga v našem modelu – *tolerance ke svébytnosti psychologie*. Je pochopitelné, že pro práci s žáky bude pro školního psychologa přístup na duševní zdraví v popředí daleko více než řešení kázně. Pedagog by to mohl mít v klasických, starších pojetích přesně naopak. Nedokáže-li pak učitel toto protichůdné pojetí psychologie a pedagogiky tolerovat, mohou vznikat problémy ve spolupráci. Tomu nasvědčují např. výpovědi našich respondentů o tom, že někteří pedagogové považují větší hluk v hodinách vedených školním psychologem za jeho selhání sjednat si kázeň.

Stejně jako jiní autoři (Farrell et al., 2005; Perez-Gonzalez et al., 2004) i náš výzkum poukázal na problémy vyplývající z pro pedagogy **nesrozumitelné role školního psychologa** a jejich nerealistických, obvykle příliš přeceňujících očekávání, která jsou pak zákonitě zklamána.

Zjednodušeně bychom mohli říct, že aby se spolupráce dobře nastavila, je potřeba pedagoga **důvěra** v roli školního psychologa jako takové. Bartoňová a Smetáčková (2020) rovněž uvádějí jako nejdůležitější ve vztahu psychologa s pedagogem právě důvěru. Dle studií z různých zemí, např. z Finska (Ahtola & Niemi, 2014), Řecka (Nikolopoulou & Oakland, 1990) či Austrálie (Burden, 1988), je patrné, že v začátcích zavádění psychologie do škol je běžné, že pedagogové vnímají pozici psychologa jako nadbytečnou či ohrožující. Z historie vidíme, že nápady průkopníků zavést psychology do škol byly zpočátku doprovázeny odmítnutím pedagogické obce z obavy rozvrácení vztahů a kontrolorské role psychologa jak v Německu, tak Československu (Štech & Zapletalová, 2013). Důvěru si tak

musí školní psychologie i psycholog samotný postupně získávat, a je k tomu nutný určitý **čas**, jak uvádí i náš model.

Pro vztah učitelů se školním psychologem je rovněž velmi zásadní **vedení školy**. To, jestli je role školního psychologa srozumitelně vymezena a v dané škole vítána, totiž do velké míry závisí právě na řediteli. Ve studii Ponca a Brocka (2000), která zkoumala vztah ředitele se školním poradcem (jenž je podle nás do jisté míry podobný vztahu se školním psychologem) autoři došli k závěrům, že účinnost programů poradce závisí na kvalitě jeho vztahu s ředitelem a vydefinováním jeho role na škole. Pokud je ředitel dobře obeznámen s rolí výchovného poradce, může jej efektivně podpořit v jeho práci a pomoci mu vymezit jeho pozici.

Roli vedení pro vztah pedagogů se školním psychologem potvrzují také jiné zdroje (např. Braun et al., 2014; Lazarová & Čapková, 2006; Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová et al., 2014,) především v oblasti dobrého vymezení psychologových kompetencí na škole. Stejně jako Zapletalová et al. (2014), i v našem výzkumném souboru se objevovaly názory na riziko obou pólů spektra – přílišné blízkosti či distance v kontaktu psychologa s vedením školy.

Podle Grecmanové (2008) znamená pozitivní klima z pohledu učitelů takové pracoviště, na kterém rádi pracují, umožňuje jim prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými pedagogy a radost z pochvaly a uznání. Z našeho výzkumu je patrné, že toto **zaměření školy** pěstující dobré pracovní klima (faktory *spolupráce a otevřená komunikace zaměstnanců a pěstování neformálních vztahů na pracovišti*), se odráží i na vztahu pedagogů se školním psychologem. Budou-li školního psychologa pedagogové vnímat jako ohrožení, někoho, kdo spíše než chválit a projevovat uznání bude kritizovat a hodnotit, či někoho, kdo k nim „nepatří“, spolupráce utrpí.

7.2 Doporučení dalšího výzkumného směřování

Pro zpřesnění a ověření námi navržené teorie navrhuje pokračovat ve stejném výzkumném tématu v podobě plošné kvantitativní studie pomocí dotazníkového šetření.

Vzniklá teorie má potenciál pro formulaci hypotéz k ověření. Zakotvená teorie nám sice umožnila odhalit faktory, které hrají roli ve vztahu pedagogů a školních psychologů, nemá ale možnost posoudit tak přesně jejich významnost. Identifikované faktory by pak bylo vhodné ověřit pomocí regresní analýzy a výsledky našeho výzkumu zpřesnit a validovat.

Některé proměnné v našem modelu se patrně překrývají, jiné zase do něj nemohly být kvůli své nejednoznačnosti zařazeny vůbec. Považujeme za důležité některé proměnné zpřesnit a odhalit, jaké mechanismy působení zaujímají. Jak již bylo zmíněno výše, jedná se např. o vliv pedagoga věku, sebedůvěry či syndromu vyhoření.

Náš výzkum by se dále mohl rozšířit o pohled na vztah pedagogů se školním psychologem ze strany vedení škol. Domníváme se, že by tento pohled mohl přinést ještě jistá obohacení dat. Pohled ředitelů by byl vzhledem k úzkému vztahu s pedagogy i školním psychologem velmi relevantním, zároveň by byl pohledem „zvenčí“. V našem výzkumu se ohledně spolupráce vyjadřovali vždy jeho přímí aktéři – tedy psychologové nebo pedagogové. Zde bychom navrhli kvalitativní studii s hloubkovými rozhovory podobného zaměření.

Blízkým tématem by mohla být studie vztahů pedagogů a speciálních pedagogů. Domníváme se, že by mohla najít některé podobné rysy, avšak rovněž specifika, na základě nichž se tyto profesní vztahy pedagogů budou lišit. Oba odborní pracovníci, školní psycholog i speciální pedagog, jsou členy ŠPP a zaměřují se hlavně, byť ne výlučně, na žáky s určitými obtížemi. V tomto ohledu mají roli velmi podobnou. Speciální pedagog je však pedagog, čili bychom zde předpokládali menší zábrany a úskalí spolupráce s pedagogy právě na základě podobnosti jejich zaměření na pedagogickou práci v protikladu k práci psychologické.

7.3 Přínosy a limity práce

Výsledky naší práce pokládáme za nejvíce přínosné především pro zaměstnance ve školách, neboť jim mohou pomoci navázat kvalitnější vztahy a spolupráci mezi sebou. Jedná se hlavně o školní psychology, pedagogy a vedení škol, ale jistou inspiraci v ní mohou podle nás najít také speciální pedagogové či jiné odborné pozice na školách. Především zásadní vnímáme naši práci pro začínající školní psychology a pedagogy, kterým poskytne hluboký vhled do problematiky, na základě něž nemusí ke spolupráci přistupovat zcela výlučně

metodou „pokus a omyl“, ale mohou už cíleně poznatky této práce aplikovat do své praxe. Vzhledem k velkému vlivu vedení školy považujeme též ředitele a jejich zástupce jako cílovou skupinu, pro něž je naše práce přínosná.

Výzkumný zájem o spolupráci a vztahy školních psychologů a pedagogů v českém prostředí je poměrně hojný téměř výlučně v diplomových pracích. Větší studie však v našem prostředí na toto téma hledáme stěží. Jako velký přínos naší práce tak shledáváme pokus otevřít vědecký zájem o vztahy těchto dvou odborníků v českém prostředí. Pokládáme jejich spolupráci za významné téma zasluhující větší pozornost, neboť zasahuje nejen do profesní spokojenosti obou profesí, ale též do rozsahu a efektivity psychologické pomoci na školách.

Kdy více než nyní, po pandemii, za ohromného rozmachu digitálních technologií, narůstajícího počtu násilných činů ve vzdělávacích institucích či za probíhajícími válečnými konfliktů, se do popředí má dostávat téma včasné a efektivní pomoci pro děti a dospívající? Dle výsledků studie NUDZ (2023) vykazuje až 30 % žáků devátých tříd v ČR známky středně těžké až těžké deprese a odborné společnosti (např. AŠP, Eduin, Učitelská platforma, Pedagogická komora aj.) volají po zvýšení počtu školních psychologů v českých školách. Troufáme si však tvrdit, že pomoc pro tyto mladé lidi nebude dostatečně efektivní, nebudou-li psychologové spolupracovat s pedagogy na kvalitní úrovni.

