

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

# ŠKOLNÍ PSYCHOLOG Z POHLEDU UČITELŮ

SCHOOL PSYCHOLOGIST FROM TEACHERS'  
PERSPECTIVE



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Magdaléna Ratkošová**

Vedoucí práce: **Mgr. Ondrej Gergely**

Olomouc

2024

Ráda bych zde vyjádřila své upřímné poděkování vedoucímu mé práce Mgr. Ondreji Gergelymu za jeho odborné vedení a cenné rady při psaní této práce. Za podporu, pochopení a víru ve mě děkuji své rodině a přátelům. Nakonec mé díky patří i všem učitelům, kteří byli tak laskaví a provedli se mnou rozhovory – bez Vás by tato práce nemohla vzniknout.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „Školní psycholog z pohledu učitelů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 1.4.2024

Podpis

# OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	<b>OBSAH</b> .....	<b>3</b>
	<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>Školní psychologie</b> .....	<b>7</b>
1.1	Historie školní psychologie .....	8
1.1.1	Historie školní psychologie u nás.....	10
1.2	Poradenské služby ve školách .....	11
1.2.1	Pedagogicko-psychologická poradna .....	12
1.2.2	Speciálně pedagogické centrum .....	13
1.2.3	Školní poradenské pracoviště.....	14
<b>2</b>	<b>Školní psycholog</b> .....	<b>17</b>
2.1	Pracovní činnost .....	18
2.2	Odlišnosti práce školního psychologa a psychologa v pedagogicko-psychologické poradně .....	19
2.3	Financování činnosti školních psychologů.....	20
2.4	Školní psycholog v interakci se školními aktéry.....	21
2.4.1	Školní psycholog a ředitel .....	21
2.4.2	Školní psycholog a žáci .....	22
2.4.3	Školní psycholog a rodiče .....	23
<b>3</b>	<b>Učitel a školní psycholog</b> .....	<b>25</b>
3.1	Spolupráce učitele a školního psychologa.....	26
3.2	Bariéry spolupráce učitelů a školních psychologů .....	28
	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>Výzkumný problém a typ výzkumu</b> .....	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>Výzkumný soubor a sběr dat</b> .....	<b>35</b>
5.1	Oslovování respondentů .....	35
5.2	Metody sběru dat .....	36
5.3	Etické hledisko výzkumu .....	37
<b>6</b>	<b>Analýza dat</b> .....	<b>38</b>
<b>7</b>	<b>Výsledky</b> .....	<b>40</b>
7.1	VO1: Jak hodnotí učitelé působení školního psychologa na škole?.....	41
7.1.1	Užitečnost .....	41
7.1.2	Spolupráce .....	43
7.1.3	Narůstající problémy .....	44
7.2	VO2: V čem by se daly služby školního psychologa zlepšit?.....	45

7.2.1	Financování .....	45
7.2.2	Stigmatizace .....	46
7.2.3	Kontakt .....	47
<b>8</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>49</b>
<b>9</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>56</b>
<b>10</b>	<b>Souhrn .....</b>	<b>57</b>
<b>LITERATURA.....</b>		<b>60</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>		<b>68</b>

# ÚVOD

Školní psycholog je pozice, která se v roce 2005 stala Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, oficiální součástí našeho vzdělávacího systému. Tato profese měla otevřít nové možnosti pro podporu a rozvoj žáků, a přesto se zdá, že navzdory svému potenciálu je v českém školství často přehlížena, možná i nedoceněna. V současnosti lze pozorovat rostoucí zájem o psychologický rozměr vzdělávání, který se odráží v popularitě alternativních škol, moderních vyučovacích metod, pozitivní motivace, odmítání tradičního známkování a dalších přístupů spojujících vzdělávání s psychologií. To ukazuje, že potenciál školní psychologie ještě rozhodně není vyčerpán.

Navzdory tomuto trendu směřování k větší integraci psychologie do pedagogické praxe stále existuje rozpor mezi potřebou školních psychologů a skutečnou dostupností a doceněním této profese ve vzdělávacím systému. Mezi studenty psychologie nepozoruji velký zájem o profesní dráhu školního psychologa a v diskuzích pod články o jejich nedostatku nacházím často široké spektrum názorů, od skepticismu po otevřenou kritiku této profese. Zvažovala jsem tedy, zda práce školních psychologů skutečně přináší užitek, nebo jestli jsou mé dojmy pouze ovlivněny názory lidí, kteří ve skutečnosti nemají s činností školních psychologů žádnou osobní zkušenost. Užitečnost školních psychologů nejspíše nelze objektivně posoudit, zároveň si ale myslím, že svědky působení školních psychologů na každodenní bázi jsou právě učitelé a jejich pohledy a názory by tak mohly být validní. Potýkáme se s velkým nedostatkem školních psychologů, avšak při smysluplné spolupráci školních psychologů s učiteli bychom mohli jejich služby zefektivnit. Učitelé se s žáky vidají každý den, a tak na ně působí ve větším měřítku než školní psychologové.

Má bakalářská práce nabízí přehled poznatků o školní psychologii a školských poradenských službách, větší část věnuji práci školních psychologů a zejména jejich spolupráci s učiteli. Cílem mého výzkumu je objasnit, jak učitelé hodnotí činnost školních psychologů, jak s nimi spolupracují a identifikovat oblasti, kde by jejich služby mohly být zlepšeny. Pokusím se nabídnout reálný pohled na to, jak se školní psychologie promítá do každodenního školního života a jaké jsou možnosti pro její další rozvoj, čímž by se zvýšila její efektivita a přínos pro všechny zúčastněné strany.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

Školní psychologie představuje multidisciplinární obor, jehož definice a rozsah působnosti se stále vyvíjí. V historii definování školní psychologie můžeme nalézt rozmanité perspektivy, které reflektují různé aspekty vzdělávacího procesu a jeho interakci s psychologickými faktory. Poprvé školní psychologii definovali White a Harris (1961) jako odvětví psychologie, které se zabývá osobností žáka v interakci se vzdělávacím procesem a považuje jeho osobnost nejen za součást vzdělávání, ale také za člena školního a rodinného společenství, za součást komunity. Bardon and Bennett (1974) ve své knize *Školní psychologie* zmiňují, že se školní psychologie zaměřuje na interakce žáků ve škole a také poukazují na rozdíly jednotlivých škol a jejich dopady na žáky. Zdůrazňují tak potřebu komplexního zkoumání školního prostředí, o kterou se školní psychologie stále zasazuje. Novodobější definice, např. definice Americké psychologické asociace (APA, n.d.) definují školní psychologii jako obor zabývající se dětmi, mládeží, rodinami a vzdělávacím procesem. Školní psychologové, jakožto zprostředkovatelé školní psychologie pak pracují jak na individuální úrovni, tak v širším měřítku, aby zajistili bezpečné pozitivní prostředí a umožnili tak rovný přístup ke vzdělávání pro všechny, nehledě na jejich sociální podmínky (APA, n.d.).

Z českého prostředí zmíním definice Kavenské, Smékalové a Šmahaje (2011, s. 59), kteří školní psychologii popisují 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.“

Podobnou definici školní psychologie poskytuje Vágnerová (2005, s. 11), dle které školní psychologie „pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby přímým i nepřímým účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu: učitelům, žákům i jejich rodičům. Zabývá se všemi dětmi, tedy nejenom těmi, které mají nějaké školní potíže.“

V souvislosti se školní psychologií se můžeme setkat s pojmem *paradox školní psychologie*. Školní psychologie nebere v potaz pouze žáky a učitele, jakožto dva hlavní

aktéry střetávající se na půdě školy, ale měla by se zaměřit i na ostatní osoby, které se kolem žáků pohybují a mají na ně vliv. Žáci přirozeně napodobují chování svých rodičů, prarodičů a dalších blízkých osob, proto je na místě spolupráce i s těmito jedinci. To ovšem není úplně běžný postup v ostatních odvětvích psychologie, kde je běžnější pracovat pouze s jedním klientem (Reynolds & Gutkin, 1999).

Tato specifika školní psychologie nám ukazují, jak důležitá je komplexní a multidisciplinární spolupráce v prostředí školy pro podporu optimálního rozvoje žáků. Je klíčové brát v potaz nejen samotné žáky a učitele, ale i jejich rodinné prostředí a další vlivy, které mohou ovlivnit jejich chování a vývoj.

## 1.1 Historie školní psychologie

Školní psychologie má dvě linie vývoje – americkou a evropskou. S počátky americké školní psychologie bývá spojováno jméno Lightner Witmer, který se zasadil o vymezení školní i klinické psychologie. Jako učitel angličtiny a dějepisu si na konci 19. stol. povšimnul zajímavého úkazu, kdy někteří žáci navzdory své motivaci a bystrosti ve škole neprospívali. Witmer se odpoutal od praktik introspekce a dával důraz na empirické zkoumání jevů. Snažil se psychologii přemístit z laboratoře a aplikovat ji do reálného světa. Zkoumal a porovnával normální a abnormální vývoj u dětí, navrhoval, aplikoval a vyhodnocoval způsoby řešení poruch učení. Tento postup položil základy evidence-based intervencím a multidisciplinárnímu přístupu, o který se v dnešní době zasazuje stále více oborů. Na výročním zasedání APA představil Witmer svou práci *The Clinical Method in Psychology and the Diagnostic Method of Teaching* a přednesl zde zásady pro aplikovanou psychologii, které zahrnovaly snahy o zkoumání duševního vývoje dětí pomocí statistických a klinických metod, zavedení psychologické kliniky pro léčbu dětí s poruchami učení a umožnění stáží a praxí osobám vykonávajícím učitelské a lékařské profese a studentům připravujícím se na tyto profese. Ačkoli se tehdy mohly zdát Witmerovy nápady jako nedocenené, položily základy toho, co dnes známe jako školní psychologii (Bray & Kehle, 2011).

V Evropě se začala myšlenka školní psychologie objevovat již na počátku 20. stol., kdy proběhly jisté pokusy o etablování oboru. Na síle ovšem nabrala školní psychologie až po druhé světové válce (Štech & Zapletalová, 2013).



S počátkem vývoje evropské linie školní psychologie se pojí jméno Williama Sterna a jeho spis *Pedologie kulturním požadavkem*. Stern usiloval o vědecké bádání a empirické výzkumy na školní půdě. Hlavní náplní školního psychologa ve Sternově pojetí mělo být pozorování všech žáků, mapování třídy, hromadné depistáže a také srovnávání žáků, tříd i škol. Srovnávací funkce byla školnímu psychologovi umožněna především z důvodu umístění. Psycholog totiž neměl sídlit v jedné škole, ale byl to spíše psycholog městský, dostupný pro všechny školy z dané oblasti. Proti jeho návrhům se ovšem postavilo mnoho učitelů. Vadilo jim především, že by měl školní (městský) psycholog být dalším pracovníkem či orgánem nadřazeným učitelům a ohrožovat tak jejich samostatnost. Učitelé přišli s vlastními návrhy, např. aby psychologové dávali větší důraz na doposud nedostatečné psychologické vzdělávání učitelů. Stern však namítal, že role školního psychologa a učitele je neslučitelná do jedné osoby a zdůrazňoval hlavní náplň školního psychologa, kterou měla být aplikovaná věda, vědecký výzkum a diagnostika (Štech & Zapletalová, 2013).

Štech a Zapletalová (2013) dále vymezují v postupném sledu událostí 3 linie vedoucí k ukotvení školní psychologie:

**První linie** je charakterizována vývojem psychologických nástrojů. Můžeme sem zařadit Binetovy škály na měření inteligence, které byly vytvořeny na zakázku francouzského ministerstva školství a měly detekovat příčiny školního selhávání a zkvalitnit výuku.

**Druhou linií** reprezentují organizační jednotky psychologických služeb pro školy a žáky. Oakland a Brue (1996) zmiňuje průzkum postavení školní psychologie v 54 evropských zemích, organizovaný organizací UNESCO ve spolupráci s International Bureau of Education, kde byly identifikovány 4 typy psychologických služeb.

- Prvním typem byli školní psychologové pracující na školách samostatně nebo v týmu se sociálními pracovníky a lékařem. Náplní jejich práce bylo nastavování příznivého klimatu školy a psychohygiena u běžných žáků.
- Druhý typ tvořili psychologové pracující jako koordinátoři služeb pro školy, např. prevence, intervence, výzkum či poradenství.
- Třetí typ charakterizovaly dětské poradenské kliniky v čele s pediatry a psychiatry, kam se školy obracely v případech potřeby. Součástí personálu byli také psychologové a sociální pracovníci.

- Čtvrtý typ zahrnoval asociace zkoumající vývoj dítěte a důležité ovlivňující faktory. Tento typ nesouvisí se školní psychologií přímo, přinášel však pro psychology v praxi významné poznatky, které mohli dále aplikovat.

**Třetí linie** se týká kodifikace školní psychologie jako disciplíny, její akreditace jako studijního programu a rozvoje výzkumné činnosti. První magisterský studijní program Školní psychologie bylo možné od roku 1930 studovat na univerzitě v New Yorku.

V roce 1954 proběhla v New Yorku také Thayer konference, která měla za cíl vymezit role a funkce školních psychologů. Zabývala se problematikou nedostatku školních psychologů, jejich výcvikem a vzděláváním. Na konferenci se řešila otázka etablování školní psychologie jako samostatné specializace v rámci APA. Veliké rozpory mezi odborníky a vedením APA přinesla otázka postgraduálního vzdělávání, které k výkonu profese školního psychologa nebylo nutné. Z toho důvodu existovaly dvě úrovně profese školního psychologa (magisterská a doktorandská), které od sebe nebyly nijak odlišeny. To v roce 1969 vedlo k založení samostatné organizace Národní asociace školních psychologů (NASP) (Bray & Kehle, 2011).

V USA poté vznikaly i další organizace s cílem sdružit školní psychology a rozšířit povědomí o školní psychologii. V roce 1972 byla založena The international school psychology committee, která v roce 1975 uspořádala první kolokvium školní psychologie v Mnichově. Na základě této události byla ustanovena International School Psychology Association (ISPA) (Štech & Zapletalová, 2013).

ISPA nyní sdružuje školní psychology z 55 zemí světa a každoročně pořádá kolokvia, čímž umožňuje sdílení a šíření nových poznatků na poli školní psychologie mezi odborníky z celého světa, iniciuje a podporuje spolupráci s dalšími organizacemi s podobnými cíli jako má ISPA (ISPA, n.d.).

### **1.1.1 Historie školní psychologie u nás**

Začátkem 30. let 20. stol. se začala školní psychologie prosazovat i u nás. Byla ovlivněna praktikami školní psychologie v Německu a v USA. Nejkomplexnější školní psychologické služby poskytoval Pedologický ústav v Praze, jehož činnost se do velké míry shodovala s činností dnešních pedagogicko-psychologických poraden. Byla zde prováděna diagnostika schopností, na kterou navazovalo poradenství ohledně volby další vzdělávací

dráhy, a probíhal zde výzkum faktorů způsobujících školní neúspěšnost. Pro učitele byly připraveny archy, do kterých mohli zaznamenávat dlouhodobý vývoj žáka. Po druhé světové válce získalo Slovensko, díky své tradici, v rozvoji školní psychologie náskok. Na konci 60. let se začala profese školního psychologa ustanovovat, na třetím sjezdu Slovenské psychologické společnosti byl dokonce přijat *Návrh koncepcie školského psychológa*. Činnost školních psychologů však v této době stále probíhala spíše v poradnách a byla součástí výchovného poradenství. V polovině 70. let tato činnost na nějakou dobu utichla a byla obnovena až po roce 1989, kdy se začaly prosazovat snahy o působení psychologa přímo ve školách (Štech & Zapletalová, 2013).

V roce 1989 vznikla Asociace školní psychologie ČSFR, která mimo jiné usilovala o legislativní vymezení pozice školního psychologa. Od roku 1997 u nás působí její česká odnož (Kavenská et al., 2011). Školní psychologie se stala poměrně populárním tématem, zmínky byly k nalezení v médiích i v Bílé knize<sup>1</sup>. Zmínka o školní psychologii však chyběla v české legislativě. I přes jisté počiny se profese školního psychologa dočkala svého ukotvení v legislativě až v roce 2005, kdy vešla v platnost Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ta umožnila školám zaměstnávat školního psychologa a školního speciálního pedagoga (Lazarová, 2008).

## 1.2 Poradenské služby ve školách

Školské poradenské služby představují nepostradatelnou součást našeho vzdělávacího systému. Od roku 2005 se poskytování služeb řídí Vyhláškou č. 72/2005 Sb., v roce 2021 vešla v platnost její novela, Vyhláška č. 607/2020 Sb.

Jejich hlavním cílem je vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj žáků. Podílí se na zajišťování zdravého a podpůrného školního prostředí, které žákům umožní naplňovat vzdělávací potřeby a rozvíjet jejich schopnosti, dovednosti a zájmy. Služby jsou nabízeny jak žákům, tak jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Metodická podpora je také poskytována sboru pedagogických

---

<sup>1</sup> dobový školský programový dokument

a nepedagogických pracovníků ve škole. Služby se zaměřují na řešení a prevenci výukových obtíží, sociálně patologických jevů jako je šikana, problematiku národnostních menšin a etnických skupin, nebo pomáhají při volbě budoucího povolání (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Při nástupu do školy má každý žák jiné výchozí podmínky pro plnění školní docházky a školské poradenské služby tak mohou upravovat podmínky pro jednotlivce, ať už žáky nadané a mimořádně nadané, tak pro děti a mládež s různou mírou a typem zdravotního postižení (Zapletalová, 2011).

Poradenské služby se vždy řídí etickými pravidly a hledí na individuální potřeby žáka. Dle toho se volí postupy, které jsou v souladu s aktuálním věděním v oboru, a metody by měly být standardizované. Pokud to není možné, je třeba volit metody, které mají pro žáka prokazatelný přínos (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Poradenské služby dělíme do tří skupin na pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum a školní poradenské pracoviště. Plného potenciálu však služby dosáhnou prostřednictvím součinnosti mezi sebou a spoluprací s dalšími odborníky. Nyní se přesunu na bližší specifikaci jednotlivých služeb.

### **1.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna**

Pedagogicko-psychologická poradna je zařízení, které poskytuje pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. V České republice fungují již od 70. let 20. století (Bartoňová et al., 2019). Jejich činnost probíhá většinou ambulantně a je dostupná i pro děti předškolního věku. Hlavní činnosti můžeme podle Opekarové (2007) rozdělit do tří skupin. Těmi jsou:

#### **1. Diagnostika**

Poradna provádí individuální nebo skupinovou diagnostiku z několika možných důvodů. Zjišťuje např. připravenost na školní docházku, nerovnoměrný vývoj dítěte, specifické poruchy učení a chování či mimořádné nadání žáka. Na základě diagnostiky je možné žáka zařadit či přeradit do třídy nebo školy, navrhnout podpůrná opatření pro žáky se specifickými potřebami a žáky mimořádně nadané nebo zahájit nápravný program ve třídách s nevhodným klimatem pro vzdělávání (Opekarová, 2007).

