

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

Školní psycholog pohledem žáků druhého stupně ZŠ

The School Psychologist from the Junior High School Students' Point of View



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. Jana Jebousková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Studijní program: B7701/Psychologie

Studijní obor: Psychologie

**Olomouc
2013**

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi pomáhali při zpracování tématu mé bakalářské diplomové práce, zejména PhDr. Eleonoře Smékalové, PhD., za cenné rady, podněty a připomínky. Děkuji také všem učitelům, kteří se ochotně podíleli na sběru dat pro výzkumnou část práce. Velký dík patří ředitelům škol, kteří umožnili rozhovory s žáky svých škol.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „ Školní psycholog pohledem žáků druhého stupně ZŠ “ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ve Dvoře Králové nad Labem

dne 13. března 2013

Podpis

OBSAH

Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Školní psycholog	6
1.1 Školní psychologie z historického hlediska	6
1.1.1 Historie školní psychologie v ČR	7
1.2 Současný stav školní psychologie v mezinárodním měřítku	8
1.2.1 Současný stav školní psychologie v České republice	8
1.3 Legislativní rámec práce školního psychologa	11
1.4 Náplň práce školního psychologa	11
1.4.1 Projekty VIP kariéra, VIP- II	11
1.5 Etický kodex školní psychologie	13
2. Žáci druhého stupně základní školy	15
2.1 Vymezení období, období pubescence	15
2.1.1 Hlavní psychologické charakteristiky období dospívání	15
2.1.2 Kognitivní vývoj	16
2.1.3 Emoční vývoj a socializace	16
2.1.4 Vývoj morálního uvažování a vědomí	17
2.2 Problémy žáků základních škol	18
3. Postoje, komunikace	20
VÝZKUMNÁ ČÁST	
4. Cíle výzkumu – výzkumný problém a výzkumné otázky	23
5. Charakteristika zkoumaného souboru a průběh výzkumu	25
5.1 Výběr výzkumného vzorku	25
5.2 Popis výzkumného vzorku	25
5.2.1 Výzkumný vzorek č. 1.....	25
5.2.2 Výzkumný vzorek č. 2	26
5.3 Organizační zajištění výzkumu, etická úskalí	27
5.4 Průběh výzkumu	27
6. Metodologický rámec	29
6.1 Použité metody a jejich popis	29
6.1.1 Technika volného psaní a analýza dokumentů	29

6.1.2 Sémantický diferenciál	29
6.1.3 Polostrukturované ohniskové skupiny	30
7. Výsledky výzkumu.....	31
7.1 Analýza textových dokumentů doplněná údaji z polostrukturovaných rozhovorů ...	31
7.2 Sémantický diferenciál – grafická prezentace pojmu školní psycholog	39
7.3 Výzkumné podotázky – odpovědi	41
7.4 Odpověď na hlavní výzkumnou otázku	44
8. DISKUSE	46
9. ZÁVĚRY.....	49
10. SOUHRN	51
Seznam použitých zdrojů a literatury	54
Seznam příloh	56
Přílohy diplomové práce	

Úvod

Téma své práce jsem si zvolila záměrně, protože ve školství pracuji již dvacet let. Dříve jako učitelka ZŠ, teď jako speciální pedagog v pedagogicko - psychologické poradně (dále jen PPP). Mým cílem je po absolvování studia psychologie pracovat jako školní psycholog, neboť považuji klid a pohodu dětí, učitelů a zároveň kvalitní partnerský vztah školy a rodičů za podstatné proměnné ve školní úspěšnosti žáků.

V posledním desetiletí v českých školách začínají pracovat vedle pedagogů i školní psychologové. Jejich přítomnost ve školách legitimizuje Vyhláška č.72/2005 Sb., následně Vyhláška č. 116/2011 Sb. Jak uvádí Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) je mezi výzkumnými pracemi v oblasti školní psychologie pouze minimum prací, které se věnují vztahu školního psychologa se žáky. Určitou inspirací pro náš výzkum může být Analýza poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školách (2009), realizovaná Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR, která se mimo jiné zabývala činnostmi a hodnocením práce výchovných poradců a metodiků prevence na školách. Tato hodnocení prováděli přímo oslovení žáci.

V našem výzkumu bych ráda zjistila, jaký postoj mají žáci druhého stupně základních škol k činnosti školního psychologa, zda mají alespoň rámcovou představu o jeho pracovní náplni a zda by využili v případě osobní potřeby služby školního psychologa. Zajímala jsem se i o problémy žáků, které by byli ochotni řešit se školním psychologem, i jak by si podle žáků měl získat jejich důvěru.

Předpokládaný přínos výzkumu vidím ve využití získaných údajů při prosazování využívání služeb školních psychologů na základních školách v ČR.

Teoretická část

Vzhledem k tématu práce jsme rozdělili teoretickou část na dvě hlavní kapitoly. Je to kapitola první s názvem Školní psycholog, ve které se snažíme zmapovat podmínky, ve kterých školní psycholog v České republice vykonává svoji praxi, i širší souvislosti v rámci mezinárodní spolupráce. Kapitola druhá se jmenuje Žáci druhého stupně základní školy. V této kapitole se snažíme charakterizovat vývojové období, ve kterém se žáci nacházejí, opět i v širším kontextu mapováním obtíží a starostí, které děti dnes mají a prožívají. V závěru této kapitoly se krátce zmiňujeme o dvou pojmech z oblasti sociální psychologie, a to o postojích a o komunikaci, neboť ve výzkumné části tyto pojmy používáme.

1. Školní psycholog

1.1 Školní psychologie z historického hlediska

Za svébytný obor byla školní psychologie v mezinárodním měřítku uznána až po druhé světové válce. V roce 1948 pod záštitou UNESCO proběhl výzkum v 54 zemích o postavení školní psychologie. PhDr. J. Zapletalová uvádí (2001), že v polovině padesátých let byly v Evropě identifikovány čtyři typy psychologických služeb poskytovaných škole a dětem.

První typ – školní psycholog pracující na jedné nebo zároveň na několika školách, často spolupracoval se sociálními pracovníky a lékaři.

Druhý typ – psycholog jako součást místních školských úřadů, jeho úkolem byla prevence, poradenství a intervence.

Třetí typ – dětské poradenské kliniky v čele s psychiatry a pediatri. Psycholog byl součástí kliniky a hlavní náplň jeho práce představovala diagnostika.