Domníváme se též, že náš výzkum představuje metodologicky jedinečnou práci ve zkoumání tohoto výzkumného problému u nás, ale i v zahraničí. Zakotvená teorie poskytla unikátní možnost zpracovat získaná data tak, aby mohly být zachyceny nejen proměnné, ale též mechanismy jejich působení. Byť tedy může čtenář namítat, že např. odhalení vlivu vedení školy či charakteristik pedagogů a psychologů nejsou nijak převratnými objevy, spatřujeme přidanou hodnotu naší studie v tom, že odhalila nejen ony proměnné, ale také to, za jakých podmínek mají a kdy naopak nemají vliv. Výsledky našeho výzkumu jsou rozsáhlé a detailní.

Oproti zmiňovaným diplomovým pracím se náš výzkum snaží také o triangulaci dat. Zatímco většina prací se zabývá tématem spolupráce školních psychologů s pedagogy očima jedné z daných skupin, naše studie poskytuje pohled jak psychologů, tak pedagogů. Navíc do analýzy zahrnuje také výsledky jiných prací, čímž propojuje dosavadní poznatky v jedné rozsáhlé studii a nezačíná tak znovu „od nuly“.

Naše práce se však potýká také s množstvím limitů. Jako samozřejmý limit vyplývající ze samotné podstaty kvalitativního výzkumu je omezená zobecnitelnost

výsledků. Zobecnitelnost je však problematická též z důvodu specifčnosti školní psychologie v různých zemích. Zatímco v mnohých státech je hlavní náplní školního psychologa diagnostika, v České republice je tomu jinak. Podle výzkumu Kavenské et al. (2013) není individuální diagnostika žáků ani v první desítce nejčastějších činnosti školního psychologa. Pouze na 10. příčce se umístila diagnostika třídních kolektivů. Vzhledem k trendu přesouvat těžiště práce školního psychologa spíše k dospělým okolo dítěte se ale toto téma podle nás stává relevantní i pro jiné země, byť je nutné zachovat ve zobecnitelnosti výsledků naší studie obezřetnost.

Jedním z dalších potenciálních zkreslení mohl být subjektivní pohled výzkumníka. Autorka práce je sama školní psycholožkou. To mohlo mít jak své pozitivní stránky (např. vlastní zkušenosti umožňující větší vhled do tématu a porozumění respondentům, či motivace pro praktické a konkrétní využití výsledků studie), tak ale samozřejmě i rizika zkreslení (např. nevědomá interpretace výpovědí respondentů skrze vlastní zkušenosti, nevědomé promítání názorů výzkumníka při analýze dat aj.). Tomuto zkreslení jsme se snažili předcházet verifikačními otázkami, zda výpovědím respondentů správně rozumíme a konzultací výsledků s dalšími kolegy a výzkumníky.

K diskusi dáváme též podkategorie z proměnných *charakteristiky školního psychologa* a *charakteristiky pedagoga* v našem modelu. Z popisu podkategorií je patrné, že se nejedná o zcela oddělené proměnné. Některé z nich se prolínají, jiné byly tak nekonzistentní, že jsme je do modelu nezařadili (např. vliv věku pedagoga atp.). O několik stránek výš v této kapitole však ukazujeme, že s podobným problémem se nepotýká pouze náš výzkum, ale že také jiné studie předkládají vzájemně se vyvracející tvrzení. Pokusili jsme se v práci nastínit naše pohledy, jak tuto rozporuplnost vysvětlit.

Za další možný zdroj zkreslení považujeme v naší práci zařazení diplomových prací do analýzy. Být se na jednu stranu jedná o cenný zdroj dat, který významně pomohl potvrdit či zpřesnit data získaná z rozhovorů, musíme samozřejmě zohlednit i jejich možné negativní dopady. Za diskutovatelnou považujeme jejich kvalitu a vypovídací hodnotu – je nutné zde zmínit fakt, že kvalita diplomových prací se velmi různí. Jedním z kritérií pro výběr práce k analýze byla skutečnost, že byla práce oponentem i vedoucím připuštěna k obhajobě. Původně jsme měli v plánu stanovit kritérium výběru přísněji, řídit se např. výslednou známkou z obhajoby dané práce. Vzhledem k nejednotnosti hodnocení, nejen v rámci univerzit, ale také mezi hodnotiteli v rámci stejného pracoviště, jsme se rozhodli od

přísnějšího kritéria upustit. Domníváme se též, že výsledná známka nemusí být relevantním ukazatelem pro potřeby výběru prací pro náš výzkum, neboť bere v potaz i kritéria, která nejsou pro náš výzkum relevantní (např. kvalita teoretické části práce, formální požadavky atp.).

Další vlastností zařazených diplomových prací, kterou považujeme za rizikovou, je jejich tematické a metodologické zaměření. Ne všechny diplomové práce se zabývaly vztahem pedagogů a školního psychologa přímo, některé pouze částečně. Naše analýza vybírala témata, která byla pro cíle naší práce relevantní. Diplomové práce tak neměly vždy jednotné výzkumné cíle a otázky, v čemž vidíme největší slabinu. Na obranu našeho rozhodnutí je do analýzy zařadit ale musíme zmínit, že všechny práce měly stejné skupiny respondentů, tedy školní psychology a pedagogy, tři práce zahrnovaly navíc ještě vedení školy. Drtivá většina z nich měla kvalitativní design, dvě z nich měly design smíšený. Můžeme tak říct, že práce byly v tomto ohledu poměrně jednotné.

Za jeden z největších limitů naší studie vnímáme způsob výběru pedagogů – proběhl samovýběrem. V prvotní fázi byli pedagogové k oslovení vybírání pomocí vyhledávání škol v krajských městech ČR, na kterých působí školní psycholog. Celkem bylo emailem osloveno 35 pedagogů, avšak bez získání jediného respondenta. Získávání respondentů z řad pedagogů bylo velmi zkomplikováno uzavřením škol v České republice z důvodu pandemie viru Covid-19 a zahlceností pedagogů distanční výukou. Respondenti tak mohli být oslovováni pouze prostřednictvím elektronické komunikace. Nakonec byli pedagogové pro výzkum získáni tak, že se dobrovolně přihlásili pomocí elektronického inzerátu. Domníváme se, že pedagogové, kteří se aktivně a dobrovolně přihlásili, můžou mít odlišné charakteristiky než průměrný pedagog – pravděpodobná je větší míra angažovanosti, proaktivity, otevřenosti k novým věcem atp. Tyto vlastnosti v našem výzkumu odpovídají příznivým charakteristikám pro spolupráci se školním psychologem. Toto zkreslení jsme se snažili snížit tím, že jsme se pedagogů ptali také na chování a názory jejich kolegů na školního psychologa dané školy.

Nakonec této podkapitoly bychom se rádi vyjádřili také k limitům teoretické části. Jsme si vědomi, že disertační práce by měla pracovat především se zahraničními zdroji splňující též kritéria rozmanitosti a aktuálnosti. Domníváme se, že to naše práce nebyla schopna v plné šíři splnit. Uvádíme k tomu tyto dva hlavní důvody:

1. Specifičnost tématu v jednotlivých zemích

Jelikož se povaha zaměření role školního psychologa v různých státech liší, museli jsme se omezovat především na české zdroje, aby byly informace relevantní k našemu výzkumu, který probíhal na českých školách. Rovněž vymezení některých specifik pedagogické práce je vázáno na české legislativní ukotvení a tradici českého školství. Tyto skutečnosti tak vedly k tomu, že první dvě kapitoly teoretické části jsou podepřeny především českými zdroji.

2. Problematická aktuálnost a množství zdrojů

Zdrojů poskytující klíčové informace o podstatě školní psychologie v ČR je velmi málo. Za stěžejní monografie v tomto oboru se stále považují knihy *Úvod do školní psychologie* (Štech & Zapletalová, 2013) a *Praktikum školní psychologie* (Braun et al., 2014). Jsme si vědomi, že některé kapitoly teoretické části jsou podloženy především těmito zdroji, čímž není rozmanitost a bohužel ani aktuálnost zdrojů zcela zajištěna. Jiné české monografie však v oboru nejsou.