Pojem *podpůrná opatření* se pojí s inkluzivním vzděláváním, jehož naplňování se řídí novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. Model inkluzivního vzdělávání v České republice zajišťuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny žáky. „Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření bylo možno uskutečňovat vzdělávání většiny žáků v hlavním vzdělávacím proudu (Bartoňová et al., 2019, s. 9).“ Aby bylo možné zajistit rovné vzdělávací podmínky, pro žáky vyžadující specifické byl zaveden systém podpůrných opatření. Ten definuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Intenzita poskytovaných podpůrných opatření se odvíjí od hloubky postižení či znevýhodnění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, obecně se však dělí do pěti stupňů (Bartoňová et al., 2019).

## **2. Intervence**

Intervence bývá poskytována jedincům nacházejícím se v životních situacích, které negativně ovlivňují vzdělávání žáka. Na intervence může navazovat i terapeutická péče, zabývající se dlouhodobějšími problémy. Dále bývají v poradně poskytovány služby týkající se kariérního poradenství, konzultace o vhodných postupech bývají také vedeny se zákonnými zástupci (Opekarová, 2007).

## **3. Informační a metodická činnost**

Poradna připravuje dokumenty potřebné pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přeřazení do tříd či odklad povinné školní docházky. Poskytuje konzultace ohledně metodických postupů zákonným zástupcům a učitelům, spolupracuje na vytváření preventivní programů pro školy (Opekarová, 2007).

### **1.2.2 Speciálně pedagogické centrum**

Speciálně pedagogické centrum je zařízení specializující se zejména na žáky s mentálním a fyzickým postižením, jako jsou vady řeči, zraku nebo sluchu, či autismem. Centrum poskytuje pro takto znevýhodněné žáky výhradně diagnostické služby. Pouze ve výjimečných případech, kdy nemůže jeho činnost převzít škola či jiné poradenské pracoviště, poskytuje pedagogickou a psychologickou intervenci. Činnost centra probíhá opět ambulantně. Hlavním úkolem centra je diagnostikovat stav znevýhodněného žáka a na

základě těchto zjištění připravit návrh podpůrných opatření, která mu zajistí vhodné podmínky pro vzdělávání (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

### **1.2.3 Školní poradenské pracoviště**

U třetího typu školských poradenských služeb se přesouváme přímo na půdu školy. Velikou výhodou oproti jiným poradenským pracovištím je možnost okamžité intervence v případě neodkladné potřeby (Bartoňová et al., 2019). Služby školního poradenského pracoviště bývají zabezpečeny výchovným poradcem a školním metodikem prevence, od roku 2005 mohou být poskytovány i školním speciálním pedagogem a školním psychologem (Zapletalová, 2011).

Personální obsazení zajišťuje ředitel školy, který s ohledem na vzdělávací potřeby žáků a specifika školy určuje, do jaké míry budou poradenské služby poskytovány. Při zřízení školního poradenského pracoviště je třeba zvažovat kritéria jako je velikost školy, lokalita a také specifika vzdělávaných žáků (speciální vzdělávací potřeby, vyšší riziko výskytu problematického chování, školy z více subjektů) (MŠMT, 2016).

Fungování celého systému školního poradenského pracoviště je založeno na úzké spolupráci a vytvoření vnitřního komunikačního systému mezi týmem školního poradenského pracoviště, třídními učiteli, ostatními pedagogy a jinými nepedagogickými zaměstnanci školy. Každému z těchto členů školního týmu se naskýtá jiný vhled do situací a je velmi důležité mezi sebou poznatky sdílet a implementovat je do svých služeb (Zapletalová, 2011).

Mezi hlavní úkoly školního poradenského pracoviště patří prevence školní neúspěšnosti, prevence patologických jevů (šikana či vyčleňování žáků z odlišného kulturního prostředí či etnické skupiny), zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími podmínkami, individuální přístup pro žáky mimořádně nadané, karierní poradenství atd. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

K zajištění úkolů školního poradenského pracoviště zaměstnává škola několik pracovníků.

## **1. Výchovný poradce**

Výchovný poradce je většinou učitel s dlouholetou praxí, který absolvoval postgraduální studium nebo jiné akreditované programy v oblasti výchovného poradenství (Bendl, 2004). Jeho činnost se řídí Zákonem č. 395/1991 Sb. o školských zařízeních a zároveň Vyhláškou č. 72/2005 Sb. Jeho pracovní náplní bývá kariérní poradenství, vyhledávání žáků vyžadujících speciální vzdělávací podmínky a spolupráce s ostatními poradenskými pracovníky při zajišťování a umožňování podpůrných opatření pro tyto žáky. Dále nabízí metodickou a informační pomoc pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům dětí (Vyhláška 72/2005 Sb.).

Pokud je na škole přítomen školní psycholog/speciální pedagog, je rozsah činnosti výchovného poradce redukován o diagnostické a intervenční práce (Zapletalová, 2011).

V praxi se však objevuje několik úskalí realizace této pracovní role – výchovní poradci často řeší až důsledky problematického chování a také velmi málo spolupracují s metodiky prevence. Zkvalitnění školně-poradenských služeb je možné dosáhnout hlavně úzkou spoluprací mezi všemi pracovníky školního poradenského pracoviště. Měl by být také kladen důraz na prevenci a screening prostředí, díky kterým by se mohlo velké části problémů předcházet (Zapletalová, 2011).

## **2. Školní metodik prevence**

Mezi hlavní kompetence školního metodika prevence patří příprava a realizace preventivních programů. Na školách se vyskytují různé typy patologického chování, které znemožňují žákům dosahovat jejich vzdělávacích cílů. Preventivní programy ve školách informují a snaží se předcházet např. zneužívání návykových látek, sexuálnímu zneužívání, rasismu a xenofobii, různým typům rizikového chování, sebepoškozování či záškoláctví (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Jak se však ukazuje, preventivní programy jsou většinou implementovány až poté, co je problém identifikován, avšak nedosahuje ještě klinicky významné úrovně (Merrell et al., 2011).

Metodik prevence může s žáky pracovat kolektivně nebo individuálně. Náplní jeho práce je sledování aktuální situace na škole, vyhodnocování preventivních programů

a metodická pomoc dalším členům školního týmu, zejména pak informování o rizikovém chování a možnostech prevence (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Roli školního metodika prevence a zároveň výchovného poradce často zastává jeden učitel (Zapletalová, 2011).

### **3. Školní speciální pedagog**

Hlavní náplní práce školního speciálního pedagoga je práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog takové děti na půdě školy vyhledává, mapuje jejich stav, zjišťuje hlavní potíže a podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu. Zajišťuje podpůrná opatření, dbá na jejich dodržování a průběžně je vyhodnocuje (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

### **4. Školní psycholog**

Školní poradenské služby mohou být od roku 2005 poskytovány také školním psychologem. Přítomnost školního psychologa či speciálního pedagoga je žádoucí zejména na školách s větším počtem žáků (více než 350), na školách s větším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také na školách, kde se předpokládá větší výskyt rizikového chování (Zapletalová, 2011). Jeho kompetence budou rozebrány v další kapitole podrobněji.



## 2 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

National Association of School Psychologists (NASP, n.d.) definuje školní psychology jako členy školních týmů podporující schopnosti žáků učit se a schopnosti učitelů vyučovat.

Pozice školního psychologa se na českém trhu práce objevila zhruba před 30 lety. Až do roku 2005 nebyla legislativně ukotvena a neměla jasně definovanou náplň práce. I přes to se však na školách školní psychologové objevovali a snažili se aplikovat psychologické poznatky na žáky (Zapletalová, 2001).

V roce 1996 se počet psychologů na školách pohyboval okolo 50, v roce 2013 se odhady pohybovaly už mezi 300-350 (Smékalová, 2014). V dnešní době pracuje na základních a středních školách dle dat ministerstva školství přes 500 školních psychologů, avšak pro mnohé školy je tato profese stále novotou (Müllerová & Šmahaj, 2023; Pedagogická komora, 2022).

Školním psychologem se může dle Zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících stát absolvent akreditovaného magisterského studijního programu psychologie. V praxi se však střetáváme s problémem, kdy absolvent tohoto studia nastoupí do školy, ale se školní psychologií se dosud setkal jen v povinném předmětu Pedagogická psychologie. Přestože školní psychologii okrajově zahrnují i jiné studijní obory, zdá se, že ani ty neposkytují dostatečné praktické zázemí, které by bylo pro výkon této profesní role považováno za adekvátní (Kavenská et al., 2011).

Mladí absolventi pak po nástupu do školy čelí důležitému úkolu, jakým je získání si důvěry ostatních. V tom jim však často brání profesní neznalost a nedostatek praxe, který je způsobený právě neexistencí systematické postgraduální přípravy pro školní psychology, a ostatní pracovníci školy jsou pak nuceni kvalitu školního psychologa posuzovat podle věku (Müllerová & Šmahaj, 2023).

## 2.1 Pracovní činnost

Školní psycholog by měl podporovat duševní zdraví všech účastníků vzdělávacího procesu. U toho se zároveň musí vypořádat se střetem několika rovin, které do duševního zdraví zasahují. Musí brát v potaz jak rovinu individuální, tak i školní, rodinnou a společenskou (Gajdošová, 2017; Palová & Šmahaj, 2020).

Hlavní náplň práce školního psychologa rozčleňuje Vyhláška č. 72/2005 Sb. do 3 skupin.

V první řadě provádí **diagnostiku a depistáž**. Vyhledává a diagnostikuje žáky se specifickými poruchami učení, vzdělávacími a výchovnými problémy ale i nadané děti. Identifikuje potřeby těchto různorodých skupin. Provádí screening třídního klimatu a snaží se zachycovat problémy již v zárodku. První kontakt s žáky mívá už při zápisu do 1. třídy základního vzdělávání. Vytváří systém včasné identifikace žáků s obtížemi ve škole, pro které nalézají preventivní a podpůrné strategie (MŠMT, 2016). Bez vhodné, platné a spolehlivé diagnostiky by bylo obtížné správně identifikovat problém, zjistit, jakou intervenci použít, a určit, zda má intervence nebo podpůrná strategie požadovaný účinek (Merrell et al., 2011).

Dále provádí **konzultační, poradenské a intervenční práce**. S žáky pracuje individuálně i skupinově, poskytuje konzultace žákům i rodičům, organizuje preventivní programy a spolupracuje na vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření. Zasahuje také jako intervent v krizových situacích, do kterých se žák dostává, např. úmrtí blízkého člověka, vraždy, úrazy (MŠMT, 2016).

Poslední skupinou činností školního psychologa je **metodická a vzdělávací činnost**. Poskytuje metodickou podporu žákům, učitelům, ostatním pedagogickým pracovníkům, zákonným zástupcům, pořádá vzdělávací semináře a besedy, koordinuje spolupráce s jinými vzdělávacími a poradenskými zařízeními (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Pracovní úvazek školního psychologa by dle metodických listů ŠPZ neměl klesnout pod 0,5 úvazku, jinak by jeho činnost mohla být zaměnitelná s činností psychologů v pedagogicko-psychologických poradnách. Zde se ale opět střetává teorie s praxí, kde kvůli velkému nedostatku školních psychologů pracují psychologové na několika školách zároveň, a tudíž se jejich úvazky pohybují kolem 0,25 na jedné škole (Vonostránská, 2013).

Na jeden úvazek školního psychologa připadá dle dat ministerstva školství přes 4 tisíce středoškoláků, na základních školách jde o více než 2 tisíce žáků (Pedagogická komora, 2022). To s sebou samozřejmě přináší negativa, zejména v případech, kdy je potřeba okamžitá intervence a psycholog zrovna není k dispozici. Pokud je psycholog přítomen pouze několik dní v týdnu, je také obtížnější orientovat se v aktuálním školním dění (Vonostránská, 2013).

## **2.2 Odlišnosti práce školního psychologa a psychologa v pedagogicko-psychologické poradně**

Na rozdíl od psychologů pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) by měli mít školní psychologové možnost své klienty sledovat dlouhodobě a pozorovat kontinuální vývoj žáků od 6 do 15 let. V praxi to tak bohužel nefunguje a místo toho převažuje u školních psychologů jednorázová konzultační činnost, kvůli čemuž se služby znova přibližují k činnosti pedagogicko-psychologických poraden a nedosahují tak naplnění svého potenciálu (Hubertová, 2014).

Vedle psychologů z pedagogicko-psychologických poraden školní psychologové častěji pracují s dětmi bez zjevných problémů, provádějí prevenci a snaží se případné problémy zachytávat ještě před jejich propuknutím. Do PPP se většinou dostávají žáci, kteří již nějaký konkrétní problém řeší. PPP navíc poskytují služby více školám najednou, často tedy bývá problém s časovou dotací, kterou jsou poradny klientovi schopny poskytnout. PPP mají však své výhody, a to především v zastupitelnosti. Psychologů v PPP pracuje více, mohou tak spolu konzultovat odborné problémy a v případě potřeby být zastoupeni svými kolegy (Hubertová, 2014).

Práce v kolektivu je také často uváděna jako nesporná výhoda profese v PPP, naopak panuje mnoho obav z profesní osamělosti školního psychologa, kdy je ve většině případů jediným odborníkem v oboru na škole. I školní psychologové si ale uvědomují důležitost odborných konzultací, a tak zůstávají v kontaktu s odborníky z ostatních poradenských zařízení. Při poskytování poradenských služeb totiž nejde o rozdělování či vybírání si lepších možností, ale o vzájemnou spolupráci, díky které dochází ke zkvalitňování vzdělávacího procesu pro žáky a studenty (Zapletalová, 2001).

## 2.3 Financování činnosti školních psychologů

Po zavedení pozice školního psychologa do škol Vyhláškou č. 72/2005 Sb. v roce 2005 vznikly na podporu poradenských služeb ve školství různé projekty.

Mezi lety 2005–2008 byl Institutem pro pedagogicko-psychologické poradenství (IPPP) za pomoci Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) realizován projekt s názvem *Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání*, zkráceně označovaný jako VIP-Kariéra. Projekt podporoval vytváření a činnost školních poradenských pracovišť, vzdělávání učitelů a zavedením nového informačního systému usnadňoval orientaci ve světě práce absolventům. Na některých školách finančně zabezpečoval činnost školních psychologů a speciálních pedagogů. Protože byl projekt úspěšný, navázal na něj v letech 2009–2011 za spolupráce s MŠMT projekt *Rozvoj školských poradenských pracovišť*, zkráceně RŠPP-VIP II. Z projektu vzešly návrhy na změny v poradenských službách pro školy, jejichž realizace ovšem nebyla zcela úspěšná (Knotová et al., 2014).

Mezi lety 2012–2015 probíhal projekt *Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb*, zkráceně RAMPS-VIP III. Jeho hlavním cílem bylo zvýšení kvality poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Knotová et al., 2014).

Od roku 2016 jsou školní psychologové financováni paralelně v rámci poskytování podpůrných opatření ze státního rozpočtu a z Evropského sociálního fondu + prostřednictvím *Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání* pro podporu komplexního prostředí školy. Nyní probíhá program *Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog) pro základní školy*, ve kterém budou při poskytování služeb školního psychologa zohledněny počty žáků na školách. Do 31. prosince 2024 budou školní psychologové financováni z evropských prostředků *Operačního programu Jana Amose Komenského (OP JAK)* prostřednictvím šablon, od roku 2025 už bude financování školních psychologů pro základní školy zajištěno ze státního rozpočtu. Institucionalizace modelu zajistí stabilní pracovní pozice pro školní psychology a školní speciální pedagogy, které nebudou závislé na dotacích, což by mohlo přispět k vyššímu zájmu o tuto profesi (OP JAK, 2022).

## 2.4 Školní psycholog v interakci se školními aktéry

Jak vyplývá z jeho pracovní náplně, školní psycholog při výkonu své práce nepřichází do kontaktu pouze s žáky. Je žádoucí, aby navazoval spolupráci i s ostatními aktéry ve školním prostředí. Každá spolupráce má jiná specifika, přináší různé výstupy a je třeba ji přizpůsobit potřebám a očekáváním jednotlivců.

### 2.4.1 Školní psycholog a ředitel

Vztah školního psychologa a ředitele je prvním profesním vztahem, který musí být vyjasněn ve chvíli, kdy psycholog vstupuje na půdu školy. V legislativě je vztah školního psychologa a ředitele popsán pouze jednou větou, která říká, že „ředitel školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).“

Z praxe se ukazuje, jak důležité je, aby byly role mezi těmito dvěma účastníky jasně vyzooměně. Ředitel vytváří podmínky pro poskytování psychologických služeb na školách, ale ve skutečnosti je v oboru psychologie laikem. Naproti tomu jemu podřízený psycholog je v oboru expertem, což může vytvářet zvláštní vztahovou dynamiku. Ředitelé se mohou obávat, že školní psycholog odhalí jejich skryvané nedokonalosti či tabuizované problémy ve škole, zároveň se na jejich straně objevují nerealistická očekávání ohledně kompetencí psychologa (Zapletalová, 2001).

Výzkum Mägi a Kikas (2009) nicméně zjistil, že ředitelé rozumí náplni školního psychologa více než-li učitelé.

Je proto třeba formulovat zakázku, které budou rozumět obě strany – dohodnout se na začlenění do systému školy, na způsobech vzájemné komunikace a vyjasnit si představy o fungování školního psychologa, které budou v souladu se standartní činností školního psychologa (Kavenská et al., 2011).

Bez konkrétní formulace zakázky by psycholog neměl zahájit svojí práci, v odůvodnitelných případech má dokonce možnost zakázku odmítnout – např. když psycholog nemá k dispozici nástroje k jejímu vyřešení, nebo se jí může pokusit reformulovat. Ředitel školy odpovídá za činnost školního psychologa, je tedy vhodné, aby

oba zůstávali v kontaktu, popř. plánovali pravidelné schůzky, aby byly obě strany informovány o aktuálním dění (Štech & Zapletalová, 2013).

Ředitelé považují za největší přínos přítomnosti psychologa na školách zejména diagnostiku, dále pak zlepšení komunikace a seznámení učitelů s metodami zkvalitňujícími vyučování (Kavenská et al., 2011). Uvítali by rovněž, aby se školní psychologové více zaměřovali na práci s učiteli a rodiči (Mägi & Kikas, 2009).

Od vztahu školního psychologa a ředitele se odvíjí i spolupráce se zbytkem pedagogického sboru. Pokud je kvalitně definovaná role školního psychologa na škole a ředitel jeho práci důvěřuje, je pro školního psychologa snazší získat důvěru ostatních, než pokud by tomu bylo naopak (Štech & Zapletalová, 2013).

## **2.4.2 Školní psycholog a žáci**

Práce s žáky je hlavní náplní práce školního psychologa a věnuje jí nejvíce času (Štech, Zapletalová, 2013; Palová & Šmahaj, 2020).