Čtvrtý typ - Asociace na výzkum dítěte, posláním bylo koordinovat výzkumy dětí a studovat faktory ovlivňující vývoj dítěte.

Vzhledem k tomu, že kvalita a množství poskytování psychologických služeb byla vždy závislá na ekonomické prosperitě v konkrétním státě, pak nepřekvapí skutečnost, že se nejintenzivněji rozvíjela školní psychologie v USA, Velké Británii, Francii a v Německu. Významnou postavou mezinárodní školní psychologie z konce minulého století je prof. Thomas Oakland, který se stal představitelem International School Psychology Association (ISPA) a který v roce 1996 navrhl se svou spolupracovnicí Jacqueline Cunningham koncepci školní psychologie (přeložil Mareš, 1997).

1.1.1 Historie školní psychologie v ČR

Začátky školní psychologie v České republice sahají až do období první republiky, kdy probíhaly snahy o přiblížení psychologické služby škole, žákům a učitelům. Významným představitelem a zakladatelem českého poradenství, školní psychologie a pedologie je doc. PhDr. Cyril Stejskal (Musil, 1999).

V novější historii našeho státu se školní psychologie rozvíjela především na Slovensku zásluhou prof. J. Hvozdíka a prof. L. Ďuriče. Jak uvádí Zapletalová (2001), prof. Hvozdík se zabýval otázkami teoretického a koncepčního modelu školní psychologie. V letech 1963 až 1983 spolupracoval na výzkumu „Podíl školní psychologie na rozvoji osobnosti žáka a zefektivnění pedagogického působení školy“. V té době se také experimentálně ověřovala práce školního psychologa a využívání jeho služeb na školách. Nicméně v polovině sedmdesátých let minulého století tyto aktivity utichly a byly obnoveny až po společenských změnách v roce 1989.

V červnu 1990 zahájila činnost Asociace školní psychologie ČSFR, v čele asociace stanul dr. Anton Furman. Po rozdělení ČSFR na konci roku 1992 pracovala dále pouze Asociácia školskej psychológie (dále jen ASP). Na 3. sjezdu Asociácie v roce 1994 došlo ke schválení návrhu na vytvoření společné asociace Slovenské a České republiky.

1.2 Současný stav školní psychologie v mezinárodním měřítku

Významnou mezinárodní organizací sdružující školní psychology z celého světa je od roku 1982 International School Psychology Association (ISPA). Prvním prezidentem této organizace se stal Andreas Poulsen. Od doby svého vzniku se organizace rozšířila do celého světa, byla uznána Organizací spojených národů, aby prezentovala názory dětí, mladých lidí a rodin. ISPA vydává zpravodaj World Go Round.

6. června 2007 byla na 10. kongresu evropských psychologů v Praze oficiálně vytvořena skupina N.E.P.E.S., která slouží jako informační síť – zdroj a podpora pro psychology pracující v rámci jednotlivých národních vzdělávacích systémů. V současné době je v tomto projektu zapojeno dvanáct národních asociací školní psychologie včetně České republiky.

1.2.1 Současný stav školní psychologie v České republice

Asociace školní psychologie – česká sekce (dále jen AŠP-ČS) je členem Unie psychologických asociací České republiky. Tato unie vznikla v roce 1997 jako zájmové sdružení právnických osob – psychologických asociací a Českomoravské psychologické společnosti (dále jen ČMPS) v roce 1995. Od roku 1999 je Unie řádným členem Evropské federace psychologických asociací (dále jen EFPA), přihlásila se k etickému kodexu EFPA a ve spolupráci s ČMPS vysílá české psychology jako zástupce ČR do komisí a pracovních skupin EFPA.

AŠP-ČS úzce spolupracuje s Asociací školskej psychológie, která působí na území Slovenské republiky. Mezi priority Asociace patří mimo jiné i prosazovat využívání služeb školních psychologů ve všech typech škol a školských zařízení.

Vztah školního psychologa k žákům školy je vymezen v Etických normách práce školního psychologa, které byly přijaty na 3. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR za normy i této Asociace. Okrajově se o pozici školního psychologa zmiňuje M. Vágnerová (2005), která psychologa působícího na škole řadí mezi ty pracovníky školy, kteří se podílejí

na řešení školních problémů. Poměrně široce jsou popsány možnosti výchovného vedení a poradenství na školách v knize D. Fontany *Psychologie ve školní praxi*. Prostředí v českých školách přibližuje B. Lazarová (2008), která podává přehlednou informaci o současných možnostech řešení krizových situací ve školách.

Své zástupce má česká školní psychologie i v rámci mezinárodní organizace N.E.P. E.S – Network of European Psychologists in the Education System, kontaktní osoba je Dr. Eva Gajdošová.

Jak nepřesné a zkreslené jsou informace ohledně počtu školních psychologů pracujících na základních školách v ČR, se můžeme dočíst ve Sborníku studií *Linky bezpečí* (2010, s. 74), kde je uvedeno, že většina základních škol má již v současné době pro své žáky a zaměstnance školního psychologa, který jako vysokoškolsky vzdělaný odborník provádí poradenskou a intervenční činnost v oblasti školní problematiky. S tímto názorem je možné poměrně úspěšně polemizovat, neboť například výsledky *Analýzy odbornosti pracovníků PPP* (viz níže) uvádějí malý počet školních psychologů pracujících ve školách, což je zřejmě přímý důsledek nejasností okolo postavení školních psychologů na školách v ČR a zároveň nedostatku finančních prostředků na pokrytí nákladů, které by bylo nutné vynaložit při zřizování nových pracovních míst. Tyto nepřesné informace a zkreslený odhad mohou být následkem poměrně časté medializace tématu školní psychologie v tisku, např. MF Dnes, v reportážích České televize, iDNES.cz - *Pardubice chtějí ukáznit děti, do všech škol nasadily psychology* (23. října 2012) .

V současné době (zahájen v lednu 2012) je realizován národní projekt RAMPS – VIP III, který je zaměřen na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány školními psychology, školními speciálními pedagogy, metodiky pro školní poradenská pracoviště a dalšími odbornými pracovníky. Tento výše uvedený projekt je realizován v rámci Národního ústavu pro vzdělávání (dále jen NÚV), který vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Institutu pedagogicko - psychologického poradenství (dále jen IPPP ČR). Metodickou podporou pracovníků školních i školských poradenských pracovišť se zabývá Oddělení pro rovné

příležitosti ve vzdělávání, PPP a prevenci.