Lze též namítat, že i některé zahraniční výzkumné studie nespĺňují kritérium aktuálnosti – v práci uvádíme např. i výzkumy z poválečného období. Uvádíme je však zcela záměrně – obvykle jako demonstraci historického vývoje popisované problematiky, případně jako jediné dostupné zdroje. Byť jsou studie někdy staršího data, považujeme je pro potřeby naší práce jako relevantní.

8 ZÁVĚRY

Náš výzkum vytvořil zakotvenou teorii zaměřenou na zjišťování mechanismů a proměnných, které se podílejí na kvalitě spolupráce školních psychologů s pedagogy a procesu jejího utváření. Jako centrální proměnná se ukázal *postoj pedagoga vůči školnímu psychologovi*, který se odvíjí na základě *charakteristik pedagoga*. Tyto charakteristiky jsou kontinuálními proměnnými a každý pedagog se nachází na pomyslné ose mezi dvěma póly – příznivým a nepříznivým, a patří mezi ně:

1. zájem o psychiku žáků a třídu – nezájem o psychiku žáků a třídu,
2. otevřenost pro nové a touha rozvíjet se – rigidita a lenost,
3. spolupráce a komunikace – izolace a špatná komunikace,
4. zdravé sebevědomí a sebereflexe – problémy se sebevědomím a sebereflexí,
5. nezaujatý vůči psychologům – předsudky vůči psychologům,
6. tolerance ke svébytnosti psychologie – netolerance ke svébytnosti psychologie.

Jsou-li charakteristiky nepříznivé, bude pedagog spolupráci odmítat. Jsou-li charakteristiky pro spolupráci příznivé, bude pedagog ke spolupráci otevřen a kvalita výsledné spolupráce pak závisí už jen na *charakteristikách školního psychologa*. Mezi ně patří kontinua:

1. profesní zdatnost – profesní nedostačivost,
2. komunikace a spolupracující přístup – distanc a mocenský přístup,
3. dodržování mlčenlivosti – porušování mlčenlivosti,
4. nestrannost – porušení nestrannosti,
5. proaktivita, vstřícnost, zájem – pasivita, nevycházení vstříc, nezájem,
6. příjemné vystupování a vzhled – nepříjemné vystupování, odpudivost,
7. znalost školního prostředí a pedagogiky – neznalost školního prostředí a pedagogiky,
8. respekt a nezaujatost vůči pedagogům – nerespekt a zaujatost vůči pedagogům.

Jsou-li *charakteristiky pedagoga* převážně nevyhraněné, bude pedagog zaujímat postoj nerozhodnosti. V tomto případě bude zapotřebí další proměnné, které se podílejí na tvorbě důvěry ke školnímu psychologovi. Krom *charakteristik školního psychologa* jsou to tyto kontinuální proměnné:

1. vliv vedení školy

- a) demokratické vedení zaměstnanců – liberální či autoritářské vedení zaměstnanců,
- b) vytváří na škole příznivé podmínky pro ŠP – nevytváří na škole příznivé podmínky pro ŠP;

2. vliv zaměření školy

- a) spolupráce a otevřená komunikace zaměstnanců – izolace a nedostatečná komunikace zaměstnanců,
- b) pěstování neformálních vztahů na pracovišti – nezáměr o neformální vztahy na pracovišti,
- c) zájem i o psychiku a vztahy žáků – zaměření především na výuku a výkon žáků;

3. srozumitelnost role školního psychologa

- a) znalost kompetencí ŠP – neznalost kompetencí ŠP,
- b) realistická očekávání o možnostech psychologické práce – nerealistická očekávání o možnostech psychologické práce;

4. další vlivy

- a) osobní sympatie a dobrý vztah s ŠP – osobní antipatie a špatný vztah s ŠP,
- b) shodné názory s ŠP – odlišné názory s ŠP,
- c) starší a zkušenější ŠP – mladý a nezkušený ŠP,
- d) podpora vztahu třetí stranou (pedagog, psycholog, rodiče, žáci, ŠPP) – narušení vztahu třetí stranou.

V průběhu celého procesu získávání důvěry působí proměnná *čas*. Důvěra úzce souvisí s pedagogem *subjektivně vnímanou psychologovou zdatností* a rovněž s mírou pedagogova *pocitu ohrožení*.

SOUHRN

Cílem předkládané disertační práce je popsat proměnné a mechanismy, které ovlivňují vztahy a spolupráci školního psychologa s pedagogy, a jak se tato spolupráce utváří. Chce rovněž poskytnout doporučení do praxe.

V první kapitole jsme se věnovali vymezení školní psychologie a školního psychologa jako takového. Školní psychologie je disciplínou, která vytváří most mezi psychologickými a pedagogickými disciplínami a její praktikování se v různých státech světa liší. V ČR byla pozice psychologa ve škole vymezena v roce 2005 ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., která zmiňuje 3 hlavní pilíře jeho práce: (1) diagnostika a depistáž, (2) konzultační, poradenské a intervenční práce a (3) metodická práce a vzdělávací činnost. Požadavkem pro výkon této profese je podle zákona č. 563/2004 Sb. absolvování jednooborového magisterského studia psychologie, vhodné je ale též postgraduální vzdělávání a možnost supervize. Školní psycholog by měl oplývat kompetencemi diagnostickými a terapeutickými (Braun et al., 2014). Mezi členy vztahové sítě školního psychologa patří žáci, třídy, učitelé, rodiče žáků, vedení školy a další externí organizace.

Druhá kapitola je věnována vymezení pozice pedagoga. Ten je stejně jako školní psycholog dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. vymezen jako pedagogický pracovník, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost a práci související s přímou pracovní činností (též označovanou jako nepřímá pedagogická činnost). Pedagogická činnost je činností profesně i osobnostně náročnou a pedagog by měl mít pro výkon své profese jisté kompetence. Vašutová (2004) uvádí kompetenci: (1) oborově předmětovou, (2) didaktickou a psychodidaktickou, (3) pedagogickou, (4) diagnostickou a intervenční, (5) sociální, psychosociální a komunikativní, (6) manažerskou a normativní a (7) profesně a osobnostně kultivující. Pro potřeby naší práce dále vymezujeme činnosti třídního učitele, výchovného poradce, metodika prevence a pedagogických pracovníků ve vedoucí funkci. Profese pedagoga je zatížena stále se zvyšujícími nároky společnosti, subjektivně nízkým sociálním statutem, nutností se přizpůsobovat novým trendům ve vzdělávání, specifiky femininním prostředím a vysokým ohrožením syndromem vyhoření (Bendl, 2002; Ptáček et al., 2018; Vališová et al., 2007).

Třetí kapitola je poslední kapitolou teoretické části a snaží se o přehled dosavadního vědeckého poznání v oblasti vztahů a spolupráce školních psychologů s pedagogy. Tématem je vhodné se zabývat mimo jiné proto, že trendem školní psychologie je posun od

individuální práce s žáky k práci s celým systémem školy (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Gutkin & Conoley, 1990; Gutkin & Conoley, 2020), kam pedagogové bezesporu patří. Zavádění školního psychologa do škol je zpočátku obvykle spojeno s přesvědčením pedagogů o jeho nadbytečnosti či ohrožení jejich pozice – zmínky najdeme např. ve studii z Finska (Ahtola & Niemi, 2014), Řecka (Nikolopoulou & Oakland, 1990), či monografii z České republiky (Štech & Zapletalová, 2013). Urbánek (2018) píše, že pedagogové často obecně vykazují rezistenci vůči změnám.

Studie poukazují na negativní vliv nerealistických očekávání pedagogů a odlišného pojetí psychologových kompetencí na jejich vztah s psychologem (např. Farrell et al., 2005; Mägi & Kikas, 1999; Perez-Gonzalez et al., 2004; Topping & Freeman, 1976; Watkins et al., 2001; Watts & Pasternicki, 1988). Dále se ve výzkumech často hovoří o tom, že jednání psychologa z pozice moci může vztah s pedagogem narušovat (Cason, 1945; Erchul et al., 2001; Handler et al., 1965; Reger, 1964; Smilansky, 1982). Autoři uvádí také vliv pedagogických zkušeností psychologa (Cason, 1945; Handler et al., 1965; Schowengerdt et al., 1976; Zapletalová et al., 2014), či *self-efficacy* pedagoga (Hughes et al., 1990; Wood, 1992). Vztah pedagogů se školním psychologem ovlivňuje také vedení školy (Lazarová & Čapková, 2006; Ponec & Brock, 2000; Zapletalová et al., 2014).