Školní psycholog při práci s žáky a třídním kolektivem řeší školní úspěšnost a postavení, vztahy ve třídě a třídní klima. Pro některé žáky může být škola symbolem povinnosti, spojována s negativními pocity jako jsou úzkosti a stres, pro mnohé žáky je však místem, kde se setkávají se svými kamarády, kde pocítují sounáležitost a bezpečí. Školní psycholog se podílí na vytváření prostředí, kde se budou všichni žáci cítit bezpečně, což je důležitou podmínkou pro vzdělávání vůbec. Je proto potřeba, aby dodržoval etický kodex a žáky informoval, že žádné důvěrné informace, se kterými se psychologovi svěří, neopustí zdi pracovny a toto následně také dodržel (Zapletalová, 2001).

Školní psycholožka Marta Franclová (2017) popisuje své zkušenosti z praxe. Uvádí, že ve většině případů přijde žák za školním psychologem primárně s problémy s učením. Později ovšem vypluje na povrch "trápení", které s původním problémem s učením nemusí vůbec souviset. Týká se spíše vztahů se spolužáky (vyloučení z kolektivu, šikana, izolovanost) nebo rodinné situace (problémy s rodiči, rozvod a noví partneři rodičů, neshody, obtížná komunikace). Školní psycholog tak představuje pro dítě bezpečné prostředí, ve kterém se může někomu svěřit.

Nejčastější formou práce školního psychologa se třídou jsou preventivní vstupy (Palová & Šmahaj, 2020). Může také diagnostikovat vztahy a třídní klima (Braun et al.,

2014). Při spolupráci s třídním kolektivem žáci vidí, že se jejich problémy řeší a může je to dále motivovat k další spolupráci s psychologem – vědí např. že se nemusí bát oznamovat potíže v kolektivu aj. (Zapletalová, 2001). S žádostí o spolupráci na zlepšení vztahů ve třídě přicházejí nejčastěji sami učitelé, školní psycholog také intervnuje na základě vlastní iniciativy (Palová & Šmahaj, 2020). Občas ale přijdou i samotní žáci, kteří si problémů v kolektivu mohou povšimnout dříve a necítí se v prostředí bezpečně (Franclová, 2017).

### **2.4.3 Školní psycholog a rodiče**

Primárním klientem školního psychologa bývá ve většině případů sám žák. Pantaleno (1983) ovšem navrhuje, aby byl jako primární klient vnímán rodič žáka.

Rodiče můžeme považovat za osoby mající na své děti největší vliv. Zapojení rodičů do vzdělávání dětí pozitivně ovlivňuje nejen děti samotné, ale i celkové klima školy. Žáci dostávají lepší známky, plní více domácích úkolů, více se zapojují do výuky ve třídě, nemají tolik absencí; učitelé tak mohou učit efektivněji; rodiče projevují zájem o své děti, zlepšují s nimi komunikaci, zapojují se do vzdělávacích aktivit a v případě potřeby komunikují s učiteli (Christenson et al., 1997; Coleman, 2018; Henderson & Mapp, 2002).

Spolupráci mezi rodinou a školou/školními psychology uvádí i NASP (2010) jako jednu z deseti domén důležitých pro využití všech aspektů školně-psychologických služeb.

Pokud naváže školní psycholog spolupráci s dítětem, musí být jeho rodiče o školně-poradenských činnostech na škole informováni. K informování rodičů o psychologických službách lze využít tzv. generální souhlas s prací psychologa, ten ovšem nenahrazuje informovaný souhlas, který je nutný pro individuální práci s dítětem. Bez informovaného souhlasu je možné provádět screeningová vyšetření a krizovou intervenci, s navázáním dlouhodobé spolupráce však musí rodič souhlasit (Štech & Zapletalová, 2013).

I mezi rodiči panují mylné představy ohledně školních psychologů, zejména hranic rolí, důvěrnosti nebo informovaného souhlasu (Bell & McKenzie, 2013; Thielking & Jimerson, 2006). Ty pak brání rodičům navázat spolupráci a podílet se tak na zlepšení podmínek pro vzdělávání svého dítěte.

Nejčastěji se objevující překážkou je stigma okolo psychologických služeb. Rodiče se bojí, že jim budou problémy jejich dětí dávány za vinu, popř. že bude dítě nálepkováno a učitelé a spolužáci k němu budou přistupovat jinak. Dále tvoří bariéru názory, že služby

školních psychologů jsou neefektivní, anebo chybějící povědomí, že je možné služby na škole využít. Někteří rodiče se obávají důvěrnosti, i přes to, že musí psycholog dodržovat etický kodex, a kritickou bariéru pak vytváří popírání problému nebo názor, že je problém dočasný a vyřeší se bez intervence odborníka (Ohan et al., 2015).

Pokud ke spolupráci i přes bariéry dojde, nejčastějším důvodem kontaktu je hlavně snaha o zkvalitnění komunikace mezi žákem, školou a rodiči (Bartoňová et al., 2019).

Mnoho rodičů vnímá školního psychologa jako spojovací článek se školou a dalšími institucemi – když uzná školní psycholog za vhodné, může žáka poslat k dalšímu odborníkovi (Thielking & Jimerson, 2006). Školní psycholog se také může účastnit třídních schůzek, kde má možnost rodiče informovat o své činnosti a nabídnout jim případné konzultace (Štech & Zapletalová, 2013).



### 3 UČITEL A ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Pojem učitel je všeobecně známý a většina lidí má alespoň základní povědomí o roli a funkci tohoto povolání, minimálně díky své vlastní zkušenosti ve vzdělávacím systému. Průcha (2002, s. 21) píše, že význam slova je natolik zřejmý, že „ani v pedagogických slovnících a encyklopediích se kupodivu s definicí učitele většinou nesetkáme.“

Moje bakalářská práce se sice zaměřuje na učitele, jde mi však o jejich pohled na školní psychology, které považuji za jádro celé práce. Proto nevěnuji tématu učitelů a jejich působení rozsáhlejší kapitolu. Toto obecné povědomí dle mého názoru eliminuje potřebu podrobného rozboru role učitele jako takového. Namísto toho se více zaměřím na specifické aspekty jejich interakce se školními psychology, které nemusí být tak zřejmé, a přesto jsou klíčové pro efektivní vzdělávání a podporu žáků.

Nicméně, pro úplnost uvedu definice učitele a popíšu hlavní body jeho práce. V Pedagogickém slovníku je učitel definován jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha et al, 2009, s. 261).“

Walterová (2001, s.11) píše:

Učitel se stává manažerem práce třídy, diagnostikem učebních stylů žáka a konzultantem v situacích spojených s učebními obtížemi. Učitel je pečovatel o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků v běžných i mimořádných situacích. Učitel je vychovatel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot v obtížné situaci jejich relativizace postmoderní společnosti.

Učitel by měl vychovávat, vyučovat a vzdělávat. K tomu, aby mohl úspěšně vyučovat a vzdělávat je nutné mít nejen pedagogickou způsobilost, ale i osobnostní předpoklady. K výchově žáků je pak vhodná znalost pedagogicko-psychologických poznatků. Znalosti z poradenské psychologie jsou pro učitele výhodou v oblasti diagnostiky, nápravy i prevence (Holeček, 2014; Vágnerová, 2005).

Samotná osobnost učitele má na žáky velký vliv. Kromě vzdělávání na ně působí v mnoha dalších ohledech. Kohoutek (1996, s. 23) zmiňuje, že „vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani poučování, ani soustava trestů a povzbuzování.“ Učitelova osobnost je zkrátka nenahraditelná. Je nástrojem mnohem mocnějším než techniky, metody a prostředky užívané s cílem vzdělávat. Učitel je pro žáky především autoritou. Pokud je k žákům spravedlivý a nezískává si autoritu nevhodnými prostředky, žáci jsou ochotnější ke spolupráci a více se snaží (Kohoutek, 1996).

Při výkonu povolání učitele se objevuje velký prostor pro kreativitu a záleží na tom, jak učitel své poslání pojme – zda bude pro žáky vzorem, bude je motivovat ke studiu nebo je bude zastrašovat a vzbudí v žácích odpor ke škole. I z tohoto hlediska by mohla být spolupráce se školním psychologem velmi přínosná.

### **3.1 Spolupráce učitele a školního psychologa**

Vztah mezi školním psychologem a učitelem je velmi důležitým článkem fungování poradensko-psychologických služeb na školách. Podle NASP jsou školní psychologové mimo jiné také zodpovědní za rozvoj programů pro učitele a rodiče o efektivním vyučování, učení a strategiích chování. Výzkum dokazuje, že až 98 % psychologů poskytuje učitelům konzultace (Kavenská et al., 2011).

Kvalitní spolupráce školního psychologa s učitelem by mohla být dokonce v porovnání s prací s jednotlivými žáky efektivnější a ekonomičtější. Dostupnost školních psychologů nikdy nebude dostatečná k zajištění individuálních potřeb všech žáků, a spoléhání na uvolnění kapacity pro takové služby představuje značně neefektivní metodu řešení problémů (Conoley et al., 2020).

Vzhledem k omezeným zdrojům je nutné posílit postavení dospělých, kteří jsou v každodenním přímém kontaktu s žáky, prostřednictvím spolupráce se školními psychology (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014). Učitelé navíc ovlivňují každodenní život dětí a mají možnost předat účinné strategie většímu počtu žáků a jednodušeji než školní psycholog, který se s žáky setkává hlavně individuálně, a ne tak často (Gutkin & Conoley, 1990; Smilansky, 1982).

Tuto potřebu zdůrazňovali již v devadesátých letech Conoley a Gutkin. Výzkumy však ukazují, že většina času školních psychologů je stále strávena individuálními konzultacemi

s žáky. Je paradoxní, že i přes jasné důkazy nedokážou psychologové využít své vlastní výzkumy ke změně praktik školní psychologie ve prospěch žáků a pedagogů (Conoley et al., 2020).

Spolupráce mezi školním psychologem je klíčová zejména při identifikaci problémů. Učitelé tráví s dětmi mnohem více času než psycholog, a tak si mohou závažných problémů povšimnout dříve. Protože se učitelům dostává také porovnání s jinými dětmi stejné věkové skupiny, mohou zaznamenat problémy dokonce dříve než rodiče dítěte (Zapletalová, 2001). Cenné informace o žácích a fungování dostává psycholog také při účasti na pedagogických poradách, kde se nejčastěji řeší výchovné problémy a prospěch žáků (Štech & Zapletalová, 2013).

Školní psycholog je pro učitele v roli pozorovatele a konzultanta, poskytuje jim metodické rady a doporučení (Zapletalová, 2001). Učitel pak z tohoto vztahu benefituje díky harmoničtějším prostředí ve třídě a možnosti efektivněji učit žáky (Martin, 2000).

Sporným tématem je poskytování psychologické péče učitelům při řešení jejich osobních problémů, které se netýkají přímo školy. Na jednu stranu může tato spolupráce podpořit důvěru v práci školního psychologa, při opakované pomoci to však může profesní vztah přesunout do osobnější roviny a také časově zatěžovat psychologa, který má být k dispozici primárně pro žáky (Štech & Zapletalová, 2013). O podporu psychického zdraví za pomoci školních psychologů se zasadilo MŠMT (2020) v rámci *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Součástí strategie je podpora well-being učitelů, prevence proti ztrátě vnitřní motivace a syndromu vyhoření.

Aby vztah školního psychologa a učitele fungoval a obě strany z něj profitovaly, je třeba si ujasnit vzájemné role a kompetence. Pokud k tomu nedojde, učitelé mohou mít nesplnitelná očekávání a nereálné představy ohledně práce psychologa, mohou jeho práci znevažovat, nevyužívat všechny dostupné služby nebo vůbec nevyhledávat jeho pomoc (Bisinger, 2009; Farrell et al, 2005).

Hlavním faktorem úspěšné spolupráce mezi učitelem a školním psychologem je otevřenost učitele k této spolupráci a jeho vlastní postoje k profesi psychologa. Postoj můžeme rozlišit jako *otevřený*, *uzavřený* či *nerozhodný*. Roli zde hrají také osobnostní charakteristiky. Učitelé, kteří se zajímají o své žáky a třídu, hodnotí školní psychology

kladněji. Zdravá míra sebedůvěry učitele také přispívá k úspěšné spolupráci, zejména když se učitel necítí být psychologem ohrožen (Müllerová & Šmahaj, 2023).

Mnozí učitelé by uvítali, kdyby měl školní psycholog absolvovaný kurz učitelské způsobilosti a měl za sebou několik měsíců praxe v učitelské profesi (Kavenská et al., 2011). Za užitečnější považují školní psychology učitelé, kteří mají ve svých třídách žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také učitelé s delší praxí (Bisinger, 2009). Mnoho učitelů také vyzdvihuje přítomnost psychologa při jednání s rodiči či na třídních schůzkách. Práce psychologa jim přináší jistotu, že se mají na koho obrátit, a i úlevu, protože nemusí řešit věci, na které nemají kompetence – vědí, že je zde někdo, kdo je zastane (Vonostránská, 2013). Mnoho učitelů zastává názor, že při střetu s rodiči by se měl psycholog stavět na stranu školy (O'hagan & Swanson, 1983).

Pokud je učitel neochotný spolupracovat s psychologem, většinou ho žádný jiný faktor ke kooperaci nepřesvědčí (Müllerová & Šmahaj, 2023). Uzavřenost ke spolupráci může být způsobena častou miskoncepcí, kdy má učitel pocit, že problémy svých žáků musí vyřešit on sám (Nikoloupolau & Oakland, 1990).

Velmi důležitým úkolem pro školní psychology ve vztahu k učitelům je udržovat si dostatečný odstup, aby se učitel necítil ohrožený, a překonat možnou počáteční nedůvěru, aby vzniknul prostor pro spolupráci (Štech & Zapletalová, 2013).

### **3.2 Bariéry spolupráce učitelů a školních psychologů**

V profesním vztahu dvou jedinců se přirozeně objevují neshody. Jak bylo zmíněno v první kapitole, již od počátku existence profese se školní psychologové potýkají s všemožnými obavami ze strany učitelů.

Základní potíž je opět v nedefinování rolí a kompetencí. Analyzované výzkumy upozorňují na nesoulad mezi tím, co si učitelé myslí, že by měl školní psycholog dělat a tím, jak opravdu pracuje. Vnímají školního psychologa jako odborníka, který by měl pracovat přímo s žáky, jako někoho, kdo by měl řešit individuální problémy žáků a interpersonální problémy ve třídách, ale pomíjejí např. preventivní aktivity a práci s učiteli. Zároveň se učitelé domnívají, že školní psychologové provádějí více rozhovorů, konzultací s učiteli a poradenství a méně testování a psaní zpráv než ve skutečnosti (Dean, 1980; Farrell et al., 2005; Medway, 1977; Stojkovic et al., 2019).

Lazarová s Čapkovou (2006) rozčlenily obavy do několika kategorií. Jsou to obavy ze změn v práci, omezení jejich kompetencí, ohrožení jejich osobního soukromí, obavy z moci a kontroly a možné spojenectví s ředitelem (ve smyslu donášení), nebo naopak s dětmi, kdy se bude psycholog snažit děti proti učitelům poštvat. Někteří učitelé vnímají psychologa jako ochránce dítěte, tudíž ho automaticky staví do opozice proti nim (Štech & Zapletalová, 2013). Gonzales et al. (2004) uvádí mezi obavy také strach, že identifikace problému by mohla odhalit odbornou nekompetentnost i jiné osobní nedostatky, vnímání potřeby pomoci jako veřejného přiznání nedostatečnosti, nepříjemné pocity ze ztráty kontroly nad problémem a obavy spojené s důvěrností. Štech a Zapletalová (2013) doplňují seznam o podezření, že je psycholog přichází soudit, kontrolovat jejich práci a ponižovat je, že učitelé děti sami nezvládají, a že je psycholog dokáže ihned prokouknout.

Školní psycholog by se měl domluvit s učitelem na systému uvolňování z výuky pro individuální konzultace žáka. Může se totiž objevit domněnka, že se žáci u školního psychologa pouze schovávají a vyhýbají se vyučovacím hodinám (Vonostránská, 2013).

Dalším faktorem, který může ovlivnit profesní vztah školního psychologa a učitele, jsou obavy z nedostatečné profesionality a způsobilosti psychologa. Podle některých psycholog nemá adekvátní vzdělání a nepohybuje se v praxi tak, jako sami učitelé. Jen málo školních psychologů totiž na škole působí zároveň v roli učitele. V tomto vztahu se tak setkávají dva odborníci, kteří mohou mít na stejnou věc dva různé pohledy (Štech & Zapletalová, 2013).

Důležitá je také otázka důvěrnosti ve školním prostředí. Učitelé některé psychology považují za "tajnůstkáře", jelikož jim nesdělují informace o stavu žáků, se kterými psychologové pracují (Štech & Zapletalová, 2013). Požadavek na sdělování více informací učitelům a ředitelům dokazují i výzkumy (Gibson, 1990; Thielking & Jimerson, 2006). Toto označení je však neoprávněné, jelikož psycholog musí respektovat zákon o ochraně osobních dat a také se řídí etickým kodexem školního psychologa. Měl by být schopen učitelovi obecně nastínit rámeček problému, aby učitel pochopil, že se na řešení problému opravdu pracuje a žák se nechodí k psychologovi pouze schovávat, jak to mohou někteří učitelé předpokládat, ale v každém případě si musí zachovávat svoji důvěrnost (Štech & Zapletalová, 2013).

Je třeba, aby si psychologové i ostatní pracovníci školy toto uvědomovali a podporovali právo studentů na důvěrnost. Informace by měly být sdíleny pouze se

souhlasem klienta a/nebo jeho rodičů a do spisů žáka by měl mít přístup pouze psycholog, pokud jinak neudávají jiné právní povinnosti (Gibson, 1990; Thielking & Jimerson, 2006).

Spolupráci psychologa s učitelem dále ztěžuje přílišné profesní sebevědomí učitele, který považuje své postupy za jediné správné a používá pseudopsychologické metody bez toho, aniž by je zkontualoval s psychologem. Mnohdy těmito činy udělá více škody než užítku. V případech, kdy je příčinou neúspěchu žáků sám učitel, který volí při výuce postupy, které v žácích vyvolávají strach a úzkost, se školní psycholog ocitá v pozici zprostředkovatele komunikace mezi třídou a učitelem (Štech & Zapletalová, 2013).