V rámci tohoto projektu byla zpracována Analýza odbornosti pracovníků PPP v jednotlivých krajích ČR (Krejčová, Masáková), která v rámci zachování širšího kontextu aktivit PPP zjišťovala i množství škol, v nichž působí školní psychologové nebo školní speciální pedagogové. Autorky analýzy uvádějí, že nejvíce školních psychologů a speciálních pedagogů vykazuje Praha, Středočeský, Moravskoslezský a Jihomoravský kraj, s výjimkou počtu školních psychologů v Praze však jejich množství nepřesahuje 50 osob. V ostatních krajích se jedná maximálně o deset školních psychologů či speciálních pedagogů ve školách. I když už ze závěrů výzkumného šetření IPPP ČR z roku 2001 „Metodika práce školních psychologů“, realizovaného kvalitativním šetřením mezi stávajícími školními psychology a jejich řediteli, vyplynulo, že minimální pracovní úvazek školního psychologa by neměl klesnout pod 0,5. Ve výše uvedené Analýze odbornosti pracovníků PPP je konstatován výsledek šetření, a to, že školní poradenští odborníci nejsou zaměstnáváni na celý úvazek, často se jedná o úvazek 0,5, někdy i pouze 0,25. Je pak otázkou, zda jsou tyto velmi krátké úvazky ve školách ještě efektivní.

V souvislosti s těmito skutečnostmi je důležité zmínit existenci Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (dále jen NAPIV), který se zabývá mimo jiné v kapitole Diagnostika a poradenství například rozvojem školních poradenských pracovišť, dále zpracovává návrh na posílení personálních kapacit poradenských služeb ve školství a další. Výsledky činnosti pracovních skupin, které zabezpečují plnění akčního plánu, mají být průběžně vyhodnocovány a předkládány vládě ČR s roční periodicitou v období 2010 - 2013. Za plnění úkolů akčního plánu je zodpovědné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), na některých úkolech spolupracuje s Ministerstvem práce a sociálních věcí a Ministerstvem zdravotnictví.

I když je tedy možné při vyhledávání a následném pročítání textů, které se týkají práce školních psychologů na základních školách v ČR, získat dojem, že zainteresované instituce nijak nevyvracejí a nezpochybňují potřebu škol využívat služeb psychologů působících přímo na školách, obáváme se, že jsou ještě stále platná slova pracovnice Odboru vnějších vztahů a komunikace MŠMT Jany Halíkové z roku 2010, která uvádí v odpovědi na dotaz

o navyšování počtu školních psychologů: „*Nedostatek školních psychologů je dlouhodobým problémem, a to z důvodu nedostatku finančních prostředků v resortu*“ (dostupné na www.topzine.cz/skolnipscholog). Je také nutné konstatovat, že určitá kontinuita implementace školních psychologů a jejich služeb do škol byla narušena rozhodnutím bývalého ministra školství Mgr. J. Dobeše, který razantními a zřejmě ne vždy kvalitně prodiskutovanými kroky v roce 2011 zasáhl do vývoje pedagogicko - psychologického poradenství v ČR (viz příloha č. 3 - Dopis bývalému ministru školství Mgr. J. Dobešovi).

1.3 Legislativní rámec práce školního psychologa

Postavení psychologa působícího v rámci základní školy upravuje Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kde je psycholog zařazen mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost.

1.4 Náplň práce školního psychologa

Najdeme-li si ve Velkém psychologickém slovníku (2010, s. 464) heslo školní psycholog, dozvíme se, že je to odborně vzdělaný psycholog zaměstnáváný školou, který je trvale v kontaktu se žáky a učiteli; podporuje individuální rozvoj dětí a pomáhá řešit studijní a výchovné problémy; obvykle nevyučuje, aby nedocházelo ke konfliktu rolí; též je výzkumníkem v oblasti školní psychologie. V současnosti jsou standardní činnosti vykonávané školním psychologem uvedeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb.

1 4. 1 Projekty VIP kariéra, VIP – II

V letech 2005 až 30. září 2008 byl realizován významný projekt VIP kariéra. Jedním ze dvou řešitelů projektu byl IPPP ČR, který se zabýval vytvářením školních poradenských pracovišť. V jeho rámci na školách pracovalo celkem 60 psychologů (UN, 2006). Na tento projekt navázal od července 2009 až června 2011 (následně prodloužen do 30. září 2011) projekt Rozvoj školních poradenských pracovišť - VIP II (dále jen RŠPP – VIP II). Za plnění úkolů tohoto projektu zodpovídali PhDr. Jana Zapletalová, ředitelka IPPP ČR,

a hlavní manažer projektu PhDr. Richard Braun. V rámci tohoto projektu bylo vytvořeno na více než 140 školách školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), v jehož rámci pracovali i školní psychologové. Součástí projektu byla metodická pomoc a podpora pro školy a pracovníky ŠPP. Na základě realizace projektu RŠPP – VIP II vypracovala PhDr. Jana Zapletalová Inovovanou koncepci poradenských služeb poskytovaných ve škole. V tomto materiálu jsou popsány možné varianty ŠPP – neúplné a úplné. V rámci těchto dvou možností je uvedena standardní činnost pracovníků školního poradenského pracoviště. Pracovníky ŠPP by tvořili výchovný poradce, školní metodik prevence, asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog.

Vrátíme-li se tedy k náplni práce školního psychologa, pak dle Zapletalové (2011) se školní psycholog podílí na plánování a realizaci pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole a na programu primární prevence. Náplní je koordinace činností, poskytování konzultací, poradenská, diagnostická, metodická a informační činnost. Pracuje a komunikuje s žáky a jejich rodiči, pedagogy a vedením školy.

Zapletalová dále dělí práci školního psychologa do tří následujících oblastí:

1.Diagnostika, depistáž

Do této oblasti spadá spolupráce při zápisu do prvních ročníků ZŠ, depistáž specifických poruch učení, diagnostika výukových a výchovných problémů žáků spolu s diagnostikou žáků mimořádně nadaných, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, screening, ankety, dotazníky ve škole.