V rámci našeho výzkumu jsme si stanovili tři cíle: (1) navrhnout teorii popisující proměnné a mechanismy, které se uplatňují při formování spolupráce mezi školním psychologem a pedagogy, (2) popsat proces přijetí školního psychologa školou a získávání důvěry v něj a (3) navrhnout doporučení do praxe pro podporu spolupráce školního psychologa s pedagogy. V rámci těchto cílů jsme si položili dvě výzkumné otázky:

O1: Na základě čeho se formuje úroveň kvality spolupráce školního psychologa s pedagogy?

O2: Jak probíhá proces přijetí psychologa školou?

Zvolili jsme kvalitativní výzkumný design. Jako metodu sběru dat jsme užili polostrukturované rozhovory a analýzu dokumentů. Jako metodu analýzy dat jsme pak využili metodu zakotvené teorie, konkrétně její klasickou podobu (CGT). CGT vychází z původního díla Glasera a Strausse (1967), někdy je označována jako Glaseriánská. Vyznačuje se větší volností a méně specifikovanými postupy při kódování na rozdíl od verze Strausse a Corbin (1997). Data byla analyzována převážně metodou tužka-papír, kódy a jejich vztahy pak byly vyhodnocovány v textovém editoru v počítači. Při procesu analýzy

byly využity dva základní druhy kódování – substantivní a teoretické. V rámci substantivního kódování jsme sledováním incidencí jednotlivých témat získali hlavní kategorii, kolem které se přidružily kategorie vedlejší ve vzájemných vztazích. Úryvky v textech jsme si zvýrazňovali barvami podle relevantnosti k výzkumným otázkám. K vyznačenému textu byl vždy doplněn i příslušný kód kategorie. V rámci teoretického kódování jsme hledali souvislosti mezi substantivními kódy. Všechny vzniklé kódy jsme si vypsalí do textového dokumentu v počítači, zapisovali jejich incidenci u jednotlivých případů a poté tvořili hypotézy, jakým způsobem tyto kódy mají být integrovány do výsledné teorie.

Náš výzkumný soubor tvořilo 10 školních psychologů, 8 pedagogů a 14 závěrečných diplomových prací dotýkajících se tématu vztahu pedagogů se školním psychologem. Průměrný věk školních psychologů byl 41,8, průměrný věk pedagogů 40,9. Z diplomových prací bylo celkem 7 prací magisterských, 5 bylo bakalářských a 2 rigorózní. Soubor byl vybírán na základě záměrného výběru a pro každou skupinu jsme si stanovili specifická výběrová kritéria. V rámci výzkumu byla zajištěna anonymita všech respondentů a byla jim nabídnuta možnost kdykoli odstoupit.

Výsledky odhalily jako centrální proměnnou *postoj pedagoga vůči školnímu psychologovi*. Ten se odvíjí na základě *charakteristik pedagoga*. Tyto charakteristiky jsou kontinuálními proměnnými a každý pedagog se nachází na pomyslné ose mezi dvěma póly – příznivým a nepříznivým, a patří mezi ně: (1) zájem o psychiku žáků a třídu – nezájem o psychiku žáků a třídu, (2) otevřenost pro nové a touha rozvíjet se – rigidita a lenost, (3) spolupráce a komunikace – izolace a špatná komunikace, (4) zdravé sebevědomí a sebereflexe – problémy se sebevědomím a sebereflexí, (5) nezaujatý vůči psychologům – předsudky vůči psychologům a (6) tolerance ke svébytnosti psychologie – netolerance ke svébytnosti psychologie.

Jsou-li charakteristiky nepříznivé, bude pedagog spolupráci odmítat. Jsou-li charakteristiky pro spolupráci příznivé, bude pedagog ke spolupráci otevřen a kvalita výsledné spolupráce pak závisí už jen na *charakteristikách školního psychologa*. Mezi ně patří: (1) profesní zdatnost – profesní nedostačivost, (2) komunikace a spolupracující přístup – distanc a mocenský přístup, (3) dodržování mlčenlivosti – porušování mlčenlivosti, (4) nestrannost – porušení nestrannosti, (5) proaktivita, vstřícnost, zájem – pasivita, nevycházení vstříc, nezájem, (6) příjemné vystupování a vzhled – nepříjemné vystupování, odpudivost,

- (7) znalost školního prostředí a pedagogiky – neznalost školního prostředí a pedagogiky a
(8) respekt a nezaujatost vůči pedagogům – nerespekt a zaujatost vůči pedagogům.

Jsou-li *charakteristiky pedagoga* převážně nevyhraněné, bude pedagog zaujímat postoj nerozhodnosti. V tomto případě bude zapotřebí dalších proměnných, které se podílejí na tvorbě důvěry ke školnímu psychologovi. Krom *charakteristik školního psychologa* jsou to: (1) *vliv vedení* (jak vede své zaměstnance a jak vymezuje roli školního psychologa na škole), (2) *vliv zaměření školy* (zda se zaměřuje na spolupráci a neformální vztahy zaměstnanců a zda se zajímá nejen o výuku, ale též o psychiku žáků), (3) *srozumitelnost role školního psychologa* (zda jsou pedagogům známy psychologovy kompetence a zda na něj mají realistická očekávání) a (4) *další vlivy* (osobní sympatie a vztah pedagoga se školním psychologem, shodnost jejich názorů, praxe a věk školního psychologa a vliv třetích stran jako jsou další pedagogové, psychologové, rodiče či žáci).

V průběhu celého procesu získávání důvěry působí proměnná *čas*. Důvěra úzce souvisí se *subjektivně pedagogem vnímanou psychologovou zdatností* a rovněž s mírou pedagoga *pocitu ohrožení*. Budou-li pedagogové vnímat psychologa jako neschopného či zbytečného, nebo ho vnímat jako ohrožení, důvěra bude nízká či se nevytvoří a naopak. Důvěra pak ovlivňuje, kdy a zda vůbec se pedagogové na psychologa obrátí. Odhad délky procesu přijetí se u pedagogů a psychologů lišil – zatímco psychologové udávali dobu okolo 2–5 let, pedagogové vnímali toto přijetí v rádech měsíců. Tento čas je však relativní, neboť závisí také např. na velikosti úvazku psychologa či velikosti školy.

Výsledky naší práce pokládáme za přínosné pro zaměstnance ve školách, především pro začínající školní psychology a pedagogy a vedení škol. Práce je pokusem otevřít vědecký zájem o vztahy těchto dvou odborníků v českém prostředí. Pokládáme jejich spolupráci za významné téma zasluhující větší pozornost, neboť zasahuje nejen do profesní spokojenosti obou profesí, ale též do rozsahu a efektivity psychologické pomoci na školách. Zvolení metody zakotvené teorie je ve zkoumání této problematiky ojedinělé u nás i v zahraničí. Práce se potýká s limity v podobě problematické zobecnitelnosti výsledků, možným zkreslením ze strany výzkumníka či problémů zařazených závěrečných prací. Diskutujeme možné podoby navazujících výzkumů – pokládáme za přínosné ověřit vzniklou teorii také pomocí kvantitativního přístupu či se zaměřit na vyjasnění některých sporných výsledků.

Z výsledků vyplývá, že má velký smysl zaměřovat se na ovlivňování těch proměnných, které pomohou pedagogům s postojem nerozhodnosti. Má smysl podporovat

následné vzdělávání a supervizi školního psychologa. Podstatné je také, aby vedení podporovalo ve škole atmosféru sdílení, otevřené komunikace a neformálních vztahů mezi zaměstnanci. Školní psycholog bude moct efektivněji pracovat na školách, které se nezaměřují jen na výkon žáků, ale též na jejich psychické zdraví a vztahy. Vedení školy může vztah pedagogů a školního psychologa podpořit také jasným vymezením psychologovy role a kompetencí a podporou názoru, že je v pořádku se na psychologa nebo i jiného kolegu obrátit.

Pro předcházení odmítavého postoje pedagogů ke spolupráci se školním psychologem doporučujeme zaměřit se též na prevenci syndromu vyhoření učitelů a podrobné informování o problematice spolupráce s odborníky na škole v rámci pregraduálního studia na pedagogických fakultách. Rovněž psychologické vysokoškolské obory by se měly zaměřit na specifika vztahů s pedagogy tak, aby nedocházelo k vymezování „my vs oni“, ale aby si tyto profese dokázaly lépe porozumět a respektovat se navzájem.