Původcem komplikací ve vztahu může být i sám školní psycholog. Smilanski (1982) se domnívá, že vůči učitelům má mnoho lidí stereotypní postoj charakterizující učitele jako „nepříliš bystré jedince, kteří zneužívají své moci nad malými dětmi, a trvají na přísných disciplinárních kodexech, než aby se starali o vytváření skutečně podpůrného prostředí pro učení (str. 24).“<sup>2</sup> Protože většina lidí byla nějakou dobu v roli žáka, pro kterého byl učitel autoritou a kterým mohl být zastrašován, někteří školní psychologové pak ve vztahu k učiteli v roli žáka setrvávají, avšak nyní už mají moc učitele sesadit do podřadné pozice. Proto by mohlo být pro některé psychology obtížné pohlížet na učitele jako na sobě rovné, i přesto, že oba zastávají pomáhající profesi (Smilanski, 1982).

---

<sup>2</sup> They are characterized as being not very bright individuals, who abuse their power over little children and insist on strict disciplinary codes rather than caring about the creation of a truly supportive atmosphere for learning.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A TYP VÝZKUMU

Jednou z profesních drah, na kterou se může absolvent jednooborového magisterského studia vydat, je cesta školní psychologie. Ať už mezi studenty, tak i jako bývalá žákyně však pozorují, že je role školního psychologa často přehlížena a nedoceněna. Toto tvrzení mohou doložit i úsporným množstvím odborných článků, které na toto téma vznikají (eg. Kavenská et al., 2011; Lazarová & Čapková, 2006; Palová & Šmahaj, 2020). Oblasti školní psychologie v České republice se věnují převážně diplomové práce (eg. Vonostránská, 2013), odborné články se objevují jen sporadicky. Zahraniční literatura je na tom podstatně lépe, otázkou je ale, jak přínosné jsou pro nás výzkumy z jiného prostředí (eg. Bell & McKenzie, 2013; Conoley et al., 2020; Farrell et al. 2005; Thielking & Jimerson, 2006). Předpokládám totiž, že praktiky školní psychologie jsou neodmyslitelně spjaty s konkrétním nastavením vzdělávacího systému, a proto se mohou lišit v závislosti na geografickém a kulturním kontextu, mohou být navíc i jinak rozvinuté. Ve veřejných médiích se často objevují informace o nedostatku školních psychologů, na diskusních fórech pak dominují názory kritické k jejich roli a přínosu. Zde pro ilustraci uvádím názor, který je v různých obdobích velmi často na internetu prezentován.

Opět se hledá problém, tam kde není...ať se raději zaměří na to, že hodně dětem chybí disciplína, úcta a pokora. Dnes si smějí dovolit ve škole i mimo ni dříve nemyslitelné a některé toho dost zneužívají. Škola byla povinná a hotovo, když byl problém řešil ho buď hned učitel (profesor) nebo později doma rodiče. A všichni nebo drtivá většina dětí se do školy mezi vrstevníky těšila. V 90 % dnešních případů, by byl užitečnější opasek než psycholog. (Havlík, 2020)

Veřejné mínění může vytvářet zkreslený obraz o skutečné hodnotě služeb poskytovaných školními psychology, což pak může mít za následek nedostatečné uznání jejich práce, zhoršení efektivity a vůbec demotivaci k působení v tomto oboru. Dovoluji si usoudit, že prestiž povolání školního psychologa je těmito faktory negativně ovlivněna.



V nedávné době jsem také zachytila veřejnou kauzu učitelky prvního stupně s pseudonymem Emma33 a školního psychologa, učitele a lektora Roberta Čapka, autora blogu *Líný učitel*. Učitelka se veřejně zastala své kolegyně, která velmi přísně ohodnotila písemnou práci žáka ve druhé třídě. Kritizovala příznivce metod pozitivní motivace, které jsou dle jejího názoru ve školství neaplikovatelné. Podle ní tím totiž děti ztratí veškerou motivaci a ve třídě se začne objevovat rivalita. Čapek na tento příspěvek velmi explicitně reagoval a pokusil se objasnit myšlenku pozitivní motivace. Na příkladech z praxe ilustroval, jak by mělo vypadat efektivní vyučování, a přitom byla stále zachována individualita každého dítěte (Čapek, 2023).

A je to opět jen kvůli ní [učitelce], když už v tomto věku začíná vyrábět neúspěšné žáky a svou mizernou prací jim bere radost ze vzdělávání. Podobné případy ‚přísněji hodnotící‘ učitelky mají někdy blízko k šikaně, týrání a psychickému (i fyzickému) ubližování žákům. Děti, zejména v prvních třídách školní docházky, nemají ještě vyvinuty obranné mechanismy a lehce podléhají monstrům za katedrou, pokud mají na podobné ‚učitelské‘ exempláře smůlu. Tak na to myslete, až děti zase na podobnou ‚učitelku‘ narazí a braňte je ze všech sil. (Čapek, 2023)

Všechny tyto instance mě nutily uvažovat nad fungováním školních psychologů v českém školství a jejich užitečnosti. Osobně považuji školní psychologii za obor s velkým potenciálem a profesi školního psychologa vnímám jako cennou a naplňující. Často se však setkávám s opačnými názory, a proto mě zajímalo, kdo by dokázal přínos školních psychologů nejvalidněji zhodnotit. Hned po žácích jsou svědky a uživateli služeb školních psychologů učitelé. Stojí v centru dění školy a vzhledem k tomu, že jsou s žáky využívajícími školně-psychologické služby neustále v kontaktu, naskýtá se jim možnost posoudit, zda jsou služby školních psychologů užitečné, případně pak mohou identifikovat prostory pro zlepšení. Z tohoto důvodu považuji pohledy učitelů na školní psychology za opodstatněné a rozhodla jsem se s nimi spolupracovat. Věřím, že jejich perspektiva může přinést cenné poznatky do diskuse o účinnosti školních psychologů a jejich práce a může také napomoci lepšímu porozumění potřeb žáků a optimalizaci poskytovaných služeb.

Stanovila jsem si dvě výzkumné otázky:

1. Jak hodnotí učitelé činnost školního psychologa na školách?
2. V čem by se daly služby školního psychologa zlepšit?

Odpovědi na tyto otázky by mohly umožnit hlubší vhled do fungování služeb školních psychologů, jejich vztahu s pedagogy a identifikovat klíčové oblasti, ve kterých lze služby školní psychologie vylepšit.

K získání odpovědí na výzkumné otázky jsem se rozhodla využít kvalitativního přístupu k výzkumu. Ten umožňuje hlouběji porozumět komplexním a subjektivním tématům jako je např. vnímání školních psychologů učiteli. „Využívá principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání (Miovský, 2006, s. 18).“ Při zkoumání pohledu učitelů na školní psychology je třeba se ptát po kvalitě zkušenosti. Nesnažím se kvantifikovat pozorované jevy nebo je pevně klasifikovat do kategorií (Miovský, 2006). Kvalitativní přístup mi dává příležitost k hlubšímu pochopení individuálních zkušeností, postojů a hodnot učitelů ke školním psychologům.

## 5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT

Účastníky mého výzkumu se stali učitelé jedné základní školy a jednoho víceletého gymnázia. Výběrem těchto škol jsem chtěla zajistit zastoupení jak učitelů prvního a druhého stupně, tak i učitelů ze středních škol, abych získala širší spektrum názorů.

Obě školy, na kterých oslovení učitelé pracují, se nacházejí v Pardubickém kraji. Služby školního psychologa využívá gymnázium již 14 let, na základní škole působí psycholog 9 let. Na obou školách se za tuto dobu vystřídal několik školních psychologů, na gymnáziu působí aktuální školní psycholog 2 roky, na základní škole pouze 1 rok. Oba pracují pouze na úvazek 0,2. V Pardubickém kraji připadá na jeden úvazek školního psychologa přibližně 1455 žáků, ovšem plný úvazek v žádném kraji není běžný (edu.cz, n.d.a). Na gymnáziu chodí okolo 720 žáků, základní školu navštěvuje okolo 180 žáků.

### 5.1 Oslovování respondentů

V listopadu 2023 jsem osobně navštívila ředitele obou škol a požádala je o možnost provést rozhovory s učiteli na půdě školy. Poté, co bylo mé žádosti vyhověno, jsem poprosila ředitele, aby mezi pedagogický sbor rozeslali email s prosbou o poskytnutí rozhovoru. V emailu jsem učitelům přiblížila záměr výzkumu a zanechala na sebe kontakt. Na email zareagovalo 7 učitelů – 5 ze základní školy a 2 z gymnázia. S těmi jsem se pak individuálně domluvila na termínu, který jim vyhovoval nejvíce, a v předvánočním týdnu v prosinci jsem s nimi realizovala rozhovory v jejich kabinetech. V době mé přítomnosti na gymnáziu jsem se následně rozhodla požádat o rozhovor i další učitele, kteří měli zrovna v rozvrhu volno, a tak se mi podařilo získat další 3 respondenty. Celkem se tedy můj výzkum opírá o pohledy 10 učitelů z Pardubického kraje - 7 žen a 3 mužů. Počet respondentů jsem vyhodnotila jako dostačující, jelikož se témata v rozhovorech opakovala a data byla saturovaná. Průměrná doba praxe všech respondentů byla 19,2 let, u žen činila 21 let a u mužů 15. Detailnější popis souboru lze nalézt v tabulce 1.

**Tabulka 1: Popis výzkumného souboru**

ŠKOLA	UČITEL	POHLAVÍ	PRAXE (v letech)	PŘEDMĚT	TŘÍDNICTVÍ
Gymnázium	Učitel 1	muž	35	informatika, chemie	ne
	Učitel 2	žena	20	biologie, chemie	ano
	Učitel 3	žena	25	dějepis, angličtina	ne
	Učitel 4	žena	35	matematika	ne
	Učitel 5	žena	37	základy společenských věd	ne
Základní škola	Učitel 6	muž	3	angličtina, zeměpis, hudební výchova	ne
	Učitel 7	muž	7	čeština, němčina, tělocvik	ano
	Učitel 8	žena	5	dějepis, angličtina	ano
	Učitel 9	žena	25	informatika, základy společenských věd, tělocvik	ne
	Učitel 10	žena	7	zeměpis, matematika, tělocvik, finanční gramotnost	ano

## 5.2 Metody sběru dat

Pro sběr dat jsem se rozhodla využít metodu polostrukturovaného rozhovoru. Ten umožňuje vést volnou, přirozenou a nenucenou komunikaci a je vhodný téměř pro všechny typy kvalitativního výzkumu. Minimalizuje nevýhody strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru, zatímco maximalizuje jejich výhody. Polostrukturovaný rozhovor je flexibilní a umožňuje reagovat na neočekávané situace. Je ovšem nutné si dopředu připravit otázky, které vytvoří tzv. jádro rozhovoru. Připravené otázky jsou tak spíše oporou a vodítkem nežli pevně danou strukturou, které se výzkumník musí držet (Miovský, 2006).

Při vymýšlení otázek jsem vycházela z východisek teoretické části mé práce tak, aby mapovaly zejména oblasti poskytující odpovědi na výzkumné otázky. Připravila jsem tak 12 otázek a v průběhu rozhovoru jsem pak pokládala různé doplňující a rozšiřující otázky, podle toho, kterým směrem se rozhovor ubíral, abych získala hlubší vhled do tématu a vytěžila maximum informací.

Při rozhovoru jsem se snažila zachovávat autentičnost, abych v dotazovaných nevyvolala pocity, že se nacházejí ve formálním prostředí a musí tomu také přizpůsobovat své odpovědi. Ubezpečila jsem je, že jsem si nepřišla pouze pro kladné hodnocení školních psychologů, a že mě opravdu zajímá jejich upřímný názor. Miovský (2006, s.160) píše, že „mnohem významněji může kvalitu dat ohrozit právě ztráta autentičnosti a přirozenosti

projevů tazatele než nižší míra kontroly nezávisle proměnných.“ Na závěr rozhovoru jsem učitelům nabídla možnost doplnit poznatky ohledně témat, která neměli příležitost v průběhu rozhovoru zmínit. Rozhovory trvaly v průměru 20 minut. Se souhlasem učitelů jsem si rozhovory nahrávala na diktafon v mobilním telefonu a po skončení rozhovorů jsem využila online software Sonix (<https://sonix.ai>) pro transkripci zvukového záznamu do textové formy, abych mohla rozhovory analyzovat. Program rozhovory pochopitelně nedokázal přepsat s dokonalou přesností, proto jsem poté každý umělou inteligencí přepsaný rozhovor zkontrolovala a opravila nepřesnosti, které se zde vyskytly. Snažila jsem se v přepisu zachovat všechny podstatné informace, aby přepis co nejvíce odpovídal zvukovému záznamu. Dbala jsem na to, abych neměnila význam výpovědí, byť i špatným umístěním interpunkce.

### **5.3 Etické hledisko výzkumu**

Z etického hlediska nepředstavoval můj výzkum pro dotazované žádná rizika. Učitele jsem poprosila o podepsání informovaného souhlasu, kde jsem je ujistila, že jejich výpovědi zůstanou anonymizovány, jejich účast je dobrovolná a mají kdykoliv možnost odstoupit. Při rozhovoru jsem jim přiřadila kódy podle pořadí, ve kterém se rozhovory uskutečnily, a pod těmito kódy je také cituji v mé práci. Osobní a citlivé údaje v transkriptech jsem odstranila nebo pozměnila. Pro popis výzkumného souboru jsem si od učitelů vyžádala informace o době pedagogické praxe, předmětech, které vyučují, a zda působí jako třídní učitelé. Jejich jména a email byly použity výhradně pro domluvu na termínu našeho setkání.

## 6 ANALÝZA DAT

Jako metodu analýzy nasbíraných kvalitativních dat jsem se rozhodla využít metodu tematické analýzy. Tu jsem zvolila zejména pro její flexibilitu a také proto, že jí lze považovat za základní metodu všech kvalitativních analýz (Braun & Clark, 2006). Při analyzování jsem se řídila postupem od Braun & Clark. Postupovala jsem induktivně, neopírala jsem se o teoretické schéma a nevytvářela jsem kódy na základě předem určených kategorií. Avšak k této poznámce je nutné podotknout, že se výzkumník nikdy nemůže úplně zbavit teoretického ukotvení, o to víc v případě, kdy před samotným sběrem dat provádí teoretický výzkum ke zkoumanému tématu. Dále jsem ve výpovědích nehledala skryté významy a řídila jsem se explicitními významy sdělení, zvolila jsem tak sémantický přístup tematické analýzy (Braun & Clark, 2006).

Nejprve jsem se seznámila se šesti fázemi, na kterých Braun & Clark (2006) demonstruje proces tematické analýzy, nicméně stále jsem měla na paměti, že analýza není lineární proces a v případě potřeby jsem se vracela či jednotlivé kroky opakovala, abych docílila co nejlepšího výsledku.

Prvním krokem, který bylo nutné udělat, je **seznámení se s daty**. Díky tomu, že jsem rozhovory prováděla sama a nepracovala jsem s daty, které by sesbíral někdo jiný, začala jsem se s daty seznamovat již při jejich vzniku. Hlubšímu porozumění se mi dostalo při kontrole a opravách přepisu rozhovorů programem Sonix.ai. Před samotnou analýzou jsem si soubor s daty ještě několikrát přečetla.

Poté jsem se přesunula na druhou fázi, což je **vytváření kódů**. Kód je základní prvek či informace, která se nějakým způsobem váže ke zkoumané otázce nebo je obsahově zajímavá. K tomu jsem použila webový program pro kvalitativní analýzu Atlas.ti (<https://atlasti.com>), ve kterém jsem jednotlivé kódy barevně zvýraznila. Při kódování jsem postupovala detailně a jako kód jsem označovala co největší množství informací, které by se mohly později vztahovat k tématům, i v případě, že se informace mohla odchylovat od zbytku výpovědí. Snažila jsem se vždy zachovat kontext dat a k jedné informaci jsem mnohdy přiřadila více kódů.

Mezi kódy jsem pak začala **hledat témata**, čímž jsem se dostala do třetí fáze analýzy. Zkoumala jsem, zda mají kódy mezi sebou nějaké vztahy a kde se překrývají. Z některých kódů jsem identifikovala témata, některé jsem seskupila do subtémat, k čemuž mi velmi pomohla tematická myšlenková mapa. Zde vyvstala velmi důležitá otázka – co vlastně může být považováno za téma? Jak píše Braun a Clark (2006), téma nemusí nutně záviset na kvantifikovatelných mírách – zda se objevilo u 60 či 80 % dotazovaných, ale mělo by zachycovat něco důležitého ve vztahu k celkové výzkumné otázce. Prevalence témat nemusí být pro analýzu rozhodující a tematická analýza umožňuje určovat témata různými způsoby. Je však důležité zůstat konzistentní a postupovat v rámci jedné analýzy vždy stejně. Při určování témat jsem tak nahlížela na prevalenci, ale zajímala mě i vztažnost k výzkumné otázce.

Ve čtvrté fázi jsem **témata revidovala**. Informace by spolu v rámci témat měly smysluplně souviset, zatímco mezi tématy by měly být jasné a identifikovatelné rozdíly (Braun & Clark, 2006). V rámci každého nalezeného tématu jsem si přečetla výňatky z rozhovorů, které jsem identifikovala jako kódy, abych si ověřila, že jsem témata a subtémata určila správně. Opět jsem zde pracovala s tematickou mapou. Některá témata jsem překódovala nebo jsem přeřadila subtémata. Poté jsem si opět přečetla celý datový soubor, abych zjistila, jestli identifikovaná témata a subtéma dobře reprezentují nasbíraná data – zda shrnují to, co je v datovém souboru obsaženo. Často jsem přecházela mezi druhou, třetí a čtvrtou fází, dokud jsem nebyla s analýzou spokojená.

Pátou a šestou fází prezentuji v samostatné kapitole 7. Po dokončení čtvrté fáze je totiž dalším krokem **definování a upřesnění podstaty jednotlivých témat**. Popsala jsem tedy obsah témat a subtémat a ilustrovala je úryvky z výpovědí účastníků výzkumu. Snažila jsem se neprovádět pouhé parafrázování sdělení učitelů, ale uspořádat data do souvislého příběhu, který data shrnuje. Po detailním popisu jsem tématům dala názvy, pod kterými je prezentuji. Šestá fáze už je pak samotná **prezentace dat**, což uskutečňuji sepsáním této bakalářské práce.

## 7 VÝSLEDKY

Metodou tematické analýzy se mi podařilo v nasbíraném datovém souboru identifikovat šest témat a pět subtémat. Všechna témata dohromady vypovídají, že učitelé považují služby školního psychologa za velmi užitečné, na druhou stranu ale není možné využívat jejich plného potenciálu, protože školní psychologové na školách nepracují na plný úvazek. Toto zjištění ukazuje na potřebu zvýšení personálního zajištění. Bylo by přínosné vyřešit otázku financování školních psychologů, což by mohlo zvýšit zájem o vykonávání tohoto povolání, díky čemuž by se služby staly dostupnějšími. Pro lepší přehlednost uvádím identifikovaná témata a subtémata v tabulce 2.