2.Konzultační, poradenské a intervenční práce

Do této oblasti patří péče o integrované žáky, individuální případová práce, poskytování krizové intervence pro žáky, pedagogy, zákonné zástupce, prevence školního neúspěchu žáků, kariérové poradenství, techniky a hygiena učení, skupinová práce se třídou, koordinace programů prevence, podpora třídního učitele a vzájemné spolupráce se žáky, individuální konzultace pro učitele a rodiče, pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

3.Methodická práce a vzdělávací činnost

Methodická a vzdělávací činnost představuje participaci na přípravě programu zápisu do prvních ročníků základního vzdělávání, metodická pomoc třídním učitelům, pracovní

semináře pro pedagogické pracovníky, účast na pracovních poradách školy, koordinace spolupráce poradenských služeb v rámci školy i v rámci spolupráce s poradenskými pracovišti, zdravotnickými, sociálními a dalšími zařízeními. Dále zahrnuje metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě (dnes už spíše při úpravách) školních vzdělávacích programů, pořádání besed a osvětových akcí pro zákonné zástupce, prezentační a informační činnost, příp. participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání na středních školách.

Pracovní náplní školního psychologa v rámci školního poradenského pracoviště se zabývá také B. Lazarová (2008), která se zaměřuje na vztahy, které si nutně psycholog vytváří k jednotlivým účastníkům poradenského procesu.

V souvislosti s výše uvedeným, tj. že školní psycholog musí komunikovat s žáky, rodiči, učiteli, vedením školy a následně zaujímat postoje k problémům, které s nimi řeší, stojí za zmínku článek z roku 2007 *School Psychologists' Ethical Decision Making: Implications From Selected Social Psychological Phenomena* (překl. Etické rozhodování školních psychologů: Důsledky vybraných sociálně psychologických fenoménů), který pojmenovává sociálně psychologické jevy, které hrají roli v průběhu rozhodování školních psychologů, a s ohledem na ně pak poskytuje doporučení pro jejich práci, neboť školní psychologové běžně v rámci svého povolání konají a rozhodují s ohledem na etickou stránku věci. Hledání určitých modelů, tak jak je popsáno v uvedeném článku, by pak vedlo k vytvoření užitečných nástrojů pro opakující se situace a z nich vyplývající nutná etická rozhodnutí.

1.5 Etický kodex školní psychologie

Etické normy práce školního psychologa autorů Thomase Oaklanda, Suzan Goldmanové a Herberta Bischoffa byly přijaty na 3. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR (1994) za normy i této asociace (příloha č. 4). Tyto etické normy jsou po úvodních obecných ustanoveních rozděleny do tří částí, které vymezují a upravují pole působnosti školního psychologa.

- Profesionální normy – omezení vyplývající z profese; profesionální odpovědnost; důvěrnost informací; odborný růst.
- Výkon profese (profesionální praxe) – upravují profesionální vztahy k žákům a studentům, rodičům, kolegům a zaměstnancům škol, k odborníkům jiných profesí; průběh vyšetření.
- Oblast výzkumu – všeobecná ustanovení; transkulturální výzkum.

S vymezením etických norem úzce souvisí otázka důvěry žáků – klientů k psychologovi na jejich škole. Richard Braun upozorňuje v metodických materiálech ukončeného projektu RŠPP – VIP II, že získat důvěru dětí je chápáno jako pozitivní moment, ale i s negativní stránkou ve smyslu zatížení psychologa důvěrou.

2. Žáci druhého stupně základní školy

2.1 Vymezení období, období pubescence

Jak uvádí Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010), je období dospívání u člověka obdobím ontogenetického vývoje, kdy vrcholí procesy sexuálního, emocionálního a sociálního zrání. Podrobnější dělení, které je v odborné literatuře zastoupeno nejčastěji, lze najít v učebnici Vývojová psychologie (Langmeier, Krejčířová, 2006), která dělí dospívání na *období pubescence* (zhruba od 11 do 15 let) a *období adolescence* (zhruba od 15 do 22 let).

Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu odpovídali žáci ve věku od 11 do 15 let, budeme se v následujícím textu blíže věnovat období pubescence.

2.1.1 Hlavní psychologické charakteristiky období dospívání

Pokud bychom se pokusili zařadit toto vývojové období do osmi stadií vývoje osobnosti dle Eriksona, pak bychom se pohybovali v pátém vývojovém období, které Erikson nazývá *identita proti zmatení rolí*. Ctností tohoto období je věrnost. V tomto stadiu se sjednocují představy mladého člověka o sobě samém. Vědomí identity ego dává dospívajícímu důvěru, že tak, jak se vnímá on sám, je vnímán i ostatními (Drapela, 1997). V úvahu je ovšem nutné vzít podstatu Eriksonovy teorie, a to, že růst nastává tehdy, je-li konflikt vývojového stadia přiměřeně vyřešen.

V dospívání dochází u dětí ke změnám v oblasti tělesné, psychické i sociální. Změny v těchto oblastech se vzájemně doplňují a propojují. Příhoda nazývá toto období *obdobím vulkanismu* (1977, s. 388): „Toto období se vyznačuje eruptivností, křečovými rozmachy, unáhleností a nevyrovnaným růstem rozmanitých složek počínající osobnosti. Tuto rozkolnost, výbušnost, neustálenost a nehotovost charakteru nazýváme vulkanismem.“ Jako podstatné charakteristiky pak Příhoda uvádí nevyrovnanost a konfliktnost, které lze nejlépe sledovat v písemném projevu (Příhoda, 1977). Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), novější práce potvrdily tuto obecnou charakteristiku pouze zčásti, neprokázaly

univerzální výskyt emočních krizí ani jejich přímou souvislost s pohlavním zráním.

2.1.2 Kognitivní vývoj

Piaget nazývá toto období obdobím přechodu k *formálním operacím*. Myšlení dětí se ještě v této době nepodobá úplně myšlení dospělého člověka, ale na rozdíl od předcházejícího stadia dochází k podstatným kvalitativním změnám. Děti se v myšlení odpoutávají od konkrétních příkladů, jsou schopné abstraktního myšlení, zobecňování, používání znaků, které zastupují konkrétní jevy (Fontana, 2010). Při hledání řešení úkolů vytvářejí alternativní možnosti, hodnotí jejich úspěšnost, porovnávají a přijímají nebo odmítají různé varianty, jsou schopny vytvářet domněnky, aplikovat logické operace nezávisle na jejich obsahu, přemýšlejí o přemýšlení. Velký význam má tento vývojový pokrok v hodnocení chování dospívajícího, a to jak svého, tak ostatních. Důležitý se jeví v tomto období princip reciprocity – uplatnění vzájemnosti. V hodnocení ostatních se dokáže dospívající podívat na problém „očima toho druhého“, analyzovat situaci i kriticky hodnotit. Jak dále uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), značná kritičnost dospívajících plyne z vytvoření vlastní představy ideálu v jejich mysli a následného porovnávání skutečnosti k této představě.