SUMMARY

The aim of the presented dissertation thesis is to describe the variables and mechanisms that influence the relationship and cooperation between school psychologists and teachers and how this cooperation is formed.

In the first chapter, we focused on the definition of school psychology and the school psychologist as such. School psychology is a discipline that forms a bridge between psychological and pedagogical disciplines, and its practice differs in every country. In the Czech Republic, the position of a school psychologist was defined in 2005 in the Decree No. 72/2005 Coll., which mentions 3 main pillars of psychologist's work: (1) diagnosis and screening, (2) consultation, counselling, and intervention work and (3) methodological work and educational activities. According to Act No. 563/2004 Coll., the requirement for the performance of this profession is completion of master's degree in psychology, but postgraduate education and attending the supervision are also welcomed. A school psychologist should have diagnostic and therapeutic competencies (Braun et al., 2014). The members of the school psychologist's relational network include pupils, classes, teachers, pupils' parents, school management and other external organisations.

The second chapter deals with the definition of the position of a teacher. A teacher as well as a school psychologist is defined according to Act No. 563/2004 Coll. in § 2, as a pedagogical worker who performs direct teaching activities and work related to direct work activities (also referred to as indirect teaching activities). Pedagogical activity is a professionally and personally demanding activity. A teacher should have certain competencies for the performance of his/her profession. Vašutová (2004) lists these competences: (1) subject-specific, (2) didactic and psychodidactic, (3) pedagogical, (4) diagnostic and interventional, (5) social, psychosocial and communicative, (6) managing and normative and (7) professionally and personally cultivating. For the purpose of our work, we further define the activities of a class teacher, educational advisor, prevention methodologist and school management role. The teaching profession is burdened with ever-increasing demands of society, a subjectively perceived low social status, the need to adapt to new trends in education, the specifics of a feminine environment and a high risk of burnout syndrome (Bendl, 2002; Ptáček et al., 2018; Vališová et al., 2007).

The third chapter is the last chapter of the theoretical part and tries to provide an overview of current scientific knowledge in the field of relationships and cooperation

between school psychologists and teachers. It is important to discuss the topic because of the trend in school psychology shifting from individual work with pupils to work with the entire school system, teachers included (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Gutkin & Conoley, 1990; Gutkin & Conoley, 2020). The introduction of a school psychologist in schools is initially usually associated with the teachers' conviction about their redundancy or a threat – mentions can be found, for example, in a study from Finland (Ahtola & Niemi, 2014), from Greece (Nikolopoulou & Oakland, 1990), or in a monograph from the Czech Republic (Štech & Zapletalová, 2013). Urbánek (2018) mentions that teachers often show resistance to a change generally.

Studies often point to the negative influence of unrealistic expectations of teachers and different views on psychologist competencies on their relationship with a psychologist (e.g. Farrell et al., 2005; Mägi & Kikas, 1999; Perez-Gonzalez et al., 2004; Topping & Freeman, 1976; Watkins et al., 2001; Watts & Pasternicki, 1988). Furthermore, research often mentions that the psychologist's actions from a position of power can disrupt the relationship with teachers (Cason, 1945; Erchul et al., 2001; Handler et al., 1965; Reger, 1964; Smilansky, 1982). The authors also mention the influence of the pedagogical experience of the psychologist (Cason, 1945; Handler et al., 1965; Schowengerdt et al., 1976; Zapletalová et al., 2014) or the teacher's self-efficacy (Hughes et al., 1990; Wood, 1992). The relationship between teachers and a school psychologist is also affected by school management (Lazarová & Čapková, 2006; Ponec & Brock, 2000; Zapletalová et al., 2014).

Within the framework of our research, we set three main goals: (1) to propose a theory describing the variables and mechanisms that apply in the formation of cooperation between school psychologists and teachers, (2) to describe the process of acceptance of a school psychologist by the school and gaining trust in him/her, and (3) propose practical recommendations to support the cooperation of school psychologists with teachers. We set two research questions:

Q1: On what basis is the quality level of the school psychologist's cooperation with teachers formed?

Q2: How does the school accept a psychologist?

We chose a qualitative research design. We used semi-structured interviews and document analysis as a data collection method. As a data analysis method we used the grounded theory method, specifically its classical form (CGT). CGT is based on the original

work of Glaser and Strauss (1967), sometimes referred to as Glaserian grounded theory. It is characterized by greater freedom and less specified coding procedures than the version of Strauss and Corbin (1997). The data was analysed mainly by the pencil-paper method, the codes and their relationships were then evaluated in a text editor on the computer. During the analysis process, two basic types of coding were used - substantive and theoretical. As part of the substantive coding, by monitoring the incidence of individual topics, we obtained the main category around which secondary categories were associated in mutual relationships. Excerpts in the texts were highlighted with colours according to their relevance to the research questions. The relevant category code was always added to the highlighted text. As a part of theoretical coding, we searched for connections between substantive codes. We wrote down all the resulting codes and their incidence in individual cases in a text document and then formed hypotheses about how these codes should be integrated into the resulting theory.

Our research group consisted of 10 school psychologists, 8 teachers and 14 diploma theses concerning the topic of the relationship between teachers and school psychologists. The average age of school psychologists was 41.8, the average age of teachers was 40.9. Of the diploma theses, 7 were master's theses, 5 were bachelor's and 2 doctoral degree theses. The group was selected based on purposive selection, and we set specific selection criteria for each group. As part of the research, the anonymity of all respondents was ensured, and they were offered the option to withdraw from the research at any time.

The results revealed *the teacher's attitude towards the school psychologist* as a central variable. It develops based on the *teacher's characteristics*. These characteristics are continuous variables, and each teacher is located on an imaginary axis between two poles - favourable and unfavourable, and they include: (1) interest in the psyche of students and the class - disinterest in the psyche of students and the class, (2) openness to new and desire to develop – rigidity and laziness, (3) cooperation and communication – isolation and poor communication, (4) healthy self-confidence and self-reflection – problems with self-confidence and self-reflection, (5) unbiased towards psychologists – biased towards psychologists and (6) tolerance to specifics of psychology – intolerance to the specifics of psychology.

If the teacher's characteristics are unfavourable, the teacher will refuse the cooperation. If the characteristics for cooperation are favourable, the teacher will be open to

cooperation, and the quality of the resulting cooperation then depends only on the *characteristics of the school psychologist*. These include: (1) professional competence – professional inadequacy, (2) communication and cooperative approach – distance and power approach, (3) confidentiality – violation of confidentiality, (4) impartiality – violation of impartiality, (5) proactivity, helpfulness, interest – passivity, not being accommodating, lack of interest, (6) pleasant appearance and manners – unpleasant appearance, repulsiveness, (7) knowledge of the school environment and pedagogy – ignorance of the school environment and pedagogy and (8) respect and non-bias towards teachers – disrespect and bias towards teachers.

If the teacher's characteristics are ambivalent, the teacher will adopt an attitude of indecision. In such a case, additional variables involved in creating trust in the school psychologist are engaged. In addition to the characteristics of a school psychologist, these are: (1) *the influence of school management* (how the employees are led and how the role of a school psychologist is clarified), (2) *the influence of the school focus* (whether it focuses on cooperation and informal relations of employees and whether it is interested not only in teaching school subjects but also about the psyche of pupils), (3) *the clarity of the role of the school psychologist* (whether the psychologist's competences are known to the teachers and whether they have realistic expectations of the psychologist) and (4) *other influences* (the personal sympathy and relationship of the teacher with the school psychologist, the similarity of their views, practice and the age of the school psychologist and the influence of third parties such as other teachers, psychologists, parents or pupils).

For the process of gaining trust the variable of *time* is essential. Trust is closely related to the teacher's *subjectively perceived competence of the school psychologist* and also to *the degree of the teacher's feeling of a threat*. If the teachers perceive the psychologist as incompetent, useless, or as a threat, trust will be low. Trust then affects when and whether teachers turn to a psychologist with problems. The estimation of the length of the acceptance process of the school psychologist differed among teachers and psychologists – while psychologists indicated a period of around 2-5 years, teachers perceived this acceptance to be in the order of months. However, the acceptance time is relative, as it also depends, for example, on the size of the psychologist's working time or the size of the school.