**Tabulka 2:** *Přehled témat a subtémat*

<b>Téma</b>	<b>Subtéma</b>
<b>VO1: Jak hodnotí pedagogové činnost školního psychologa na školách?</b>	
Užitečnost	Dostupnost
	Oblasti pomoci
Spolupráce	Nové kompetence
Narůstající problémy	Covid-19
<b>VO2: V čem by se daly služby školního psychologa zlepšit?</b>	
Financování	Vyšší úvazek
Stigmatizace	
Kontakt	



## 7.1 VO1: Jak hodnotí učitelé působení školního psychologa na škole?

### 7.1.1 Užitečnost

Jako první téma, které jsem v tematické analýze rozhovorů s učiteli identifikovala, byla užitečnost. Všichni dotazovaní učitelé hodnotili působení školního psychologa u nich na škole velmi kladně, více jak polovina jeho činnost považuje dokonce za nezbytnou.

*„Já považuju psychologii, psychology obecně i školní psychology za naprosto zásadní věc. Jsme společnost orientovaná na výkon. Je to pro nás šílená zátěž. A ty dopady na duši a mysl jsou zásadní (učitel 1).“*

Byl zdůrazněn i fakt, že učitelé jsou většinou v oboru psychologie laiky a duševní problémy se u žáků vyskytují velmi často. Přítomnost školního psychologa na škole učitelům poskytuje možnost přesměrovat dítě za profesionálem, aby se problémy mohly řešit co nejefektivněji, učitelé se navíc nemusí pouštět do činností, na které nemají kompetence – mají totiž obavy, že by mohli více uškodit než pomoci. Učitelé také poznamenali, že oceňují i pouhé vědomí toho, že se mohou na někoho v případě problému ihned obrátit. Cítí, že jim školní psycholog „kryje záda (učitel 7).“

*„Jsou věci, který na který my jako pedagogové nejsme vůbec kompetentní. My prostě nemáme tu odbornost a myslím si, že to je pro pedagogický sbor super vědět, že tady ten psycholog je. Když mám pocit, že nějaké dítě by potřebovalo pomoci, nebo třeba i rodiče si nevědí třeba rady s nějakou psychickou stránkou svého dítěte, tak máme na koho odkázat (učitel 9).“*

*„Přece jenom učitel není psycholog a dost často se od něj požaduje, aby řešil nějaký věci, který jako souvisejí s psychologií (učitel 8).“*

Dále jsem v souvislosti s užitečností identifikovala subtémata dostupnosti a oblasti pomoci.

#### **Dostupnost**

Velikou výhodou přítomnosti školního psychologa na škole je dle dotazovaných učitelů dostupnost jeho služeb, a to jak z časového, tak i finančního hlediska. Když učitel

identifikuje problém, přesměruje dítě za školním psychologem a záležitost se začne řešit v rámci dnů. V opačném případě by se žák musel objednat na externí pracoviště a čekací lhůta by byla mnohem delší. Působením školního psychologa ubývá počet překážek k dostání psychologické pomoci, která je v dnešní době mnohdy obtížně dostupná. Tato dosažitelnost může mít i na žáky motivující efekt a je větší šance, že budou otevřenější službám školního psychologa, popř. získají více odvahy sami požádat o pomoc.

*„Tam je důležitá věc to snižování té bariéry. To znamená, že ten schod jít za psychologem je nižší a spíš tak k tomu seženou odvalu (učitel 1).“*

Možnost využití školního psychologa se připomíná jak žákům, tak i rodičům na rodičovských schůzkách, kteří se na něj mohou také obrátit. Učitelé oceňují možnost, že mohou na školního psychologa rodiče ihned přesměrovat. Jeden z dotazovaných učitelů také vyzdvihnul, že školního psychologa mohou využít i děti, kterým se nedostává tolik pozornosti, a kdyby na škole psycholog nebyl, tuto možnost by nedostaly.

*„A druhá věc si myslím, že takové ty děti, co by zůstaly úplně někde na okraji nebo skryté se svým trápením, tak vědí, že tady mají někoho, za kým můžou jít a i to, že se ty problémy řeší, že tady je někdo, kdo je pojmenuje a pomůže jim – i nám učitelům, se navracet do běžného fungování. Strašně to pociťujeme (učitel 9).“*

### **Oblasti pomoci**

Do druhého subtématu řadím činnosti školních psychologů, které učitelé považují za přínosné. Nejvíce zmiňována je individuální konzultace s žáky. Pozitiva učitelé nalézají zejména v tom, že se školní psycholog stává poměrně nestranným aktérem školního dění, a zároveň je to důvěrná osoba, které se může žák kdykoliv svěřit. Pořád působí na půdě školy, takže by měl mít přehled o aktuálním dění, žáci se s ním ale nemusí potkávat každý den, a proto jsou mnohdy ochotnější se mu svěřit s citlivějšími záležitostmi než třeba učitelé.

*„Psycholog je fakt někdo, kdo stojí mimo a je schopen vyřešit hodně intimní věci (učitel 8).“*

Učitelé také oceňují práci školního psychologa s třídním kolektivem, preventivní programy (návykové látky) a identifikaci problémů, popř. pak přesměrování na dalšího specialistu, pokud psycholog uzná, že problém přesahuje jeho kompetence. Dvěma učitelům také připadali užitečné přednášky, které si pro ně školní psycholog připravil – více učitelů tuto zkušenost však nemělo, mnozí by ovšem o takové službě měli velký zájem.

## 7.1.2 Spolupráce

Učitelé spolupracují se školním psychologem hned v několika oblastech. Nejvíce využívají služeb školního psychologa třídní učitelé, kteří s ním spolupracují hlavně v případech, kdy se objeví problém. Nejčastěji zmiňované jsou problémy s třídním kolektivem (šikana, příchod nového žáka a jeho začlenění do kolektivu, rivalita, uzavřené skupinky). Pokud učitelé aktuálně nejsou třídní, až na ojedinělé situace, kdy se jde učitel poradit s odborníkem, spolu v kontaktu nejsou. Pokud učitelé aktuálně neřeší problémy, spolupráce mezi učitelem a školním psychologem neprobíhá.

*„Přišel mi tam novej žák a bylo to problematický. Rozhodil to tam, udělal tam skupinky a po zásahu psycholožky se to tam zlepšilo. Já jsem nebyla zvyklá si do tříd zvat psychologa a když jsem to viděla, tak na to bych neměla. Člověk musí vědět, jak se zeptat, jak na ně jít (učitel 4).“*

Dále oceňují možnost poradit se se školním psychologem, který na problémy nahlíží z jiného odborného hlediska. Chodí si k nim pro metodické rady, když neví, jak dále postupovat ve vztahu s žáky. Školní psycholog jim dodává větší pocit jistoty a mnohdy potvrzení, že svou práci vykonávají správně.

*„Myslím si, že ta funkce toho školního psychologa není důležitá jenom pro děti, ale i pro ty učitele, aby se třeba poradili, když je nějaký problém v té třídě a kdy by potřebovali vědět, jak třeba s tím daným problémem zacházet, jak s tím studentem jednat, co je dobře, co je špatně (učitel 2).“*

### Nové kompetence

Díky spolupráci se školním psychologem mohou učitelé získat nové znalosti a dovednosti. Uvádějí, že je školní psycholog obohatil zejména v oblasti práce se třídou, kdy jim poskytl metodické rady ohledně práce s kolektivem, např. při řešení šikany. V některých případech si také učitelé své nově nabitě znalosti mohli osvojit pod dohledem psychologa, který je vedl při programech na stmelování kolektivu. Jedna respondentka také uvedla, že ji školní psycholožka naučila si nastavovat hranice.

*„Opravdu moc moc mi to dalo a toho, čeho si asi nejvíc vážím, to, co mě ona naučila, je nastavit si hranice. Já jsem někdy tady šla do těch problémů a strašně jsem se v tom pak začala utápět. Já jsem se těm dětem snažila vždycky pomoci. Ale někdy už jsem šla za ty svoje*

*hranice a mně už to začínalo potom opravdu brát tu energii. Naučila jsem se hodně (učitel 5).“*

### **7.1.3 Narůstající problémy**

Převážná většina učitelů se dotkla tématu narůstajících problémů u žáků. Zejména učitelé s dlouholetou praxí vypovídali, že si všímají, jak psychické problémy žáků přibývají každým rokem. Dle dotazovaný není na škole třída, ve které byl nebyl žák, co by nevyužíval či nepotřeboval využít služby školního psychologa. Ve většině tříd je takových žáků i více. Konkrétně učitelé popisovali žáky jako přecitlivělé, nemající žádnou sebedůvěru a schopnost nést zátěž. Jsou k problémům náchylnější a mají pak „*trauma ze záděry (učitel 1).*“ Přibývajících problémů si všímají zejména po nástupu pandemie koronaviru v roce 2020.

*„A pamatuju si, když jsem začínala, že to bylo něco, že na škole někdo byl a vědělo se, že teda má problém a teďka už to je fakt skoro v každé třídě. Když to porovnáám za tu dlouhou dobu, co tady jsem, tak vidím, že ty generace jsou k tomu náchylnější (učitel 2).“*

#### **Covid-19**

Narůstající problémy připisují učitelé za vinu pandemii koronaviru. Online výuka, kterou bylo nutné v tomto období nutné realizovat, měla silný dopad na kolektivy. Žáci byly často izolovaní od svých vrstevníků, nemohli se potkávat se svými přáteli. V tomto období se také na obou školách zintenzivnila spolupráce s školním psychologem, který byl učitelům k dispozici a po obnovení prezenční výuky radil, jak s žáky v tomto těžkém období pracovat. Učitelé vzpomínají, že spolupráce v době pandemie byla za celou dobu jejich praxe nejintenzivnější.

*„My třeba máme zkušenost, že po covidu byly hrozně rozbité kolektivy na druhém stupni, šestá, sedmá, osmá třída. Tam to bylo špatný a v podstatě rok intenzivní práce psychologa způsobil, že teď už jsou ty kolektivy v podstatě docela srovnány a je to dobrý (učitel 8).“*

## 7.2 VO2: V čem by se daly služby školního psychologa zlepšit?

### 7.2.1 Financování

Při analýze rozhovorů k zodpovězení mé druhé výzkumné otázky jsem zachytila téma, na kterém se shodli všichni dotazovaní učitelé – financování školních psychologů. Částečně se dá školní psycholog platit ze šablon, na obou školách je ale nutné, aby škola přispívala z vlastních fondů (např. SRPDŠ). Jak dotazovaní poznamenali, školních psychologů je nedostatek a většinou mají více úvazků na různých školách. Stát by tak měl financování psychologů regulovat a nastavovat jasné podmínky. Jistota stabilního financování by mohla přilákat více zájemců o pozici školního psychologa a vzniknul by tak prostor pro využití většího potenciálu psychologických služeb ve škole. Investovat peníze do péče o duševní zdraví se zdá učitelům užitečné.

*„My si ho teď platíme sami. Částečně se dá platit ze šablon. Není zatím nikde ukotvený, takže určitě si myslím, že by bylo potřeba ho mít zakotveného v legislativě a tam řečeno, že takhle škola má nárok na tenhle rozsah psychologa a takovýhle peníze za tím půjdou. To si myslím, že je naprosto klíčový, aby to byla jistota jak pro školu, tak i pro toho psychologa a daly se tam dělat nějaké dlouhodobé věci. Teď je to furt vždycky – kde na něj seženeme peníze a tak (učitel 9).“* Kvůli nemožnosti většího financování pak psycholog na škole nepůsobí na plný úvazek.

#### Vyšší úvazek

Až na jednoho učitele by všichni přivítali vyšší úvazek školního psychologa u nich na škole. *„Já bych ho zavedla na stálý pracovní poměr jako prostě součást normálně zaměstnanecký skupiny, toho týmu, aby tady byl kdykoliv k dispozici (učitel 3)“*. Zbývající respondent uvedl, že potřebu vyššího úvazku nevnímá, jelikož pracuje na výběrové škole, kde se tolik problémů nevyskytuje, což ovšem ostatní učitelé ze stejné školy negují. Kdyby byl psycholog přítomen častěji než jeden den v týdnu, jak tomu bylo na obou školách, mohl by mít prostor i na ostatní aktivity než jen řešení akutních případů, na které je i tak málo času. *„Mohl by dělat i třeba jiný věci než jenom to, že hasí požár (učitel 4).“*

Byla by možnost provádět i více preventivních programů, což by pak vedlo k úbytku těch akutních problémů, které občas propuknou jako následky neřešených problémů. „*Našlo by se pro něj plné využití (učitel 4).*“

Nejhorší verze však nastává, když není psycholog k dispozici ani v případě krizové situace, což se následkem toho, jak pracovně vytížený je, může stát. „*Jestliže ta pomoc není hned, když ji potřebujou, tak už to pro ně není atraktivní (učitel 2).*“

Učitelé si také uvědomují i náročnost situace pro školního psychologa, který je často zaměstnaný na vícero školách a nemá tak možnost sledovat kontinuální dění na dané škole, což by mohl být jeden z velkých benefitů tohoto povolání. Pro některé třídní učitele je také kvůli krátkému úvazku školního psychologa náročné vyčlenit si v rozvrhu čas pro spolupráci se školním psychologem a třídou nebo se vůbec s psychologem osobně setkat.

“*Třeba když to vezmu konkrétně na svoji třídu a chtěla bych s nima mít program třeba dlouhodobější, řešit nějakou problematiku, tak to znamená, že každý pátek přijdu o jednu nebo dvě hodiny, který v té třídě mám, a to se pak jako těžko dohání, když třeba člověk učí předmět a učí ho jenom jeden den, tak si tohle nemůže dovolit (učitel 8).*“

## 7.2.2 Stigmatizace

Někteří učitelé vnímají, že jsou školní psychologové a psychologické služby vůbec stále stigmatizováni. „*Občas je to vnímáný jako něco, co člověka deklasuje a vyřadí ho z procesu (učitel 1).*“

Pro mnohé žáky pak může být náročné najít odvahu a požádat o jeho služby, problematické jsou pak také situace, kdy je psycholog stigmatizován rodiči, kteří si nechtějí připustit problém svého dítěte a neumožňují mu tak využívat služby školního psychologa. Pokud není psycholog stigmatizován, bývá často nedoceňován.

„*A přijde mi, že je ta role strašně zanedbávaná a že prostě si fakt většinová populace vůbec neuvědomuje tu její důležitost – jestli to je prostě nějaký přežitek z minulého režimu, protože v zemích na západ od nás je ta psychologická péče na úplně jiné úrovni a myslím si, že bychom se tím směrem opravdu měli vydat (učitel 6).*“

### 7.2.3 Kontakt

Dalším tématem, které učitelé zmínili jako oblast pro zlepšení, je množství kontaktu s učitelem. To se samozřejmě odvíjí od úvazku psychologa, který byl na obou školách velmi nízký (pouze jeden den v týdnu). V některých případech se tak učitel neměl se školním psychologem šanci setkat a navázat spolupráci, i když by to učitelé přivítali. Pokud totiž učitel neidentifikuje ve třídě nějaký problém, nepřichází s ním do kontaktu vůbec.

*„Já v pátek vlastně tady nepracuju a náš školní psycholog je tady jenom v pátek. Takže my se tenhle rok úplně mjíme (učitel 7).“*

Přitom si učitelé uvědomují možné přínosy této spolupráce. Měli by zájem o přednášky, zejména na téma komunikace s žáky nebo dokonce supervize.

*„Možná by se i mohl zapojit do vzdělávání těch pedagogů si myslím, že by se mohl zaměřit na takový ty aktuální problémy, který ty pedagogy páli (učitel 9).“*

Při spolupráci se školním psychologem také učitelé postrádají komunikaci, při které by je psycholog informoval, jak s žákem postupuje, příp. by doporučil, jak se k žákovi mají chovat.

*„Ted' v poslední době nevím, ale nechodí takový jako: "Měli byste tohle nebo tomuhle žákovi by vyhovovalo tohle“ (učitel 4).“*

Míra spolupráce je také podmíněna osobností a přístupem psychologa, jak mnozí učitelé poznamenali. Je přirozené, že ne každý odborník bude odpovídat preferencím všech. Jedna respondentka uvedla, že jí osobně více vyhovovala školní psycholožka, co měli na škole dříve.

Vzhledem k tomu, že výsledky neobsahují kvantitativní údaje o výskytu témat a subtémat, přiložená tabulka 3 poskytuje přehled, zda se jednotlivé aspekty učitelů dotýkají či nikoli.

**Tabulka 3:** *Prevalence výskytu témat a subtémat ve výpovědích jednotlivých respondentů*

<b>Téma/subtéma</b>	<b>Učitel 1</b>	<b>Učitel 2</b>	<b>Učitel 3</b>	<b>Učitel 4</b>	<b>Učitel 5</b>	<b>Učitel 6</b>	<b>Učitel 7</b>	<b>Učitel 8</b>	<b>Učitel 9</b>	<b>Učitel 10</b>
<b>Užitečnost</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Dostupnost</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Oblasti pomoci</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Spolupráce</b>	×	×	×	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓
<b>Nové kompetence</b>	×	×	×	×	✓	✓	✓	×	×	✓
<b>Narůstající problémy</b>	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	✓
<b>Covid-19</b>	×	✓	×	×	✓	×	×	✓	×	×
<b>Financování</b>	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Vyšší úvazek</b>	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Stigmatizace</b>	✓	×	✓	×	✓	✓	×	×	×	×
<b>Kontakt</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓



## 8 DISKUZE

Předmětem výzkumu mé práce bylo zjistit pohledy učitelů na školní psychology. Hlavní zjištění získané pomocí tematické analýzy naznačují, že učitelé považují služby školních psychologů za velmi užitečné, a zdůrazňují jejich důležitou roli ve školním prostředí. Poukazují však na problém nedostatečného personálního zajištění a financování, což brání využívání plného potenciálu těchto služeb. Tento názor vyplýval z výzkumů již v minulém století a je zklamáním, že od té doby nenastala větší změna (McKeever, 1996). Ačkoli je řada výše uvedených zjištění zřejmá, identifikovala jsem některé body, které vyžadují další reflexi.

Všichni dotazovaní učitelé vnímají služby školních psychologů za přínosné. Školní psychologové jim nabízejí odbornou podporu, která překračuje běžné pedagogické zásahy, včetně individuálních konzultací, intervencí v třídním kolektivu či preventivních programů. Vyzdvihují také, že žáci mohou v případě potřeby za školním psychologem přijít a svěřit se mu, což zmiňuje ve svém výzkumu i Vonostránská (2013). Přítomnost školního psychologa tak může přispívat nejen ke zlepšení psychosociálního klimatu ve třídě, ale i k prevenci vzniku vážnějších psychických problémů u žáků. Také ostatní výzkumy z oblasti školní psychologie konzistentně poukazují na to, že učitelé vnímají služby školních psychologů jako přínosné pro podporu duševního zdraví žáků. Příkladem mohou být diplomové práce, např. kvantitativní výzkum Schafera (2016), kde kladně hodnotí práci školního psychologa 98 % učitelů, kvalitativní průzkum Vonostránské (2013), kde tomu tak je u 81 % učitelů nebo zahraniční výzkum, který mapoval názory 1105 učitelů z 8 zemí světa, a kde rovněž převažuje pozitivní hodnocení služeb školních psychologů, ale liší se míra spokojenosti s těmi službami (Farrell et al., 2005).