2.1.3 Emoční vývoj a socializace

Erikson ve své teorii epigenetických stadií říká, že je podstatné to nové, které vzniká na předcházejícím. Proto je také důležité splnit úkol tohoto období, aby mohl vývoj zdárně pokračovat.

Období dospívání je charakteristické rozšiřováním sociální sítě vztahů dospívajícího a zároveň určitým uvolněním těsných vztahů s rodiči. Dochází k zahájení procesu separace od původní rodiny, který má být, jak uvádí Vágnerová (2000), ukončen v adolescenci. Langmeier a Krejčířová (2006) považují období dospívání za klíčové a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských. Zde hraje významnou roli předcházející život dítěte, jeho vazby k rodičům. Jedná-li se o vazby jisté, hluboké a méně konfliktní, pak lze předpokládat, že proces emancipace od původní rodiny

proběhne bez větších obtíží. I přes výraznou snahu o samostatnost v tomto období si dospívající zachovávají pozitivní vztahy k rodičům. Mění spíše jen vnější způsoby svého chování, ovšem zachovávají si základní hodnoty a morální postoje své původní rodiny.

Ve vztazích k vrstevníkům v období pubescence probíhají tři fáze. První, tzv. fáze individuální, izosexuální, ve které dospívající touží po bližším přátelství. Tyto párové partnerské vztahy vztahy ve skupině nemohou nahradit. U dívek je přátelství založeno spíše na emoční náklonnosti, u chlapců se vytváří při společných zájmech a činnostech. Následuje přechodná etapa, kdy se začíná objevovat zájem o druhé pohlaví, a poslední fází je fáze heterosexuální, polygamní, ve které dospívající prožívají své „první lásky“. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.1.4 Vývoj morálního uvažování a vědomí

Již na počátku 20. století nastínil teorii vývoje mravního vědomí anglický psycholog William McDougall, ve dvacátých letech se vývojem morálního uvažování a vědomí zabýval švýcarský psycholog Jean Piaget, na kterého navázal v šedesátých letech Lawrence Kohlberg. L. Kohlberg navrhl šest stadií mravního vývoje, která jsou dnes již považována za klasické a modelové, i když se mezi vývojovými psychology našli i odpůrci jeho teorie. Za zmínku stojí i práce jeho následovníka Dennise Krebse z Vancouveru, jak je zmíněna v publikaci Mortona Hunta Dějiny psychologie (2000). Vrátime-li se k vývojovému období dospívání, které nás vzhledem k tématu práce zajímá, pak žáci druhého stupně základních škol, kteří se účastnili našeho výzkumu, se nacházejí na rozhraní konvenčního a postkonvenčního stupně, kdy většina dospívajících vědomě přijímá základní normy a principy, které existují v systému obecných pravidel, a trvá na jejich důsledné aplikaci.

2.2 Problémy žáků základních škol

Základním východiskem mé bakalářské práce je přesvědčení, že školní psycholog, který je připravený nejen po stránce odborné, ale disponuje i určitým osobnostním vybavením, může na základních školách pozitivním způsobem ovlivnit velké množství problematických situací. Proto mě zajímalo, jaké „problematické“ situace dospělí pracující ve školství očekávají. Například výzkumná studie uveřejněná v časopisu *Československá psychologie* s názvem *Expozice komunitnímu násilí a školní šikana a jejich vztah k antisociálnímu chování v rané adolescenci* (2012, s. 410) konstatuje, že se: „V současné psychologii stále více prosazuje názor, že rizikové chování je do určité míry normativní součástí vývoje v adolescenci.“

Názorné dělení problémů v současné škole uvádí M. Vágnerová (2005). Ta poměrně přehledně rozděluje problémy žáků na základě jejich etiologie na dvě rozsáhlé skupiny. První se zabývá **psychologií problémových školáků** a je dále dělena na *problematiku školní neúspěšnosti, problémy vyplývající z narušeného chování, problémy vyplývající ze vztahů ve skupině, problémy spojené s životním stylem dospívajících a problémy vyplývající z narušeného citového prožívání*. Druhá kapitola s názvem **Psychologie znevýhodněných školáků** se věnuje dětem s *psychosociálním, sociokulturním a zdravotním handicapem*. Budeme-li tedy vycházet z tohoto dělení, pak lze předpokládat, že obtíže, které budou udávat dotázaní žáci a které by případně řešili se školním psychologem, bude možné zařadit do některé z uvedených skupin.

Rozmanité problémy, které se týkají školního prostředí a které vycházejí z praktických zkušeností, uvádí sborník studií *Děti a jejich problémy III* (2010) na základě práce a výstupů z činnosti Linky bezpečí. V mém výzkumu sleduji skupinu dětí od 11 do 15 let. Sborník Linky bezpečí uvádí po desátém roce věku poměrně významný nárůst telefonátů s vrcholem ve 14 letech u chlapců, u dívek uvádí nejvíce hovorů v 15 letech (2010, s.84). I když u dívek ještě počet hovorů stoupá okolo 17 let, lze sledovat v grafu klesající křivku počtu všech uskutečněných hovorů. Ve sborníku se můžeme také seznámit s charakteristickými oblastmi potíží volajících i jejich procentuálním zastoupením tak, jak byly konzultovány na Lince bezpečí. I když z uvedeného grafu nelze určit, která témata

řešili pracovníci Linky bezpečí přímo s věkovou skupinou 10 až 15 let, považují uvedení témat v tab. č.1 za ilustrativní a poměrně dobře vypovídající o problémových oblastech, které by žáci mohli řešit se školním psychologem.

V tabulce č. 2 pak uvádím přehled školních potíží podle bližšího vymezení (2010, s. 83) tak, jak je uvádí další graf sborníku studií.