We consider the results of our thesis to be beneficial for employees in schools, especially for beginning school psychologists, teachers and school management. Our

research is an attempt to open scientific interest in the relations between these two experts in the Czech environment. We consider the cooperation to be an important topic that deserves more attention, as it affects not only the professional satisfaction of these both professions, but also the scope and effectiveness of psychological help in schools. The choice of the grounded theory method in this issue is unique in our country and abroad too. Our thesis faces limits in the form of problematic generalization of the results, possible researcher's bias, or problems with the included diploma theses. We discuss possible forms of follow-up research. We consider it beneficial to verify the resulting theory also using a quantitative approach or to focus on clarifying some questionable results.

The results show that it makes a lot of sense to focus on influencing those variables that will help teachers with an attitude of indecision towards the school psychologist to cooperate with him/her. It makes sense to support the follow-up education and supervision of the school psychologist. It is also essential that the school management supports an atmosphere of sharing, open communication, and informal relationships between employees of the school. School psychologists will be able to work more effectively in schools that focus not only on the performance of students, but also on their psychological health and relationships. School management can also support the relationship between teachers and the school psychologist by clearly defining the psychologist's role and competences and supporting the opinion that it is okay to turn to a psychologist or another colleague for help.

To prevent teachers from refusing to cooperate with a school psychologist, we recommend focusing on the prevention of teacher burnout syndrome and introduce information on the issue of cooperation with experts at school as a part of undergraduate studies at the faculties of education. Also, psychology departments at universities should focus on the specifics of relationships with educators so that there is no "us vs. them" definition, but so that these professions can better understand and respect each other.

BIBLIOGRAFIE

- Ahtola, A., & Kiiski-Mäki, H. (2014). What do schools need? School professionals' perceptions of school psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 95-105. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.876952>
- Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136-151. <https://doi.org/10.1177/0143034312469161>
- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147. <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>
- APA (2005). *School Psychology*. <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school>
- Augustinová, K. (2015). *Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Barcalová, M., Hořejšová, P., Doležalová, P., & Bajgarová, Z. (2022). *Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Bartoňová, A., & Smetáčková, I. (2020). Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů. *E-psychologie*, 14(2), 37-51. <https://doi.org/10.29364/epsy.371>
- Basler, J. (2021). Kompetence a profesní kompetence učitele jako základní terminologické pojmy. *Trendy ve vzdělávání*, 14(1), 4-12. DOI: 10.5507/tvv.2021.002
- Bayani, A. A., Bagheri, H., & Bayani, A. (2013). Influence of gender, age, and years of teaching experience on burnout. *Annals of Biological Research*, 4(4), 239-243.
- Bell, H., & McKenzie, V. (2013). Perceptions and Realities: The Role of School Psychologists in Melbourne, Australia. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 30(1), 54-73. <https://doi.org/10.1017/edp.2013.1>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188. <https://doi.org/10.1177/0143034315615939>
- Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. 4(1), 19-35.

- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage.
- Boccio, D. E., Weisz, G., & Lefkowitz, R. (2016). Administrative pressure to practice unethically and burnout within the profession of school psychology. *Psychology in the Schools, 53*(6), 659-672. <https://doi.org/10.1002/pits.21931>
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Brown, M. B., Hohenshil, T. H., & Brown, D. T. (1998). Job satisfaction of school psychologists in the United States: A national study. *School Psychology International, 19*(1), 79-89. <https://doi.org/10.1177/0143034398191006>
- Burden, R. L. (1988). Stress and the school psychologist: A comparison of potential stressors in the professional lives of school psychologists in three continents. *School Psychology International, 9*(1), 55-59. <https://doi.org/10.1177/0143034388091009>
- Cason, E. B. (1945). Some suggestions on the interaction between the school psychologist and the classroom teacher. *Journal of Consulting Psychology, 9*(3), 132-137. <https://doi.org/10.1037/h0061253>
- Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise?. *School Psychology, 35*(6), 367-374. <https://doi.org/10.1037/spq0000404>
- Davies, S. M., Howes, A. J., & Farrell, P. (2008). Tensions and dilemmas as drivers for change in an analysis of joint working between teachers and educational psychologists. *School Psychology International, 29*(4), 400-417. <https://doi.org/10.1177/0143034308096439>
- Dean, R. S. (1980). A comparison of preservice and experienced teachers' perceptions of the school psychologist. *Journal of School Psychology, 18*(3), 283-289. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(80\)90070-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(80)90070-9)
- Dimakos, I. C. (2006). The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counselling services. *School Psychology International, 27*(4), 415-425. <https://doi.org/10.1177/0143034306070427>
- Dodge, A. F. (1943). What are the personality traits of the successful teacher?. *Journal of Applied Psychology, 27*(4), 325-337. <https://doi.org/10.1037/h0062404>
- Durchánek, M. (2020). *Kdo je to školní psycholog?* [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Karlova univerzita.

- Erchul, W. P., Raven, B. H., & Ray, A. G. (2001). School psychologists' perceptions of social power bases in teacher consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(1), 1-23. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1201_01
- Evans, G. L. (2013). A novice researcher's first walk through the maze of grounded theory: Rationalization for classical grounded theory. *Grounded Theory Review, 12*(1). 37–55.
- Fagan, T., & Wise, P. S. (2007). *School Psychology Past, Present, and Future*. NASP Publications.
- Fajkusová, V. (2020). Otázka potřeby supervize/intervize u školních psychologů. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International, 26*(5), 525-544. <https://doi.org/10.1177/0143034305060787>
- Fialová, N. (2016). *Zkušenosti s působením školních psychologů v kraji Vysočina*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fialová, Z. (2018). Morální distres u školních psychologů. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Finková, P. (2007). Školní psycholog očima učitelů základní školy. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Stimul.
- Glaser, B. G., & Strauss, J. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. AldineTransaction.
- Gutkin, T. B., & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology, 28*(3), 203-223. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Handler, L., Gerston, A., & Handler, B. (1965). Suggestions for improved psychologist-teacher communication. *Psychology in the Schools, 2*(1), 77-81. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196501\)2:1<77::AID-PITS2310020114>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196501)2:1<77::AID-PITS2310020114>3.0.CO;2-4)
- Hanauerová, Z. (2017). *Problematické situace, které přináší pozice školního psychologa*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Karlova univerzita.
- Hanšpachová, J. (2004). Almužna pro třídní učitele. *Učitelství noviny, 18* (1), 15-16.

- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
- Hažmuková, P. (2015). *Školní psycholog na SŠ a jeho spolupráce s učiteli*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Mendelova univerzita v Brně.
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2), 141-150. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00113-5](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00113-5)
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (2009). Jak poznám, jestli jsem dobrý třídní a ve třídě to klapě? In Kasíková, H., Budinská, M., Beran, V. (Eds.), *Třída – návod k použití: kompletní průvodce pro práci s třídním kolektivem* (s. 1–15). Josef Raabe.
- Holton, J. A. (2010). The coding process and its challenges. *The Grounded Theory Review*, 9(1) 21-38.
- Hughes, J. N., Grossman, P., & Barker, D. (1990). Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, 5(3), 167-179. <https://doi.org/10.1037/h0090611>
- Hvozdík, J. (1986). *Základy školské psychologie*. SNP.
- Cholenská, I. (2015). *Práce školního metodika prevence základních škol*. [Nepublikovaná absolventská práce]. Jabok - Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická.
- Chrtková, M. (2018). *Školní poradenské pracoviště – realita a očekávání*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Jacob-Timm, S. (1999). Ethically challenging situations encountered by school psychologists. *Psychology in the Schools*, 36(3), 205-217. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199905\)36:3<205::AID-PITS4>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199905)36:3<205::AID-PITS4>3.0.CO;2-A)
- Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jebousková, J. (2013). *Školní psycholog pohledem žáků druhého stupně ZŠ*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>

- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *E-psychologie*, 5(4), 55–67. <https://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2013). School psychology in the Czech Republic: Development, status and practice. *School Psychology International*, 34(5), 556–565. <https://doi.org/10.1177/0143034312469759>
- Kennedy, T. J., & Lingard, L. A. (2006). Making sense of grounded theory in medical education. *Medical Education*, 40(2), 101–108. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02378.x>
- Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*. 192(1), 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kikas, E. (1999). School psychology in Estonia: Expectations of teachers and school psychologists versus reality. *School Psychology International*, 20(4), 352–364. <https://doi.org/10.1177/0143034399204003>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kultová, M. (2015). *Vnímání role školního psychologa pedagogickými pracovníky*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.
- Lazarová, B., & Čapková, M. (2006). Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. In Řehulka, E. (Ed.), *Škola a zdraví pro 21. století, 2. konference* [sborník odborných příspěvků] (s. 1–7). Masarykova Univerzita.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52(5), 480–492.
- Lednická, T. (2013). *Osobnost školního psychologa působícího na základní škole*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. Sage Publications.

- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence pracovníků ve školství*. Wolters Kluwer.
- Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School psychologists' role in school: Expectations of school principals on the work of school psychologists. *School Psychology International*, 30(4), 331-346. <https://doi.org/10.1177/0143034309106943>
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy – z pohledu školního psychologa a učitele*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*, 8(1), 7-14.
- Mareš, J. (2017). Morální distres školních psychologů. *Pedagogická orientace*, 27(2), 308–343.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2020). 'Burnout contagion' among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(2), 328-352. <https://doi.org/10.1111/joop.12296>
- Miller, C. D., Witt, J. C., & Finley, J. L. (1981). School psychologists' perceptions of their work: Satisfactions and dissatisfactions in the United States. *School Psychology International*, 2(2), 1-3. <https://doi.org/10.1177/014303438100200201>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- MŠMT (nedat.). *Metodický list ŠPZ VIII: Charakteristiky škol, kde je vhodné zřizovat školní poradenské pracoviště s rolí školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga*. http://www.msmt.cz/file/39027_1_1/
- MŠMT (2023). *Zaměstnanci a mzdové prostředky v roce 2022*. <https://www.msmt.cz/file/59770/>
- Müllerová, Z., & Šmahaj, J. (2023). Prerequisites of Good Cooperation between Teachers and School Psychologists: A Qualitative Analysis. *Education Sciences*, 13(11), 1078. <https://doi.org/10.3390/educsci13111078>
- Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679, ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů GDPR). Evropská Unie.

- Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Česká republika.
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Česká republika.
- NASP (nedat.). *About School Psychology*. <https://www.nasponline.org/about-school-psychology>
- Nikolopoulou, A. K., & Oakland, T. (1990). School psychology in Greece: an updated view. *School Psychology International*, 11(2), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0143034390112009>
- NUDZ (2023, 10. října). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření*. <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>
- Oakland, T., Goldman, S., & Bishoff, H. (1994). *Etické normy práce školního psychologa*. https://www.skolnipsychologie.cz/files/Etický_kodex_ASP.doc
- OECD (2020). *Distribution of teachers by age and gender*. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE
- Operační program Praha – Adaptibilita (nedat.). *Třídní učitel a jeho role ve výchovně-vzdělávacím procesu*. Ústav učitelství a humanitních věd VŠCHT Praha. https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma_11_2.pdf?redirected
- Palová, K., & Šmahaj, J. (2020). Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E-psychole, 14*(1), 1-18. <https://doi.org/10.29364/epsy.363>
- Panteri, M., Calmaestra, J., & Marín-Díaz, V. (2021). Roles of the School Psychologist–Current versus Preferred Roles in the Greek Schools: A Case Study from the Island of Crete. *Education Sciences*, 11(8), 439. <https://doi.org/10.3390/educsci11080439>
- Pavlačková, J. (2017). *Bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Pechová, M. (2013). *Vliv vztahů na pracovišti na profesní identitu školního psychologa*. [Nepublikovaná rigorózní práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Perez-Gonzalez, F., Garcia-Ros, R., & Gomez-Artiga, A. (2004). A Survey of Teacher Perceptions of the School Psychologist's Skills in the Consultation Process: An Exploratory Factor Analysis. *School Psychology International*, 25(1), 30–41. <https://doi.org/10.1177/0143034304026778>
- Poláková, E. (2020). *Spolupráce školního psychologa s rodiči*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Ponec, D. L., & Brock, B. L. (2000). Relationships among elementary school counselors and principals: A unique bond. *Professional School Counseling*, 3(3), 208.
- Prick, L. G. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 363–377. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90034-7](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90034-7)
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Raviv, A., Mashraki-Pedhatur, S., Raviv, A., & Erhard, R. (2002). The Israeli school psychologist: A professional profile. *School Psychology International*, 23(3), 283–306. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003233>
- Raviv, A., Wiesner, E., & Raviv, A. (1988). Job Satisfaction Amongst School Psychologists and School Counsellors in Israel. *School Psychology International*, 9(3), 213–218. <https://doi.org/10.1177/0143034388093006>
- Reger, R. (1964). The school psychologist and the teacher: Effective professional relationships. *Journal of School Psychology*, 3(1), 13–18. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(64\)90017-2](https://doi.org/10.1016/0022-4405(64)90017-2)
- Sakmárová, B. (2021). *Spolupráca školských psychologov a učiteľských tímov z pohľadu školských psychologov*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Karlova univerzita.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(1), 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

- Sandoval, J. (1993). Personality and burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30(4), 321–326. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199310\)30:4<321::AID-PITS2310300406>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199310)30:4<321::AID-PITS2310300406>3.0.CO;2-J)
- Schowengerdt, R. V., Fine, M. J., & Poggio, J. P. (1976). An examination of some bases of teacher satisfaction with school psychological services. *Psychology in the Schools*, 13(3), 269–275. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197607\)13:3<269::AID-PITS2310130305>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197607)13:3<269::AID-PITS2310130305>3.0.CO;2-P)
- Slessor, R. A., Fine, M. J., & Tracy, D. B. (1990). Teacher reactions to two approaches to school-based psychological consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(3), 243–258. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0103_3
- Smékalová, E. (2009). Do Schools Need Psychology or Psychologists? (Looking for a good model of psychological consulting for school practice). In D. Heller, M. Charvát, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2008: já & my a oni* [sborník odborných příspěvků] (s. 1–5). Masarykova univerzita.
- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie*, 8(4), 23–29.
- Smilansky, J. (1982). Problem areas in the relationship of school psychologists and teachers. *School Psychology International*, 3(1), 23–27. <https://doi.org/10.1177/0143034382031004>
- Statistický informační systém MŠMT (2023a). Základní vzdělání – učitelé. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Statistický informační systém MŠMT (2023b). Střední vzdělání – učitelé. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Stejskalová, J. (2012). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suchardová, L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Swalwell, J., & Harvey, V. S. (2017). Provision of Supervision and School Psychologists' Self-Care. In M. Thielking, M. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (s. 737–755). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_39

- Šára, F. (2022). *Ve školství pracovalo v září 871 psychologů, žáků je 1,4 milionu*. Novinky. <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/ve-skolstvi-pracovalo-v-zari-871-psychologu-zaku-je-14-milionu-budou-ucitele-chranene-osoby-40392524>
- Šimková, K. (2018). *Limity práce začínajícího školního psychologa*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Štech, S. (2009). Školní psychologie. In B. Baštecká, (Ed.), *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie* (s. 397–400). Portál.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2001). Kvalitativní analýza přístupu školních psychologů k profesi – srovnání kazuistických studií. In J. Zapletalová et al. (Eds.), *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ* (s. 37–47). IPPP.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál.
- Thielking, M., & Jimerson, S. R. (2006). Perspectives regarding the role of school psychologists: Perceptions of teachers, principals, and school psychologists in Victoria, Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 16(2), 211-223. <https://doi.org/10.1375/ajgc.16.2.211>
- Topping, K. J., & Freeman, A. G. (1976). What do you expect of an educational psychologist?. *AEP Journal*, 4(3), 4-9.
- Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická Orientace*, 29(2), 203-222. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>
- Trojan, V., Trojanová, I., & Puškinová, M. (2015). *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Wolters Kluwer.
- Urbánek, P. (2003). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS). In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV [sborník odborných příspěvků]* (s. 1-5). Masarykova univerzita.
- Urbánek, P. (2018). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87-106.
- Valihorová, M. & Lajčiaková, J. (2014). *Školská psychológia a psychológ v škole*. Žilinská univerzita.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2. vyd.). Univerzita Karlova.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Von Sydow, K., & Reimer, C. (1998). Attitudes toward psychotherapists, psychologists, psychiatrists, and psychoanalysts: A meta-content analysis of 60 studies published between 1948 and 1995. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 463-488. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1998.52.4.463>
- Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů*. [Nepublikovaná rigorózní práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vozková, A., & Vanek, M. (2018). Dva školní psychologové na jedné škole aneb „je 0,5+ 0,5 větší, menší nebo rovno 1?“. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 19(1), 24-32.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Česká republika.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Česká republika.
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Česká republika.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Česká republika.
- Wang, C., Ni, H., Ding, Y., & Yi, C. (2015). Chinese teachers' perceptions of the roles and functions of school psychological service providers in Beijing. *School Psychology International*, 36(1), 77-93. <https://doi.org/10.1177/0143034314560623>
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22(1), 64-73. <https://doi.org/10.1177/01430343010221005>
- Watts, P. E., & Pasternicki, G. (1988). Consumer expectations of psychological service delivery in an English local education authority. *School Psychology International*, 9(2), 83-89. <https://doi.org/10.1177/0143034388092001>
- Wilson, K. E., Erchul, W. P., & Raven, B. H. (2008). The likelihood of use of social power strategies by school psychologists when consulting with teachers. *J. Educational and Psychological Consultation*, 18(2), 101-123. <https://doi.org/10.1080/10474410701864321>