Učitelé identifikují jako hlavní oblasti pomoci konzultaci s žáky a práci se třídou, což lze spojit s výsledky výzkumu Palové a Šmahaje (2020), dle kterých je individuální konzultace a práce se třídou na prvním a třetím místě nejčastějších činností školního psychologa. Toto zjištění tak poukazuje na značné zlepšení v oblasti porozumění činnostem školních psychologů. Jak ukazovaly výzkumy v minulosti (Dean, 1980; Medway, 1977), mezi učiteli předpokládanými činnostmi školních psychologů a jejich reálnými činnostmi

panoval značný nesoulad. Někteří dotazovaní postrádají od školních psychologů informace ohledně průběhů individuálních konzultací s žáky. Zde je ovšem důležité připomenout, že školní psycholog musí zachovávat mlčenlivost a řídit se etickým kodexem. Stejně výtky však podotýkají učitelé z výzkumu Vonostránské (2013). Užitečnost školního psychologa ve vztahu k třídnímu kolektivu potvrzuje i Jalůvková (2011), v jejímž výzkumu oceňovalo přínos rozboru a řešení problémů ve třídách 60 % dotazovaných.

Navzdory rostoucímu uznání důležitosti školních psychologů a jejich legislativnímu ukotvení ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. v roce 2005, se školy stále potýkají s vážným nedostatkem těchto odborníků, což poznamenali i všichni dotazovaní učitelé. Dle dat z roku 2022 by měl jeden školní psycholog na plný úvazek zajistit potřeby 4244 středoškoláků či 2391 žáků základních škol (Pedagogická komora, 2022). Ani ve světě na tom není personální zajištění o moc lépe. Např. v USA nemělo podle analýzy týdeníku Education Week v prvním roce pandemie školního psychologa téměř 40 % všech školních zařízení, které navštěvuje 5,4 milionu žáků (Prothero & Riser-Kositsky, 2022).

Pro MŠMT byl mezi roky 2022-2023 realizován průzkum, který zjistil, že podpůrné pozice, jako jsou školní psychologové či speciální pedagogové, nemá přibližně 75 % větších základních a středních škol a až 90 % menších základních škol. Ředitelé, kteří se zúčastnili výzkumu to přičítají nedostatku uchazečů o tyto pozice. Práce školního psychologa nemusí být atraktivní kvůli nestálosti úvazku a nestabilnímu financování, např. chybí návaznost financování po skončení grantů. Finance dotazovaní učitelé zmiňovali jako jeden z faktorů, který je potřeba zlepšit pro zefektivnění služeb školních psychologů, jelikož by tak mohl do škol přilákat více zájemců o školní psychologii. Nedostatek uchazečů o místa psychologů je však podle ředitelů tak velký, že ani zvýšené finanční prostředky nemusí stačit na jejich obsazení (edu.cz, n.d.b).

I když by měli být školní psychologové na základních školách od roku 2025 financování stabilně ze státního rozpočtu a počet školních psychologů by se tak měl zdvojnásobit, neřeší to problém u psychologů na středních školách, které jejich služby také potřebují. Další nemilé překvapení by mohlo způsobit sloučení financování školních psychologů s pozicemi školních speciálních pedagogů. Školy budou dostávat finance na jeden úvazek pro obě pozice dohromady – ve chvíli, kdy bude ředitel chtít zaměstnat obě pozice na plný úvazek, bude však mít z tohoto důvodu k dispozici o polovinu méně financí na jejich vyplacení, než je tomu nyní (Pedagogická komora, 2022).

Školní psychologové často pracují na částečné úvazky a pokrývají tak více škol. Plný úvazek není normou, a proto jsem pro svůj výzkum ani nevyhledávala školy, na kterých by působil v této formě. Je však nutné podotknout, že Štech (2001) upozorňuje, že úvazek nižší než 0.5 v zásadě brání efektivnímu vykonávání tohoto povolání. I když je z tohoto důvodu celkový počet psychologů zdánlivě vyšší, z hlediska potřeb ve vzdělávacím systému je to zcela nedostatečné (Pedagogická komora, 2022). Několik mých respondentů uvedlo, že z důvodu krátkého úvazku má školní psycholog čas pouze na „hašení požáru“ a nemůže se věnovat prevenci nebo právě spolupráci s učiteli. V užším spojení jsou se školním psychologem třídní učitelé, což dokazuje i Vonostránská (2013, s. 85), která poznamenává, že „rozhovory s pedagogy, kteří nejsou třídními učiteli, často začínaly ještě před zapnutím diktafonu větou: ‚Ale já nejsem třídní, já vám toho asi moc neřeknu‘.“ Kavenská et al. (2011) uvádí, že ke spolupráci učitelů a školních psychologů dochází většinou v případě, že psycholog pracuje na škole déle nebo má delší úvazek. Bahr et. al (2017) identifikoval, že školní psychologové věnují práci s pedagogy méně než 10 % své činnosti.

Několik respondentů navíc poznamenalo, že pandemie COVID-19 a válka na Ukrajině způsobila značný nárůst psychických poruch u dětí, jako jsou úzkosti a deprese, čímž se zvýšila potřeba psychologické péče. Dopady uzavření škol v období pandemie byly hojně zkoumány.

Např. výzkum prováděný mezi českými dětskými psychiatry ilustruje značnou zranitelnost duševního zdraví dětí a mladistvých, přičemž dlouhodobá sociální izolace způsobená pandemickými opatřeními měla významný negativní dopad na jejich psychické zdraví. Zejména adolescenti vykazovali vysokou míru negativních duševních reakcí, jako jsou zvýšené úzkosti, projevy deprese, rezignace, sebepoškozování, a v některých případech i suicidální myšlenky a jednání (Bínová & Havelka, 2021).

Analýza výzkumů z 11 zemí světa, do kterých se zapojilo téměř 80 000 dětí a dospívajících a více než 18 000 rodičů odhalila, že vážné potíže, včetně příznaků úzkosti a deprese, pociťovalo 18 až 60 % dětí a dospívajících. V některých zemích byl dokonce postižen více než jeden ze čtyř dospívajících. Zhoršené psychické stavy ještě umocňovalo zvýšené množství času stráveného u obrazovek a snížená fyzická aktivita (Viner et al., 2022).

Učitelé si jsou potřeby zvýšené péče o psychické zdraví vědomi a vyslovují přání, aby školní psychologové pracovali na plný úvazek, čímž by mohli lépe vyhovět rostoucím

požadavkům na duševní zdraví žáků. Požadavek na školního psychologa, který bude na škole působit na plný úvazek potvrzuje svým výzkumem i Žampachová (2023). Farrell et al. (2005) zmiňuje, že s rostoucím množstvím služeb školního psychologa se zvyšuje i spokojenost učitelů.

Někteří učitelé poznamenali, že při takovém nedostatku školních psychologů musí být i sami psychologové velice vytížení, když pak musí odvádět práci za několik dalších. Na jednoho psychologa připadá ohromné množství dětí, o to více musí být práce náročnější, pokud na jedné škole nepůsobí celý týden, ale pracují na vícero školách. Jako náročnou hodnotí svou práci téměř 30 % psychologů ze studie Herynkové (2020).

Chtěla bych poukázat i na aspekt, který by mohl být anticipován, avšak v mém výzkumu nebyl explicitně identifikován. Jsou jím překážky znemožňující vzájemnou spolupráci mezi učiteli a školními psychology. Má zjištění totiž naznačují, že primární bariérou pro efektivní spolupráci je omezená časová dostupnost psychologa. Ve zkrácené pracovní době se psychologové často soustředí na naléhavější úkoly, což omezuje prostor pro jejich spolupráci s učiteli. V literatuře se však často objevují bariéry ze stran učitelů, které spolupráci komplikují. Jak uvádějí např. Lazarová a Čapková (2006), Gonzales et al. (2004), či Štech a Zapletalová (2013), na straně učitelů mohou panovat obavy z omezení kompetencí, z dominance a kontroly a potenciálního spojení s vedením školy nebo rizika narušení osobního soukromí a mnoho dalších. V mém výzkumu však tyto bariéry nebyly zaznamenány, stejně jako výzkum Vonostránské (2013), kde je neguje 73 % učitelů. Je ovšem zajímavé, že dotázaní psychologové ze škol, na kterých probíhal Vonostránské výzkum tyto bariéry na rozdíl od učitelů vnímají. Možných vysvětlení, proč tyto překážky nebyly zachyceny, je několik.

Důvodem by mohl být vývoj doby a snižování stigmatizace psychologických služeb. Srovnávací šetření Národního ústavu duševního zdraví mezi lety 2013 a 2019 ukázalo mírné zlepšení ve veřejných postojích vůči duševnímu onemocnění (Winkler et al., 2021). To by mohlo vést k větší otevřenosti učitelů vůči těmto službám, což je podpořeno i výpověďmi některých učitelů o vnímaném stigmatu psychologických služeb, které je dle jejich názoru špatně.

Stigmatizace spojená s duševními poruchami vychází z předsudků, jež jsou zakotveny ve strachu a nedostatečné informovanosti. Osobám trpícím duševními onemocněními jsou pak často připisovány negativní charakteristiky. Tato stigmatizace zabraňuje mnohým lidem

v adekvátní péči o své psychické zdraví a ve vyhledávání odborné podpory. Jedinci postižení duševním onemocněním jsou tak vystaveni dvojímu břemenu: přímým dopadům svého zdravotního stavu a následkům vyplývajícím ze stigmatizace. Stigmatizace je mnohými vnímána jako ještě závažnější než samotné onemocnění (Thornicroft et al., 2022).

Další faktor, který by mohl zapříčinit zkreslení výsledků mého výzkumu, tj. nezachycení možných bariér spolupráce, je zvolená metoda výběru. Tím se přesouvám k limitům výzkumu. Jelikož jsem většinu respondentů sbírala pomocí samovýběru, je pravděpodobné, že se do výzkumu zapojili především ti učitelé, kteří mají s působením školního psychologa pozitivní zkušenosti a jsou ochotní o tématu mluvit. Tím pádem by mohla být prezentovaná data zkreslena ve prospěch pozitivních hodnocení a nezachytit široké spektrum názorů přítomných mezi učiteli. Má data jsem sice shledala jako saturovaná, nicméně je možné, že učitelé, kteří se se školním psychologem setkali pouze okrajově nebo mají negativní zkušenosti, nemuseli být v mém výzkumu reprezentováni. Pro získání komplexnějšího a vyváženějšího pohledu by bylo vhodné rozšířit vzorek respondentů tak, aby zahrnoval širší spektrum učitelů s různorodými zkušenostmi a postoji ke školním psychologům. To by umožnilo objektivnější hodnocení situace a přineslo by cennější poznatky pro rozvoj školní psychologie a optimalizaci spolupráce mezi učiteli a školními psychology.

Dalším limitem by mohla být samotná metoda výběru. Rozhovory s učiteli jsem vedla osobně, a přestože jsem je na počátku vyzvala k otevřenosti a informovala je, že mým záměrem není získat pouze pozitivní zpětnou vazbu na služby školních psychologů, předpokládám, že ne všichni respondenti dokázali být plně upřímní. Domnívám se, že i v případě, kdy by někteří učitelé považovali služby školních psychologů za méně užitečné, nemuseli se chtít se mnou, jakožto potencionálním uchazečem o povolání školního psychologa, podělit o takové hodnocení. I při současném trendu zdůrazňování duševního zdraví, se nemuseli chtít přiznávat k nedoceňování psychologické péče, i když by to mohlo odpovídat jejich skutečnému postoji. Na druhou stranu mi polostrukturovaný rozhovor umožnil do tématu více proniknout a získat hlubší vhled, což považuji za užitečné.

Vzhledem k velice omezenému vzorku dat, což vyplývá už ze samotné podstaty kvalitativního přístupu, z výzkumu nelze vyvozovat obecné závěry. Výsledky však mohou být přínosné z hlediska potvrzování některých předpokladů zmíněných v teoretické části práce a sloužit jako zajímavý vhled do individuálně prožívaných procesů učitelů. Mohou

také sloužit jako potvrzení pro školní psychology o hodnotě a užitečnosti jejich práce v očích učitelů. Krom již zmíněných benefitů zmínilo několik učitelů i nově získané kompetence, osobní i profesní rozvoj ocenilo i 50 % respondentů Vonostránské (2013). Všichni respondenti vyjádřili značný zájem o rozšíření psychologických služeb, nejen ve směru přímé podpory žáků, ale také v podobě cílené podpory pro ně samotné. Učitelé často poukázali na nedostatek vlastních znalostí v oblasti psychologie, nicméně v praxi se setkávají s nutností řešit problémy s touto oblastí spjaté. Müllerová a Šmahaj (2023) navíc zjistili, že samotná otevřenost učitele ke spolupráci se školním psychologem je tím nejdůležitějším faktorem pro dobrou spolupráci. Je tedy pozitivním zjištěním, že postoje učitelů ke spolupráci jsou ve všech případech mého výzkumu kladné.

Pro studenty psychologie by tento výzkum mohl působit jako motivace ke zvážení kariéry školního psychologa. Výsledky mého výzkumu naznačují, že tato profesní dráha je smysluplná a nabízí rozsáhlé možnosti pro uplatnění, a to nejen v přímé práci s dětmi, ale také ve spolupráci a podpoře pedagogického sboru. Výzkum by tak mohl být další z těch, co pomáhají rozptýlit předsudky a ukázat, že role školního psychologa není jen „poslední možností“ v kariérním výběru, ale naopak představuje atraktivní a plnohodnotnou kariérní cestu s významným dopadem na školní komunitu a na zlepšení duševního zdraví žáků i učitelů.

Na závěr bych chtěla doplnit pár doporučení pro budoucí výzkum. Jednou z cest, jak prohloubit porozumění tématu, by bylo oslovení samotných školních psychologů. Jak již bylo nastíněno výše, školní psychologové mohou mít odlišné pohledy na fungování školně-poradenských služeb. Rovněž by bylo přínosné zahrnout do výzkumu další aktéry školního prostředí, jako jsou žáci, ředitelé nebo rodiče. Tato rozmanitost perspektiv by přispěla ke komplexnějšímu pochopení role školních psychologů a jejich vlivu na školní prostředí. V rámci dalšího výzkumu by bylo vhodné rozšířit i výzkumný vzorek učitelů, resp. pokusit se najít i ty, které nemají se školními psychology pozitivní zkušenosti s cílem identifikovat překážky ve spolupráci, zjistit, jak je překonat a celkově zlepšit vzájemnou interakci.

V neposlední řadě bych se pokusila najít školy, na kterých školní psycholog působí na vyšší úvazek, abych prozkoumala, jaký vliv má výše pracovního úvazku na kvalitu a rozsah poskytovaných služeb, zejména v oblasti spolupráce s učiteli. Zajímavým aspektem pro zkoumání by také mohlo být, zda vyšší úvazek školních psychologů přispívá k větší spokojenosti učitelů s jejich službami a jak se to projevuje na celkovém klimatu školy a psychické pohodě žáků.

## 9 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapovat a popsat pohledy učitelů základních a středních škol na školní psychology. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem hledala odpovědi na dvě výzkumné otázky: *Jak hodnotí pedagogové činnost školního psychologa na školách a V čem by se daly služby školního psychologa zlepšit?*

Všichni respondenti hodnotili práci školního psychologa pozitivně. Oceňovali zejména jeho individuální práci s žáky, kdy se psycholog stává pro žáka nestranným aktérem na půdě školy, kterému se žák může svěřit i s citlivými tématy, a práci s třídním kolektivem, kdy se psycholog podílí na řešení situací jako je šikana či začleňování nového žáka do kolektivu. Zmiňovali také, že pouhé vědomí přítomnosti školního psychologa jim dodává pocit jistoty a mají pocit, že jim někdo „kryje záda“. Ve škole se totiž často setkávají s problémy, na jejichž řešení se necítí být erudovaní a možnost poslat žáka za profesionálem vítají. Žákovské problémy se díky službám školního psychologa začínají řešit v rámci týdnů a ne měsíců, jak by tomu mohlo být na jiných poradenských pracovištích. Hledisko dosažitelnosti služeb může také motivovat žáky, aby sami požádali o pomoc. Užitečnost školních psychologů vnímají učitelé také v souvislosti s narůstajícími psychickými problémy u žáků, zejména v návaznosti na pandemii COVID-19 a válku na Ukrajině.

Co se týče možných zlepšení služeb školních psychologů, všichni respondenti se shodli na potřebě zvýšeného kontaktu. Většinou se školním psychologem spolupracují třídní učitelé, ostatní si k němu ojedinele chodí pro metodické rady. Učitelé by však měli zájem i o přednášky či supervize. Sporadický kontakt je zřejmě způsobeným i nízkým úvazkem, který psychologové na obou školách mají. Kvůli tomu pak školní psychologové nemají čas na preventivní programy či spolupráci s učiteli, ale řeší hlavně akutní problémy. Nedostatek školních psychologů, který zapříčiňuje situaci, kdy mají psychologové kratší úvazky na více školách najednou, je však plošný. Učitelé zmiňují, že je třeba zajistit stabilní financování. Doposud jsou školní psychologové financováni z evropských fondů, avšak chybí zde pevný systém, ve kterém by školní psychologové našli stabilitu. Optimalizace financování by mohla vyvolat vyšší zájem o práci v této oblasti, umožnit tak školním psychologům pracovat na vyšší úvazky a tím podpořit efektivnější poskytování jejich služeb.



# 10 SOUHRN

Tato bakalářská práce se věnuje působení školních psychologů ve školním prostředí z pohledu učitelů základních a středních škol. Cílem bylo zmapovat různé názory a pohledy učitelů na práci školních psychologů a jejich vzájemnou spolupráci a identifikovat oblasti, ve kterých je prostor pro zlepšení.

Ačkoliv se u nás školní psychologie začala prosazovat již ve 30. letech 20. stol., na síle nabrala až po roce 1989 (Štech & Zapletalová, 2013). Její činnost je manifestována zejména skrze školské poradenské služby, do kterých patří pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum a školní poradenské pracoviště. Jejich hlavním cílem je vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj žáků. Podílí se na zajišťování zdravého a podpůrného školního prostředí, které žákům umožní naplňovat vzdělávací potřeby a rozvíjet jejich schopnosti, dovednosti a zájmy (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Důležitým aspektem pro fungování těchto služeb je Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která také ukotvuje činnost školních psychologů. Hlavní náplní školních psychologů je dle vyhlášky diagnostika a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce, a metodická a informační činnost.