Tab. č. 1 Přehled témat telefonátů Linky bezpečí v roce 2009 (dle Sborníku studií, s. 83)

Témata hovorů	Procentuální rozložení
CAN	8%
Problémy sexuálního zrání a soužití	8%
Osobnostní a zdravotní problémy	12%
Vrstevnické vztahy	14%
Rodinné vztahy	18%
Problémy s láskou, partnerství	20%
Školní problémy	6%
Šikana, etnické a rasové problémy	5%
Závislosti	2%
Ostatní témata	7%
Internet	0%

Tab. č. 2 Školní problémy – bližší vymezení (dle Sborníku studií, s. 83)

Školní potíže (bližší vymezení)	Procentuální zastoupení
Problémy s učivem	10,7%
Vztah s učitelem	15,7%
Strach z reakce rodičů	20,7%
Problémy ve školním kolektivu	31,5%
Vysvědčení	5,24%
Strach ze zkoušky, školy	3,18%
Volba školy	2,00%
Záškoláctví	1,23%
Ostatní	9,50%

2.1.5 Postoje, komunikace

Vzhledem k tomu, že v následujícím textu pracujeme s termíny postoje a komunikace, bude vhodné si blíže vymežit obsahy těchto pojmů.

Jak uvádí Nakonečný (2009), chápeme postoj jako způsob hodnocení vztahující se k nějaké hodnotě, což může být ve své podstatě jakýkoli objekt. Pojmem postoj se zabývá sociální psychologie a pokusy o definici tohoto pojmu můžeme sledovat již od první poloviny dvacátého století. V rámci naší práce budeme postoje chápat jako hodnotící vztahy, které žáci zaujmají na základě integrace kognitivních procesů, emočního prožívání a konativní složky.

Blíže si můžeme tyto vnitřní složky postoje vymežit podle Nakonečného (2009) následujícím způsobem:

- kognitivní složka (smýšlení) zahrnuje to, co subjekt o objektu svého postoje ví, jeho poznatky o objektu postoje,
- emotivní (afektivní) složka obsahuje emoce, které objekt v subjektu evokuje,
- konativní složka (behaviorální) vyjadřuje pohotovost a snahu chovat se vůči objektu určitým způsobem.

Vzájemný vztah postojů a následného jednání je důležitý i pro náš výzkum. Umožní postoje k určitému objektu předpovídat budoucí chování vůči tomuto objektu? Sociální psychologie se zabývá i změnou postojů, především na základě vlivu komunikace.

Dalším používaným termínem v praktické části naší práce je komunikace. Komunikaci považujeme za formu dorozumívání, která má u lidí specifickou formu – jazyk v podobě mluvené či psané řeči (Nakonečný, 2009). Rozlišujeme tři formy komunikace, které tvoří systém vzájemně sdílených znaků:

- verbální (mluvená a psaná řeč, národní jazyk),
- meta- nebo paralingvistické znaky (hlasová intonace, akcent atd.),
- nonverbální (výraz tváře, vokalizace, chování).

Důležitým prvkem, doplňujícím zvláště verbální komunikaci, je situační kontext, který utváří, dotváří a někdy i mění obsah sdělení. Lexikální význam použitých slov zároveň

mohou měnit i metalingvistické faktory, jako např. zabarvení hlasu a ironie. Můžeme předpokládat, že v rámci práce školního psychologa bude hrát významnou úlohu také rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací, neboť rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že verbální komunikace je uvědomovaný proces, na rozdíl od nonverbální, která bývá často neúmyslná. O té mluvíme jako o tzv. řeči těla.

Výzkumná část

4. Cíl výzkumu - výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je získat data vyjadřující názory, postoje a představy žáků o práci školního psychologa.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak vnímají žáci 6. až 9. ročníků základních škol a 1. až 4. ročníků víceletých gymnázií práci školního psychologa?

Cílem výzkumu bylo zjistit postoje žáků 6. až 9. ročníků základních škol a 1. až 4. ročníků víceletých gymnázií k práci školního psychologa, zjistit, zda se vyskytují rozdíly v postojích k práci školního psychologa mezi žáky, kteří již mají vlastní zkušenost s konzultací u psychologa, a mezi žáky, kteří tuto zkušenost nemají. Zjistit, jakým způsobem si bude školní psycholog získávat důvěru žáků. Rozhovory s žáky byly doplněny kvalitativním rozbořením písemných prací žáků a zpracováním dat sémantického diferenciálu. Pomocí sémantického diferenciálu jsme vytvořili „profil“ pojmu školní psycholog. Vyhodnocením a interpretací těchto materiálů jsme pak získali odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

Vzhledem k šíři zkoumané problematiky v hlavní výzkumné otázce jsme si vytvořili sedm výzkumných podotázek, které se blíže věnují jednotlivým aspektům našeho zkoumaného problému. Předpokládaný přínos výzkumu je využití těchto dat při zřizování pozice školních psychologů na základních školách v ČR, resp. při zvažování, zda je tento pracovník pro školy přínosný.

Výzkumné podotázky:

1. Jaké povědomí mají žáci o práci školního psychologa, příp. dostupnosti této služby na jejich škole? Využívali by žáci služeb školního psychologa, pokud by byl v jejich škole zaměstnán?
2. Jak žáci vnímají možnost, že by za školním psychologem docházeli i jejich rodiče?
3. Co žáci od školního psychologa očekávají? Jaké problémy by žáci řešili se školním psychologem?
4. Jak si může získat školní psycholog důvěru žáků?

5. Mají žáci osobní zkušenost s využitím služeb školního psychologa?
6. Budou hrát v postojích žáků ke školnímu psychologovi významnou roli proměnné, jako je věk a pohlaví školního psychologa?
7. Bude se lišit pohled na vlastnosti školního psychologa u žáků, kteří mají možnost využití této služby, od žáků, kteří možnost navštívit školního psychologa nemají?

5. Charakteristika zkoumaného souboru a průběh výzkumu

5.1 Výběr výzkumného vzorku

S žádostí o účast byly osloveny 4 základní školy (dále jen ZŠ1, ZŠ2, ZŠ3, ZŠ4) a 2 víceletá gymnázia (dále jen VIG1, VIG2) v ČR. Jednalo se o záměrný výběr podle předem stanovených kritérií. Školy byly vybírány s ohledem na tato následující kritéria:

- velikost města kde škola sídlí,
- zda je ve škole zaměstnán školní psycholog,
- předpokládaná ochota ke spolupráci u oslovených pedagogů – bývalých kolegů či známých pedagogů autorky práce.