- Whiteside, M., Mills, J., & McCalman, J. (2012). Using secondary data for grounded theory analysis. *Australian Social Work*, 65(4), 504-516. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.645165>
- Wood, C. J. (1992). Effect of Teacher Involvement and Teacher Self-Efficacy on Ratings of Consultant Effectiveness and Intervention Acceptability. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(4), 301–316. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0304_2
- Worrell, T. G., Skaggs, G. E., & Brown, M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction: A 22-year perspective in the USA. *School Psychology International*, 27(2), 131-145. <https://doi.org/10.1177/0143034306064540>
- Young, E. L., Moulton, S. E., Julian, A., Smith, A., & Butler, R. (2021). Retention and job satisfaction of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 58(3), 585-600. <https://doi.org/10.1002/pits.22465>
- Zachová, M. (2019). *Role školního psychologa vnímaná žáky*. [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Západočeská univerzita v Plzni.
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Česká republika.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Česká republika.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Česká republika.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51(1), 36-46. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/06/Pedag_2001_m%C4%8D_04_Co-d%C4%9B1%C3%A1_36_46.pdf
- Zapletalová, J. (Ed.) et al. (2014). *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti. Metodická zpráva č. 2*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Zemánková, D., Krol, P., Rudyncová, K., Sroková, E., Svačinová, E., Škapová, Z. & Štach, D. (nedat.). *Průvodce ředitele školy při práci se školním poradenským pracovištěm*. Statutární město Ostrava. https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/FINAL_Pruvodce-reditele-skoly.pdf
- Zormanová, L. (2018). *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>

Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 6-10.

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulky

Tabulka 1: Síla řízení vedení školy a jeho odbornost v poradenských tématech

Tabulka 2: Jádro interview pro školní psychology a pedagogy

Tabulka 3: Příklad kódování výňatku z rozhovoru

Tabulka 4: Základní sociodemografické údaje o školních psychologích

Tabulka 5: Základní sociodemografické údaje o pedagozích

Tabulka 6: Základní sociodemografické údaje o psychologích na školách pedagogů

Tabulka 7: Základní údaje o analyzovaných diplomových pracích

Tabulka 8: Detailní přehled jednotlivých proměnných vlivu

Tabulka 9: Proměnné vyvolávající pocit ohrožení pedagoga

Tabulka 10: Proměnné ovlivňující tvorbu negativního subjektivního vnímání profesní zdatnosti školního psychologa

Obrázky

Obrázek 1: Schéma modelu zakotvené teorie spolupráce školního psychologa s pedagogy

Obrázek 2: Schéma vlivu charakteristik pedagoga na jeho otevřenost ke spolupráci (výřez)

Obrázek 3: Schéma situace v případě otevřenosti pedagoga ke spolupráci (výřez)

Obrázek 4: Schéma situace při neochotě pedagoga ke spolupráci (výřez)

Obrázek 5: Schéma situace při nerozhodnosti pedagoga ohledně spolupráce (výřez)

Obrázek 6: Schéma důvěry pedagoga ve školního psychologa

Obrázek 7: Schéma pozitivního dopadu důvěry v ŠP

Obrázek 8: Schéma negativního dopadu nedůvěry v ŠP 1

Obrázek 9: Schéma negativního dopadu nedůvěry v ŠP 2

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Abstrakt disertační práce

Příloha 2: Abstract of Thesis

Příloha 3: Seznam použitých zkratek

Příloha 1: Abstrakt disertační práce

Název práce: Předpoklady dobré spolupráce školního psychologa s pedagogy

Autor práce: Mgr. Zuzana Müllerová

Školitel: prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Konzultant: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Počet stran a znaků: 163 stran, 348 939 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 153

Abstrakt:

Cílem této disertační práce je popsat proměnné a mechanismy, které ovlivňují vztah a spolupráci školních psychologů s učiteli, a jak se tato spolupráce utváří. Poskytuje také doporučení do praxe. Využili jsme kvalitativní metodologický design. Sběr dat byl veden formou polostrukturovaných rozhovorů s 8 učiteli, 10 školními psychology a formou analýzy dokumentů 14 diplomových prací. Analýza byla provedena metodou zakotvené teorie. Výsledky ukázaly, že hlavní význam má postoj učitele ke školnímu psychologovi, který dále určuje, které další faktory ovlivní míru přijetí psychologa. Ve vztahu psychologa a učitele s nerozhodným postojem se ukázaly jako důležité následující faktory: charakteristiky učitele a psychologa, role vedení školy, role zaměření školy a míra srozumitelnosti role školního psychologa. Rozpor mezi skutečnou rolí školního psychologa a tím, jak jeho roli vnímají učitelé, může být zdrojem problémů ve spolupráci a důvěře mezi nimi.

Klíčová slova: školní psycholog, pedagog, spolupráce školního psychologa s pedagogy, multidisciplinární spolupráce ve škole

Příloha 2: Abstract of Thesis

Title: Prerequisites of Good Cooperation between Teachers and School Psychologist

Author: Mgr. Zuzana Müllerová

Supervisor: prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Consultant: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Number of pages and characters: 163 pages, 348 939 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 153

Abstract:

The aim of the dissertation thesis is to describe the variables and mechanisms that influence the relationship and cooperation between school psychologists and teachers and how this cooperation is formed. It provides practical recommendations based on the results too. We used a qualitative methodological design with data collection conducted in the form of semi-structured interviews with 8 teachers, 10 school psychologists and of document analysis of 14 diploma thesis. Analysis was performed using the grounded theory method. The results indicated the central importance of the teacher's attitude towards the school psychologist, which further determines which factors will influence the degree to which the psychologist is accepted. The following factors were shown to be important in the relationship between a psychologist and a teacher's indecisive attitude toward them: the characteristics of the teacher and the psychologist, the role of school management, the role of school focus and the degree to which the psychologist's role is understood. The discrepancy between the actual role of the school psychologist and how the role is perceived by the teachers can be a source of issues in cooperation and trust between the two.

Key words: school psychologist, teacher, school psychologist-teacher relationships, interdisciplinary collaboration at school

Příloha 3: Seznam použitých zkratek

APA – Americká psychologická asociace

AŠP ČR – Asociace školní psychologie České republiky

AVP – Asociace výchovných poradců

CGT – Klasická zakotvená teorie (Classic grounded theory)

ČAŠMP – Česká asociace školních metodiků prevence

GDPR – Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (*General Data Protection Regulation*)

IPPP ČR – Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky

ISPA – Mezinárodní asociace školní psychologie

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NASP – Národní asociace školních psychologů (v USA)

NUDZ – Národní ústav duševního zdraví

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

OP JAK – Operační program Jan Amos Komenský

OSPOD – Oddělení sociálně-právní ochrany dětí

P – pedagog

PIPP – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

SŠ – Střední škola

SVP – Středisko výchovné péče

ŠP – školní psycholog

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

Projekt VIP – projekt Vzdělávání Informace Poradenství

ZP – závěrečná práce

ZŠ – základní škola