Velký podíl na efektivitě práce školních psychologů má spolupráce s učiteli. Tato interakce je důležitá např. pro identifikaci a řešení žákovských problémů, jelikož právě učitelé si často mohou povšimnout změn v chování nebo výkonnosti žáků jako první (Zapletalová, 2001). Učitelé navíc ovlivňují každodenní život dětí a mají možnost předat účinné strategie většímu počtu žáků a jednodušeji než školní psycholog, který se s žáky setkává hlavně individuálně, a ne tak často (Gutkin & Conoley, 1990; Smilansky, 1982).

Tomuto profesnímu vztahu ale mohou bránit jisté bariéry. Jak uvádějí např. Lazarová a Čapková (2006), Gonzales et al. (2004), či Štech a Zapletalová (2013), na straně učitelů mohou panovat obavy z omezení kompetencí, z dominance a kontroly a potenciálního spojení s vedením školy nebo rizika narušení osobního soukromí. Aby vztah školního psychologa a učitele fungoval a obě strany z něj benefitovaly, je třeba si ujasnit vzájemné

role a kompetence, aby se předešlo nesplnitelným očekáváním a nereálným představám (Bisinger, 2009; Farrell et al, 2005).

Hlavním záměrem mého výzkumu bylo zjistit, zda učitelé považují činnost školních psychologů za užitečnou, jak probíhá jejich vzájemná spolupráce a zdali vnímají oblasti, ve kterých je prostor pro zdokonalení školně-psychologických služeb. Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup a pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem sesbírala data od 10 učitelů – 5 ze základní školy a 5 z gymnázia. Učitelé byli do výzkumu vybráni kombinací samovýběru a záměrného výběru. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a po jejich transkripci jsem je analyzovala metodou tematické analýzy.

Z výsledků vyplynulo, že učitelé hodnotí služby školních psychologů pozitivně. Za užitečnou považují individuální práci s žáky a práci s třídním kolektivem, což je také oblast, ve které s psychology nejvíce spolupracují. Učitelé vnímají školního psychologa jako podpůrnou osobu, která je schopna zasáhnout a poskytnout pomoc v situacích, jejichž řešení přesahuje odborné kompetence učitelů. Oceňují také dosažitelnost služeb, která umožňuje žákům řešit své problémy přímo v prostředí školy, aniž by bylo nutné vyhledávat externí odborníky, pokud to sám školní psycholog neuzná za vhodné.

Plné využití potenciálu školních psychologů však kompromituje nízký úvazek a přetrvávající nedostatek školních psychologů. Všichni učitelé poukazují na potřebu zvýšení jejich úvazků, což je podmíněno optimalizací podmínek pro jejich práci.

V České republice panuje plošný nedostatek těchto profesionálů. Výzkum realizovaný pro MŠMT mezi roky 2022-2023 ukázal, že podpůrné pozice, jako jsou školní psychologové či speciální pedagogové, nemá přibližně 75 % větších základních a středních škol a až 90 % menších základních škol. Nouze o školní psychology je způsobena nedostatkem uchazečů o tyto pozice. Větší zájem by mohla vyvolat reforma financování. Školní psychologové jsou momentálně financováni z evropských fondů, ale systém je nestabilní – chybí např. návaznost financování po skončení grantů (edu.cz, n.d.b).

Od roku 2025 by měli být školní psychologové na základních školách financováni ze státního rozpočtu, což by mělo vést k jejich nárůstu. Střední školy však zůstávají v této změně opomenuty a plánované sloučení financování pozic školních psychologů a školních speciálních pedagogů do jednoho rozpočtového balíčku může vést k nedostatku finančních

prostředků pro školy, které chtějí obě pozice obsadit na plný úvazek, což vyvolává další potíže (Pedagogická komora, 2022).

Potřebu zvýšení školně-psychologických služeb učitelé také odůvodňují nárůstem psychických potíží po pandemii COVID-19. Toto období mělo na duševní zdraví žáků negativní vliv. Izolace dětí rozbila třídní kolektivy a výzkumy potvrzují nárůst úzkostí, deprese, sebepoškozování, suicidálních myšlenek a jednání (Bínová & Havelka, 2021).

Anticipované bariéry spolupráce školních psychologů a učitelů výzkum nepotvrdil. Hlavní překážkou ve spolupráci se ukázal být nízký úvazek psychologů. To může naznačovat snižování stigmatizace psychologických služeb a rostoucí otevřenost učitelů k těmto službám. Je ovšem nutné přihlídnout ke značnému metodologické omezení způsobenému výběrem respondentů, což mohlo vést ke zkreslení výsledků ve prospěch pozitivních hodnocení. Osobní provedení rozhovorů mohlo také ovlivnit úroveň upřímnosti při sdělování názorů. Pro další výzkum by tedy bylo vhodné získat širší spektrum respondentů s různými názory.

Přestože závěry výzkumu nelze kvůli malému počtu respondentů zobecnit, nabízí vhled do zkušeností učitelů a potvrzuje některé teoretické předpoklady. Ukazuje na zájem učitelů o rozšíření psychologických služeb, což je pozitivní zjištění v souvislosti s výzkumem Müllerové a Šmahaje (2023), kde je právě otevřenost učitele ke spolupráci se školním psychologem identifikována jako nejdůležitější faktor pro úspěšnou kolaboraci. Výsledky také mohou motivovat studenty psychologie ke zvážení kariéry v této oblasti s širokým spektrem uplatnění.

# LITERATURA

- 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>
- American Psychological Association. (n.d.). *School Psychology*. Získáno 28. října 2023 z <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school>
- Bahr, M. W., LeDuc, J. D., Hild, M. A., Davis, S. E., Summers, J. K., & McNeal, B. (2017). Evidence for the expanding role of consultation in the practice of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 54(6), 581–595. <https://doi.org/10.1002/pits.22020>
- Bardon, J. I., & Bennett, V. C. (1974). *School Psychology*. Prentice-Hall.
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.21062/ujep/326.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/1>
- Bell, H. D., & 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>
- Bendl, S. (2004). *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. ISV.
- Bínová, Š., & Havelka, T. (2021). Duševní zdraví dětí a adolescentů v době pandemie covidu-19 z pohledu dětských a dorostových psychiatrů. *Psychiatrie pro praxi*, 22(3), 173–178. <https://doi.org/10.36290/psy.2021.036>
- Bisinger, N. (2009). *An investigation of teachers' perceptions of school psychologists* [Diplomová práce, Rowan University]. Rowan Digital Works. <https://rdw.rowan.edu/etd/594>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2013). *The Oxford handbook of school psychology*. Oxford University Press.
- Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*. Routledge.
- 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>
- Čapek, R. (2023, 10. října). *Střezte děti před pštrosími učitelkami!* Seznam Médium. <https://medium.seznam.cz/clanek/liny-ucitel-strezte-deti-pred-pstrosimi-ucitelkami-25750>
- Dean, R. S. (1980). A Comparison of Preservice and Experienced Teachers' Perceptions of the School Psychologist. *Journal of School Psychology, 18*(3), 283–289.
- edu.cz. (n.d.a). *Analytické podklady pro tvorbu dlouhodobých záměrů v jednotlivých krajích*. Získáno 2. ledna 2024 z <https://www.edu.cz/analyticke-podklady-pro- tvorbu-dlouhodobych-zameru-v-jednotlivych-krajich/>
- edu.cz. (n.d.b). *Výsledky výzkumu "Specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogická práce či další činnosti v regionálním školství: analýza stavu a návrhy doporučení"*. Získáno 8. ledna 2024 z <https://www.edu.cz/vysledky- vyzkumu-specializovane-cinnosti-pedagogickych-pracovniku-a-nepedagogicka- prace-ci-dalsi-cinnosti-v-regionalnim-skolstvi-analyza-stavu-a-navrhy-doporuceni/>
- 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>
- Franclová, M. (2017). Praxe školního psychologa ilustrovaná příklady. *Školní psycholog, 18*(1), 39–43. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12178>
- Gajdošová, E. (2017). Nové výzvy a nové úlohy školských psychologů v kontexte európskej a slovenskej politiky zdravia. *Školský psychológ / Školní psycholog, 18*(1), 8–13. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/issue/view/994>
- Gibson, R. L. (1990). Teachers' opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now. *The School Counselor, 37*(4), 248–255.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher Resistance to School-Based Consultation with School Psychologists: A Survey of Teacher

- Perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 30–37.  
<https://doi.org/10.1177/10634266040120010401>
- Gray, S. W. (1963). *The psychologist in the schools*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. S. (1982). School-based Consultation: Theory and techniques. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (s. 796–828). Wiley.
- 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)
- Havlík, J. (2022, duben). Komentář k: Vyděšené děti nechťejí do školy. Pomáhají psychologové, ale je jich málo [online diskuse]. *Seznam zprávy*.  
<https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-vydesene-deti-nechteji-do-skoly-pomahaji-psychologove-ale-je-jich-malo-197237>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis 2002.
- Herynková, M. (2020). Spokojenost školních psychologů a pohled na klady a zápory jejich práce. *E-psychologie*, 14(3), 17–30. <https://doi.org/10.29364/epsy.376>
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hubertová, L. (2014). Školní psycholog: Jaký má význam pro školu? Kazuistiky z praxe. *Psychologie pro praxi*, 49(1), 123–129.  
[https://karolinum.cz/data/clanek/964/PPP\\_1-2\\_2014\\_11\\_Hubertova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/964/PPP_1-2_2014_11_Hubertova.pdf)
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M., & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and School Psychologists' Perspectives on Parent Involvement Activities. *School Psychology Review*, 26(1), 111–130.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085852>
- ISPA. (n.d.). *International School Psychology Association*. Získáno 30. října z <https://ispaweb.org>
- Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. [Bakalářská diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz  
[https://theses.cz/id/q4m5dq/BAKALSK\\_PRCE.pdf](https://theses.cz/id/q4m5dq/BAKALSK_PRCE.pdf)

- 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>
- Knotová, D., Hloušková, L., Lazarová, B., Portešová, Š., Hrejsemnou, M., & Vacková, M. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Cerm.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Paido.
- Lazarová, B., & Čapková, M. (2006). *Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů*. 2. konference Škola a zdraví 21, Brno, Česká republika. [https://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference\\_2006/sbornik\\_2006/pdf/042.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf)
- 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>
- Martin, B. E. (2000). *Elementary teachers and school psychologists actual and ideal role perceptions of the school psychologist* [Diplomová práce, Eastern Illinois University]. The Keep. <https://thekeep.eiu.edu/theses/1649>
- McKeever, P. (1996). Consumer opinion of the quality of educational psychology services. *Educational Psychology in Practice*, 12(1), 45–49. <https://doi.org/10.1080/0266736960120109>
- Medway, F. J. (1977). Teachers' knowledge of school psychologists' responsibilities. *Journal of School Psychology*, 15(4), 301–307. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(77\)90037-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(77)90037-1)
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Peacock, G. G. (2011). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. Guilford Press.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- MŠMT. (2016, 5. září). *Metodické listy pro ŠPZ VII: Charakteristiky škol, kde je vhodné zřízovat školní poradenské pracoviště s rolí školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga*. <https://www.msmt.cz/file/39027?highlightWords=Doporučení+školní+psycholog>
- Müllerová, Z., & Šmahaj, J. (2023). Prerequisites of Good Cooperation between Teachers and School Psychologists: A Qualitative Analysis. *Education Sciences*, 13(11), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci13111078>

- National Association of School Psychologists. (2010). National Association of School Psychologists Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services. *School Psychology Review*, 39(2), 320–333.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087783>
- National Association of School Psychologists. (n.d.). *Who Are School Psychologists*. Získáno 1. listopadu 2023 z <https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists>
- 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>
- O'hagan, F. J., & Swanson, W. I. (1983). Teachers' views regarding the role of the educational psychologist in schools. *Research in Education*, 29(1), 29–40.  
<https://doi.org/10.1177/003452378302900103>
- Oakland, T., & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 46(5), 24–31.  
[https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=3042&edmc=3042](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3042&edmc=3042)
- Ohan, J. L., Seward, R. J., Stallman, H. M., Bayliss, D. M., & Sanders, M. R. (2015). Parents' Barriers to Using School Psychology Services for Their Child's Mental Health Problems. *School Mental Health*, 7(4), 287–297.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-015-9152-1>
- Opekarová, O. (2007). *Kapitoly z výchovného poradenství*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Operační program Jan Amos Komenský. (2022). *Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog) pro základní školy*. <https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/06/Metodicky-material-k-institucionalizaci-po.-ped.pdf>
- Palová, K., & Šmahaj, J. (2020). Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E-psychologie*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.29364/epsy.363>
- Pantaleno, A. P. (1983). Parents as primary clients of the school psychologist or why is it we are here? *Journal of School Psychology*, 21(2), 107–113.  
[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(83\)90034-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90034-1)



- Pedagogická komora. (2022, 18. dubna). *Na jednoho školního psychologa vychází 4200 středoškoláků*. <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/03/msmt-skolni-psychologove-specialni.html>
- Prothero, A., & Riser-Kositsky, M. (2022, 1. března). *School Counselors and Psychologists Remain Scarce Even as Needs Rise*. EducationWeek. <https://www.edweek.org/leadership/school-counselors-and-psychologists-remain-scarce-even-as-needs-rise/2022/03>
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Reynolds, C. R., & Gutkin, T. B. (1999). *The handbook of school psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- Schafer, V. (2016). *Aspekty spolupráce třídního učitele a školního psychologa na střední škole* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz <https://theses.cz/id/yu4n0w>
- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog—ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v české republice. *E-psychologie*, 8(4), 23–29. <https://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>
- 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>
- Stojkovic, M., Bjekic, D., & Zlatić, L. (2019). Teachers' perceptions and expectations from a school psychologist. In Gordana Đigić (Ed.), *International Thematic Proceedings* (s. 59–75). University of Niš, Faculty of Philosophy. [https://dap.filfak.ni.ac.rs/\\_documents/archive/proceedings/dpp\\_thematic\\_proceedia\\_2018.pdf#page=60](https://dap.filfak.ni.ac.rs/_documents/archive/proceedings/dpp_thematic_proceedia_2018.pdf#page=60)
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51(1), 47–55. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2264>
- 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. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 16(2), 211–223. <https://doi.org/10.1375/ajgc.16.2.211>

- Thornicroft, G., Sunkel, C., Aliev, A. A., Baker, S., Brohan, E., Chammay, R. E., Davies, K., Demissie, M., Duncan, J., Fekadu, W., Gronholm, P. C., Guerrero, Z., Gurung, D., Habtamu, K., Hanlon, C., Heim, E., Henderson, C., Hijazi, Z., Hoffman, C., Hosny, N., ... Winkler, P. (2022). The Lancet Commission on ending stigma and discrimination in mental health. *The Lancet*, *400*(10361), 1438–1480.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01470-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01470-2)
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.
- Viner, R., Russell, S., Saulle, R., Croker, H., Stansfield, C., Packer, J., Nicholls, D., Goddings, A. L., Bonell, C., Hudson, L., Hope, S., Ward, J., Schwalbe, N., Morgan, A., & Minozzi, S. (2022). School Closures During Social Lockdown and Mental Health, Health Behaviors, and Well-being Among Children and Adolescents During the First COVID-19 Wave: A Systematic Review. *JAMA pediatrics*, *176*(4), 400–409. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5840>
- Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů* [Rigorozní práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz  
<https://theses.cz/id/2nsnf9>
- Walterová, E. (2001). Proměny funkcí školy a role učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl: Sborník z celostátní konference*, (s. 9–18). Pdf UK
- White, M. A., & Harris, M. W. (1961). *The school psychologist*. Harper.
- Winkler, P., Formánek, T., Mladá, K., & Evans Lacko, S. (2021). Development of public stigma toward people with mental health problems in Czechia 2013–2019. *European Psychiatry*, *64*(1), <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.2226>
- Zapletalová, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole /úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II/*.  
[https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/inovovana\\_koncepce\\_poradnyskych\\_sluzeb\\_v\\_zs\\_zapletalova\\_2011\\_0.pdf](https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/inovovana_koncepce_poradnyskych_sluzeb_v_zs_zapletalova_2011_0.pdf)
- Žampachová, P. (2023). *Prevence a intervence duševních onemocnění na základní škole: Pohled učitelů* [Bakalářská diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz <https://theses.cz/id/wulviy/>

**Citované vyhlášky a zákony:**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). Česká republika

Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (2021). Česká republika

Vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). Česká republika

Zákon 395/1991 Sb., zákon České národní rady o školských zařízeních (úplné znění, jak vyplývá z pozdějších změn a doplnění) (1991). Česká republika

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (2015). Česká republika

# PŘÍLOHY

**Seznam příloh:**

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Žádost o spolupráci rozeslaná emailem
4. Informovaný souhlas
5. Osnova polostrukturovaného rozhovoru
6. Ukázka transkribovaného rozhovoru
7. Ukázka kódování v programu Atlas.ti
8. Tematická myšlenková mapa

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Školní psycholog z pohledu učitelů

**Autor práce:** Magdaléna Ratkošová

**Vedoucí práce:** Mgr. Ondrej Gergely

**Počet stran a znaků:** 62 stran a 123 448 znaků

**Počet příloh:** 8

**Počet titulů použité literatury:** 84

### **Abstrakt:**

Tato práce se zabývá tématem pohledů učitelů základních a středních škol na školní psychology. Výzkum má za cíl zmapovat, zda považují učitelé působení školních psychologů za užitečné, jaké činnosti učitelé identifikují jako přínosné, jak probíhá vzájemná spolupráce a v čem by se daly služby školních psychologů zlepšit. Data sesbíraná pomocí polostrukturovaných rozhovorů nastiňují pohledy 10 učitelů z Pardubického kraje. Tematickou analýzou jsou identifikována hlavní témata, která poskytují odpovědi na výzkumné otázky. Z výsledků vyplývá, že učitelé hodnotí působení školních psychologů jako užitečné. Jejich přínos nachází hlavně v individuální práci s žáky a práci s třídním kolektivem, přičemž v této oblasti se školními psychology i nejvíce spolupracují. Oceňují dosažitelnost služeb, kterou ale do jisté míry kompromituje nízký úvazek a přetrvávající nedostatek školních psychologů. Prostor pro zlepšení služeb spatřují učitelé zejména v oblasti zvýšení kontaktu, což souvisí s optimalizací financování školních psychologů. Stabilita financování by totiž mohla přivést více zájemců o práci v této oblasti, díky čemuž by se služby mohly zefektivnit.