5.2 Popis výzkumného vzorku

5.2. 1 Výzkumný vzorek č. 1

U výzkumného vzorku č. 1 byla použita pro získání dat kvalitativní metoda získávání dat - analýza dokumentů a metoda kvantitativní - sémantický diferenciál.

Cílovou skupinou byli žáci 6. až 9. ročníků základní školy a žáci nižších ročníků víceletého gymnázia z okresů Trutnov, Roudnice nad Labem a Praha. Počet dívek a chlapců byl stanoven náhodným výběrem- prostou přítomností žáků ve třídách, kde se výzkum konal. Základní výzkumný vzorek tvořilo 238 žáků. Školní psycholog byl zaměstnán na všech 3 základních školách se sídlem od 10 do 50 tis. obyvatel a na víceletém gymnáziu se sídlem větším než 50 tis. obyvatel. Školní psycholog nebyl zaměstnán na základní škole v obci do 10 tis. obyvatel.

Tab. č. 3 Charakteristika vybraných škol

Škola	Velikost školy (počet žáků školy celkem)	Pohlaví učitelů muži / ženy	Pracuje na škole školní psycholog	Velikost úvazku školního psychologa
ZŠ1	140	4 / 9	Ne	-
ZŠ2	784	11 / 40	Ano	20%
ZŠ3	700	13 / 37	Ano	50%
ZŠ4	694	8 / 38	Ne	-
VIG2	793	16/52	Ano	neuveдено

Z uvedených škol je pouze na základní škole ZŠ3 zřízeno *školní poradenské pracoviště*.

Tab. č. 4 Rozložení skupiny žáků podle velikosti sídla

Velikost sídla	Žáci	
	Abs.	%
do 10 tis.	41	17,2
10 – 50 tis.	140	58,8
nad 1 mil.	57	23,9
Celkem	238	100

Dalším důležitým údajem bylo zjištění, kolik žáků již někdy v minulosti mělo možnost využít služeb psychologa (bez rozlišení odbornosti – psycholog školní, poradenský).

Tab. č. 5 Rozložení skupiny žáků podle využití služeb psychologa

Návštěva u psychologa	Žáci	
	Abs.	%
ANO	40	17
NE	198	83

5. 2. 2 Výzkumný vzorek č. 2

U výzkumného vzorku č. 2 byla pro získání dat použita kvalitativní metoda získávání dat - polostrukturované ohniskové skupiny.

S žádostí o rozhovor byli osloveni žáci 8. ročníku základní školy se sídlem v obci do 10 tis. obyvatel a žáci 1. ročníku (prima) víceletého gymnázia v obci od 10 tis. do 50 tis. obyvatel. Celkem se obou polostrukturovaných rozhovorů zúčastnilo 9 žáků, z toho na základní škole 3 dívky a 2 chlapci, na víceletém gymnáziu 3 dívky a 1 chlapec. V obou případech žáky vybírali učitelé předmětu výchova k občanství, resp. občanská výchova.

Tab. č. 6 Charakteristika vybraných škol

Škola	Velikost školy (počet žáků školy celkem)	Pohlaví učitelů muži / ženy	Pracuje na škole školní psycholog	Velikost úvazku školního psychologa
ZŠ1	140	4 / 9	Ne	-
VIG1	255	9 / 17	Ne	-

5.3 Organizační zajištění a průběh výzkumu, etická úskalí

Na výzkumu se podíleli kromě autorky práce pedagogové oslovených škol na základě dohody mezi ředitelstvem škol a autorkou práce. Ředitelství školy obdrželo vysvětlující dopis s uvedením všech důležitých údajů, které se týkaly prováděného výzkumu, s nabídkou možného poskytnutí výsledků po ukončení a vyhodnocení celého výzkumu (příloha č. 5: Vysvětlující dopis pro ředitelství školy). V žádné škole nebyl ředitelstvem školy vyžadován souhlas rodičů s účastí jejich dětí na výzkumu. Lze předpokládat, že to bylo důsledkem několika skutečností:

- odevzdávané práce byly anonymní,
- téma zadávaného volného psaní, které prvoplánově neodkazovalo na uvádění možných osobních a citlivých údajů,
- důvěra v autorku práce, snaha vyhovět její žádosti,
- možné podcenění ochrany osobních údajů žáků ze strany vedení škol na základě stereotypů, kdy ještě stále není naprosto přirozené považovat rodiče žáků za partnery učitelů.

Při ověřování zvolených metod na menším počtu žáků (v červnu 2012) se při analýze dokumentů (volné psaní žáků) objevilo jisté etické úskalí práce. Někteří žáci popisovali skutečné obtíže a problémy, které by jim mohl pomoci řešit školní psycholog. Ve dvou případech se bylo možné domnívat, že se jedná o problém začínající šikany ze strany spolužáků k těmto dětem. Bylo tedy etickou otázkou, zda tuto skutečnost považovat pouze za „přidanou hodnotu“ výzkumu a podklad pro interpretaci dat, nebo se těmito případy dále zabývat. Proto autorka práce v následujícím období při rozhovoru s řediteli škol a učiteli tuto skutečnost zmiňovala. Je ovšem nutné konstatovat, že o zpětnou vazbu měla zájem pouze jediná škola.

5.4 Průběh výzkumu

Polostrukturované rozhovory vedla autorka bakalářské práce, písemné práce – volné psaní na zadané téma a tabulky sémantického diferenciálu - zadávali pověření učitelé, kteří obdrželi po ústním rozhovoru s autorkou výzkumu písemné zadání obou úkolů. Časová dotace byla u obou typů tvorby dat jedna vyučovací hodina, tj. 45 minut. U písemného

úkolu měli žáci k dispozici pouze své psací potřeby, volný list papíru A4 a tabulku sémantického diferenciálu.

Sběr dat probíhal od června 2012 do listopadu 2012. V tomto období byly shromážděny texty a vyplněné tabulky sémantického diferenciálu od žáků škol na zadané téma, v září a listopadu se uskutečnily rozhovory s žáky. I když bylo původním záměrem texty shromážděné v červnu použít pouze na ověření zvolené metody sběru dat, byly i tyto texty následně zařazeny do celkového zpracování, neboť se ukázalo, že zvolený způsob vyhovuje záměrům našeho výzkumu a získaná data tak lze využít.