**Klíčová slova:** školní psycholog, školní psychologie, učitel, školní poradenské pracoviště

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** School psychologist from teachers' perspective

**Author:** Magdaléna Ratkošová

**Supervisor:** Mgr. Ondrej Gergely

**Number of pages and characters:** 62 pages, 123 448 characters

**Number of appendices:** 8

**Number of references:** 84

**Abstract:**

This thesis examines primary and secondary school teachers' perceptions of school psychologists. The research aims to determine whether teachers find the work of school psychologists useful, which activities teachers identify as beneficial, how the collaboration takes place, and how the services of school psychologists could be improved. The data collected through semi-structured interviews provide the perspectives of 10 teachers from the Pardubice Region. Thematic analysis identifies the main themes that answer the research questions. The results indicate that teachers find the work of school psychologists useful, particularly in individual work with pupils and work with the class collective. This is also the area in which they cooperate most with school psychologists. The availability of services is appreciated, but part-time contracts and a persistent shortage of school psychologists compromise this to some extent. Teachers identify room for improvement in services, particularly in increasing contact, which is linked to optimizing funding for school psychologists. Stable funding could attract more people interested in working in this area, which could make services more effective.

**Key words:** school psychologist, school psychology, teacher, school counselling centre

Příloha 3

## **Žádost o spolupráci rozeslaná emailem**

Milé paní učitelky, vážení učitelé,

jmenuji se Magdaléna Ratkošová a jsem studentkou třetího ročníku jednooborové psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Momentálně pracuji na své bakalářské práci, která se zabývá pohledem pedagogů na školní psychology, a obracím se na Vás proto s prosbou:

Pro výzkumnou část své práce potřebuji shromáždit různé názory na práci školního psychologa. Chtěla bych Vás tedy požádat, zda byste byl/a ochoten/a věnovat mi čas na krátký rozhovor týkající se tohoto tématu.

Pokud by Vám vyhovovalo uskutečnit setkání v předvánočním týdnu, konkrétně v pondělí 18.12. nebo v úterý 19.12., byla bych velmi vděčná za Vaši ochotu a čas. V případě zájmu mě prosím kontaktujte na emailové adrese:xxx. Časově se samozřejmě přizpůsobím Vaším potřebám.

Vaše zkušenosti a názory jsou pro mou práci nesmírně cenné a vážím si Vašeho času a ochoty přispět.

Mnohokrát děkuji,

Magdaléna Ratkošová



## Příloha 4

### **Informovaný souhlas**

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely bakalářské práce „Školní psycholog z pohledu učitelů“.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Magdalény Ratkošové.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce.

Datum:.....

Podpis respondenta:.....

Podpis výzkumnice:.....

## Příloha 5

### **Osnova polostrukturovaného rozhovoru**

1. Považujete přítomnost školního psychologa na vaší škole za užitečnou? Pokud ano, v čem, pokud ne, v čem?
2. V čem shledáváte hlavní pozitiva působení školního psychologa?
3. Shledáváte na působení školního psychologa nějaká negativa? Pokud ano, jaká?
4. V čem by se daly služby ŠP vylepšit?
5. Jak často přicházíte do kontaktu se školním psychologem?
6. Brání Vám něco ve spolupráci se školním psychologem?
7. Získal/a jste díky školnímu psychologovi nové dovednosti či kompetence?
8. Jak školní psycholog ovlivnil vztahy mezi žáky? Jsou si jeho činnosti vědomi?
9. Jak školní psycholog ovlivnil vztahy mezi vámi pedagogy?
10. Dotýká se působení školního psychologa Vás osobně?
11. Využil/a jste někdy služby školního psychologa?
12. Doporučila jste někdy služby školního psychologa žákovi?
13. Chcete něco doplnit?

## Ukázka transkribovaného rozhovoru

**M:** Já bych se vás chtěla zeptat na školní psychology. Považujete přítomnost školního psychologa na vaší škole za užitečnou?

**Učitel:** Naprosto. Jsou věci, který na který my jako pedagogové nejsme vůbec kompetentní. My prostě nemáme tu odbornost. Tak to asi primárně. Další věc je, že teda se v tý odbornosti můžou lidi poradit. Může za nim jít jak ten učitel, ať už je to proto, že on sám si třeba neporadí s nějakým problémem, který řeší ve třídě, nebo v rámci třídy si ho tam pozve na nějaký preventivní program nebo něco, co on taky sám úplně neudělá. Anebo pak k němu můžou chodit ti žáci, ať už jako řeknu veřejně – je to jako odkrytý a zároveň je to vlastně taková důvěrná osoba pro ty děti, kdy dítě nechce nikomu říct, že něco, protože k němu nemá důvěru, protože jsou mu moc na blízko. Ale psycholog je fakt někdo, kdo stojí mimo a je schopen vyřešit hodně intimní věci. Prostě pokud dítě cítí samo problém – nebo ho nahlásí rodiče nebo my učitelé, tak se okamžitě snažíme domluvit termín a ten psycholog se snaží s tím dítětem maximálně do čtrnácti dnů už začít pracovat.

**M:** Jak myslíte, že je to „odkrytý“?

**Učitel:** No tak žáci ví, že tady ten psycholog je, ví, že za ním můžou přijít, když budou mít nějaký trápení. Troufám si tvrdit, že určitě znají nějakýho spolužáka, co s ním má zkušenost, takže to nemusí být takový to strašný tajemství, že někdo jde k psychologovi. Prostě je to jedna z věcí, jak o sebe můžou pečovat a nemusí se za to stydět.

**M:** Někaké slabiny v tom vidíte? Co by se dalo na celkovém systému školních psychologů zlepšit?

**Učitel:** No tak obecně on není zakotvený ve školském systému, to vidím jako obrovskéj problém, jo? My si ho teď platíme sami. Částečně se dá platit ze šablon. Není zatím nikde ukotvený, takže určitě si myslím, že by bylo potřeba ho mít zakotveného v legislativě a tam řečeno, že tahle škola má nárok na tenhle rozsah psychologa a takovýhle peníze za tím půjdou. To si myslím, že je naprosto klíčový, aby to byla jistota jak pro školu, tak i pro toho psychologa a daly se tam dělat nějaké dlouhodobé věci. Teď je to furt vždycky – kde na něj seženeme peníze a tak. No a další věc je, že si myslím, že by ti psychologové, protože to zas oni jsou tady v tom taky hrozně sami, tak že by bylo dobrý, kdyby třeba byli zastřešený právě

pod nějakou třeba speciální poradnou, kde by se zase oni sami mohli nějak scházet a mít nějaký supervize, kde by mohli všechno řešit – něco samozřejmě vyřeší sám, ale někdy by zase na to potřeboval další odborníky. No obecně jako určitě bychom jich potřebovali víc, ale to prostě nevádí. A další věc, co vidím jako trošku problém, že oni jako nezvládnou všechny ty věci vyřešit. Oni jsou někdy taková ta první nárazníkové zóna, kdy za nimi ten člověk přijde a on už jenom řekne: „hele, tohle je narychlo, to zvládnem spolu, tady bude ovšem potřeba, aby si třeba našel psychiatra nebo psychoterapeuta – to už ti nebudu dělat já, ale pošlu tě“, protože identifikuje ten problém. Je jasný, že všechno nestihnou, že jo, ale aspoň pošlou za tou správou osobou. Další věc je pak tak, jak dlouho budou muset čekat, než se dostanou na řadu o těch ostatních specialistů, když to v dnešní době funguje tak jak to funguje.

**M:** A když tu máte školní poradenský pracoviště – metodik prevence a výchovný poradce – ti nějak spolupracují mezi sebou s tím psychologem?

**Učitel:** Spolupracují. A zase to je další problém, na kterej člověk naráží. My, když jsme učitelé a máme plnej úvazek, tak pro nás není problém najít si v tejdnu hodinku, kdy se sejdem k poradě. Zato ve chvíli, kdy tyhle lidi mají jenom částečný třeba úvazky, speciálně třeba speciální pedagog a psycholog, tak my třeba máme speciálního pedagoga v úterý a psychologa v pátek, takže oni se jako ve svý pracovní době reálně nepotkají. To znamená, my bychom potřebovali ještě, aby kromě nějakého svého běžného úvazku ještě měl jako úvazek na ty porady a na setkávání s učitelem. A je to vlastně i jako náročný na tu koordinaci. Něco se dá někde přehodit, ale tohle by bylo taky fajn.

**M:** Spolupracuje nějak školní psycholog s pedagogickým sborem, nebo je to hodně oddělené?

**Učitel:** No on je třeba u nás fakt jeden den v týdnu. Takže on se spíš domlouvá s těmi učiteli individuálně, než aby to byla nějaká systematická práce, protože se nedostane třeba na naše porady. Takže s ním komunikujeme buď napřímo učitel, anebo v rámci porad toho školního poradenského pracoviště, který se jednou za čas prostě sejde. Tam si řeknou: hele, tady, tady je tenhle problém a musíme to řešit. Psycholog udělá tohle, tohle dělá speciální pedagog, metodik prevence toho. Ale když jsme tu měli psycholožku předešlou, tak konkrétně si pamatuju, že když bylo po covidu, tak už jsme se v tom teda taky plácali, nevěděli jsme, potřebovali jsme teda pomoct, takže ona nám udělala takovou přednášku, přiblížila to a pomohla.

**M:** Dostáváte pak nějaký výstupy z těch jejich porad?

**Učitel:** No teď si uvědomuju, že nic moc takového nedostáváme. Prostě pokud je tam nějaká záležitost, kterou svým působením můžeme ovlivnit, tak bychom o tom měli vědět.

**M:** Tak snad se neděje nic závažného.

**Učitel:** No tak jako furt se něco děje. A pak je to vždycky na té míře co řešit a jakým způsobem to řešit a co už zase třeba neřešit, protože už to není jako naše zodpovědnost, naše kompetence.

**M:** Měla byste zájem, aby s váma školní psycholog více spolupracoval?

**Učitel:** Určitě. Mohl by se zapojit do vzdělávání učitelů si myslím, že by mohl se zaměřit na takový ty aktuální problémy, který ty učitele pálí. Já jsem teď byla na přednášce sebe koučování, nic jsem o tom nevěděla, ale nakonec vlastně člověk to zná, jen neví ani, že to třeba používá nebo to dělá úplně špatně. Ale to sebekoučování mě navede na nějakou cestu, jak komunikovat s rodičema, s dětma, s kolegy. Což jako je dobrý. Třeba právě ta komunikace – to nás nikdo neučí a kdyby tady byl takový člověk, třeba fakt nastalo, může se taková věc jednodušeji pro ty učitele zařídit

**M:** Ovlivňuje přítomnost školního psychologa nějak žáky? Myslíte tedy, že mají povědomí o tom, že je tu k dispozici?

**Učitel:** Určitě. My třeba máme zkušenost, že po covidu byly hrozně rozbité kolektivy na druhém stupni, šestá, sedmá, osmá třída. Tam to bylo špatný a v podstatě rok intenzivní práce psychologa způsobil, že teď už jsou ty kolektivy v podstatě docela srovnány a je to dobrý. A druhá věc si myslím, že takové ty děti, co by zůstaly úplně někde na okraji nebo skrytý se svým trápením, tak vědí, že tady mají někoho, za kým můžou jít a vlastně jak už jsem říkala, prostě vídí i to, že se ty problémy řeší, že tady je někdo kdo to pojmenuje a pomůže – a to samý platí i pro učitele, a vlastně pomůžou lidi, hlavně teda děti, vracet do běžného fungování. Strašně to pocítujeme.

**M:** Jak často vy se s paní psycholožkou setkáváte nebo jak často s ní spolupracujete?

**Učitel:** No systematicky to vyjde tak čtyřikrát do roka, na nějakou preventivní práci, a pokud je něco aktuálního, tak s ní pak řeším konkrétně tu aktuální věc. Letos jsme to řešili třeba jednu konkrétní kauzu, ale ta se mě týkala jen okrajově, protože nejsem třídní té třídy.

**M:** Čeho se týkala?

**Učitel:** Ve třídě se děti tak poskupinkovaly, uzavřely a byla tam trochu rivalita, ale hlavně mezi sebe nikoho nepustily, takže ty děti, co se do té skupinky nedostaly na začátku měly smůlu. Tak to třídní s psychologkou řešili, tam byl teda hlavně problém s jedním žákem, co tomu celému velel, a myslím, že se jim to docela daří řešit. Já je mám na tělák, tak to občas pozoruju.

**M:** A získáváte díky školní psychologce nějaké nové dovednosti. Zkoušela jste si někdy nějaké programy sama?

**Učitel:** Nezkoušela, protože ani úplně nemám kde – nejsem třídní, takže to nepotřebuju. Tělocvik je tělocvik, tam je to specifický. Spíš takovej možná nadhled mi dává. Nabíjí mi můj dovednostní zásobník – příště řeknu jo, tehdy jsme tohleto řešili takhle...

**M:** Poslala jste někdy nějakýho žáka za školním psychologem?

**Učitel:** Jo vícekrát. Anebo rodičům jsme to třeba poradili.

**M:** A využili té služby?

**Učitel:** Ano, ano.

**M:** Jak se k tomu stavěli i ti rodiče?

**Učitel:** Tady v těch případech to bylo pozitivní.

**M:** Ne vždycky to tak je?

**Učitel:** No problém je v tom, že když to jsou děti, který ještě nejsou zletilý, tak tam je potřeba souhlas zákonného zástupce. Takže někdy narazíme na to, že ty rodiče s tím nesouhlasí, protože rodiče mnohdy ten problém nechtějí vidět. Některý jsou třeba zaskočení a rádi spolupracují a ocení tu pomoc, ale někdy narazím na ten problém, kdy je nezájem rodičů a nedá se s tím nic dělat.

**M:** A vy sama jste někdy využila službu školního psychologa?

**Učitel:** Taky – třeba jsem si už prostě nevěděla rady s konkrétní situací, takže jsem se šla poradit.

**M:** Vy jste říkala, že ten kontakt s psychologem není úplně častej. Je to tedy kvůli tomu, že je tu tak málo, nebo byste dokázala říct i jiný faktory, který tomu brání? Třeba i ze strany ostatních učitelů?

**Učitel:** Já si myslím, že my jsem tu všichni dost otevřený k těmhle psychologickým službám, vim i o učitelích, který sami využívají terapeutické služby od jiných psychologů teda, ne našeho školního, takže spíš jde fakt o ten faktor času no, toho, že se prostě nepotkáme.

**M:** Chtěla byste něco doplnit?

**Učitel:** Asi takové ty známé věci – psychologů je málo, jsou potřebný a dobrého psychologa, aby člověk pohledal. I pro ně by bylo dobré, aby měli stabilitu v nějakých jako těch tabulkových platech. I to si myslím, že je důležitý, teď je to taky jako trošku v luftu... Jako benefit práce školního psychologa vidím, je že pracuje s nějakou uzavřenou množinou lidí, na které je schopen nahlídnout i z jiného pohledu než jenom z těch sezení, když mu tam klient přijde – to si myslím, že je velmi obohacující. No ale neumím si představit, že chudák psycholog jde v pondělí do jedné školy, v úterý jde do druhé, ve středu do třetí...

**M:** Tak vám moc děkuju.

## Příloha 7

# Ukázka kódování v programu Atlas.ti

The screenshot shows the Atlas.ti interface with a document titled "ratkosova.docx". The document contains a conversation between two speakers. The text is as follows:

**Speaker1:** A myslíte, že to má nějaký slabý stránky? Dokázala byste to nějak identifikovat? Co by se na tom fungování dalo vylepšit?

**Speaker2:** Celkově by bylo fajn, kdyby ten psycholog na takhle velký škole byl pořádek. Prostě ten jede jednou za tejdén. Kdyby na něj byly peníze, tak by moh dělat i třeba jiný věci než jenom to, že hasí požár. Měl by čas na prevence, chodit do hodin. Našlo by se určitě pro něj plný využití. Takhle jenom hasí to, co už jsou následky toho, že se třeba něco neřešilo dřív, ale často to nejsou věci, který by vznikly ve škole. Jsou to věci, který vyplnou z mnoha různých okolností, ale potom se projeví tím, že ve škole je to taky průšvih.

**Speaker1:** A vy s ním jako učitelé nebo pedagogický sbor spolupracujete?

**Speaker2:** Když tady byla pani XXX, tak to bylo tak, že pokud jsem za ni někoho poslala, tak mně i jako informovala, jak se k tomu žákovi mám chovat nebo co s ním dělat. Todle tedka trochu postrádám. Ted je to takový, že žáci se tam choděj poradit, ale pro mě nechoděj jakoby pokyny, i když já jsem jich tam teď moc neposlala, takže nevím, jestli se to zlepšilo nebo ne. Ted v posledni době nevím, ale nechodí takový jako "Měli byste tohleto nebo tomuhle žákovi by vyhovovalo tohle" O tom budeme diskutovat, jestli to vylepšit nebo ne...

**Speaker1:** Ale fungovalo to tedy dřív?

**Speaker2:** Ano, fungovalo. Když já jsem si napsala, tak mě přišla odpověď, ale nefungovalo to automaticky. Ale je možný, že teď už to funguje, ale já od tý doby jsem tam

The sidebar on the right contains several code tags: "dostupnost 11", "vyšší úvazek 18", "vyšší úvazek 18", "četnost kontaktu 18", "co by se dalo zlepšit 23", and "nedostatečné financov... 9". A "Feedback & Help" button is at the bottom right.

The screenshot shows the Atlas.ti interface with the same document "ratkosova.docx". The text continues:

**Speaker2:** Považujete přítomnost školního psychologa u vás na škole za užitečnou?

**Speaker1:** Já jej považuju za nezbytnou.

**Speaker2:** Za nezbytnou. V čem přesně?

**Speaker1:** Když jsem chodil na střední školu, tak jsme vůbec nevěděli, že je potřeba nějaký psycholog. Prostě to neexistovalo. Ale postupem času přibývá problémů duše ...jak šilně stoupá množství antidepressiv, které předepisují, tedy učitelům. A které předepisují bohužel i žákům, studentům. Čili asi stoupá počet duševních problémů. A to jak mezi Učiteli je tak mezi žáky. Za tragické považuju oboje dvoje.

**Speaker2:** A v čem vidíte ty hlavní pozitiva toho, že u vás působí školní psycholog?

**Speaker1:** Je to nízká bariéra, kdy mohou kontaktovat školního psychologa. Čili není to nějaké trauma, že musí chodit někam za nějakým obvodním lékařem - prostě to, co člověka odradí. A ještě navíc pořádek je psycholog stigmatizován. Alespoň já to tak vnímám, jako že to je něco jako co člověka deklasuje a vyřadí ho z procesu.

**Speaker2:** Shledáváte na tom nějaký negativa nebo něco, co úplně nefunguje. Co si myslíte, že by se dalo zlepšit?

**Speaker1:** No, já si myslím, že jediný negativum je malé podfinancování tohoto celého. Čili člověk se ani tady ve škole, myslím žák nedostane k tomuhle velmi snadno.

The sidebar on the right contains code tags: "užitečnost 17", "přibývající problémy 9", "dostupnost 11", "stigmatizace psychologa 4", "co by se dalo zlepšit 23", "nedostatečné financov... 9", and "co by se dalo zlepšit 23". A "Feedback & Help" button is at the bottom right.



## Tematická myšlenková mapa