6. Metodologický rámec

6.1 Použité metody a jejich popis

Vzhledem k typu a množství informací, které jsme chtěli od žáků získat, jsme za hlavní metodu sběru dat zvolili analýzu dokumentů, tj. analýzu volného psaní žáků na předem zadané téma, a metodu sémantického diferenciálu. Zjištěné údaje jsme ještě doplnili o informace získané při rozhovorech v tzv. ohniskových skupinách a o výsledky sémantického diferenciálu.

6.1.1 Technika volného psaní a analýza dokumentů

Technika tzv. volného psaní vychází z metodiky Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Psaní v této podobě nemá být nástrojem zkoušení a hodnocení, ale má se používat jako nástroj pro rozvíjení myšlení (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1997). Pravidla takového psaní jsou následující:

- 1) psaní pomáhající hlouběji přemýšlet je *neznámkovatelné*,
- 2) pisatelé musí cítit, že prostředí, ve kterém a pro které píší, *pro ně není rizikové*,
- 3) pisatelé musejí porozumět tomu, že *obvykle neexistuje jediné správné řešení problému*,
- 4) chceme-li, aby studenti postupně ovládli psaní jako nástroj pro rozvíjení svého učení a myšlení, *musíme jim dopřát odpovídající odezvu na jejich přemýšlení*.

Jak uvádí Miovský (2006, s. 189), tvoří práce s dokumenty velmi specifickou oblast aplikace kvalitativního přístupu. V našem případě jsme k výzkumu použili texty, které vytvářeli na předem domluvené téma účastníci výzkumu. Výhoda této metody spočívá v možnosti získat poměrně velké množství informací. Při zpracování údajů jsme používali metodu zachycení vzorců spolu s vyhledáváním a vyznačováním vzájemných vztahů.

6. 1. 2 Sémantický diferenciál

Při vzájemné komunikaci lidé používají slova – pojmy, které mohou, ale nemusí mít pro každého stejný význam. Slovo, resp. pojem má určitý konvenční význam, který je znám

všem uživatelům stejného jazyka. Každé slovo má ovšem také jedinečný, individuální význam pro každého uživatele jazyka na základě jeho osobní, jedinečné zkušenosti. Metoda sémantického diferenciálu vychází z prací Osgooda a jeho spolupracovníků, kteří zjistili na základě mnoha studií, že každý člověk si jakýkoli pojem umísťuje do svého vlastního sémantického prostoru na základě tří aspektů: hodnotící dimenze, dimenze potence a dimenze aktivity (Ferjenčík, 2000, s. 190). V našem výzkumu jsme použili následující bipolární adjektiva:

- dimenze hodnocení: krásný – ošklivý, mladý – starý, sympatický – nesympatický, veselý – vážný,
- dimenze energie: hodný – přísný, rychlý – pomalý, direktivní – nedirektivní.

Získaná data jsme hodnotili analýzou odpovědí na úrovni jednotlivých položek (adjektiv). Zkoumaný pojem ŠKOLNÍ PSYCHOLOG žáci hodnotili na škále 1 až 5 a následně jsme porovnávali v grafické prezentaci dat, zda se bude lišit profil daného pojmu u žáků škol, ve kterých školní psycholog pracuje, od žáků škol, kde není školní psycholog zaměstnán.

6. 1. 3 Polostrukturované ohniskové skupiny

Na doplnění získaných dat z analýzy dokumentů žáků jsme zvolili metodu rozhovoru v rámci tzv. ohniskové skupiny. Jak uvádí Miovský (2006), jedná se o zaměřené skupinové interview s více než třemi účastníky. Zaměření, tzv. ohnisko, vychází z cílů výzkumu a výzkumných otázek. Můžeme ho také považovat za určitý tematický okruh, kterým je vymezen prostor konverzace účastníků rozhovoru a který je všem účastníkům znám. Tematickým okruhem byla v našem případě profese školního psychologa, žáci se zamýšleli nad možnostmi, jak může psycholog zahájit svoji práci na škole – seznámení, představení. Dále odpovídali na otázky, které se týkaly jeho možné náplně práce, porovnávali školního psychologa s učitelem, bavili jsme se, zda by jim nevadilo, pokud by služeb školního psychologa využívali i jejich rodiče. Záznamy rozhovorů byly provedeny na diktafon a následně přepsány (příloha č. 7).

7. Výsledky výzkumu

V následující kapitole představíme výsledky našeho výzkumu. Vzhledem k použitým metodám se jedná o kvalitativní výzkum, který je doplněn metodou kvantitativní, sémantickým diferencíálem. Získaná data bylo možné hodnotit nejen v rámci jednotlivých okruhů výzkumných podotázek, ale ukázalo se, že vyhledáváním vztahů mezi jednotlivými okruhy je možné výsledky výzkumu podstatně rozšířit.

Při vyhodnocování odpovědí bylo nutné pracovat se slovy, která umožňují popisování a vysvětlování konkrétních i abstraktních pojmů. Problémem je, že mnoho slov nebo pojmů vyvolává představy i abstraktní pojmy, ale ne všechny a ne u všech lidí (Nakonečný, 2009). Stejná myšlenka může být formulována různými způsoby a výroky mohou u různých lidí evokovat rozdílné významy. Význam slova závisí i na jeho umístění ve větě, v případě rozhovoru na emocionálním akcentu. Proto jsme při hodnocení výroků žáků používali také Slovník českých synonym, abychom skupinou slov stejného nebo podobného významu vystihli, případně i blíže určili obsahovou blízkost používaných slov (často adjektiv).

7.1 Analýza textových dokumentů doplněná údaji z polostrukturovaných rozhovorů

Jako první údaj jsme vyhledávali, zda všichni dotazovaní žáci vědí, že na jejich škole školní psycholog pracuje, či ne. Spolu s tímto údajem jsme si označili i postoje žáků k otázce zaměstnání školního psychologa na škole. V odpovědích převládá názor, že je dobré školního psychologa mít. Objevily se ale také odpovědi typu: „*Je mi to jedno, máme schránku důvěry (3krát),... záleží na názoru ředitele a finančních možnostech školy (1krát), nevím.*“ Další odpovědi by se daly shrnout pod: „*Já ho nepotřebuju, ale je dobře, že ho máme.*“ nebo „*Já ho nepotřebuju, ale někteří možná jo.*“ Zajímavý je také postoj žáků, který se dá zjednodušeně parafrázovat jako: „*Já doufám, že psychologa nikdy potřebovat nebudu.*“ nebo „*Občas o návštěvě u něho přemýšlím, ale raději bych ho nenavštívil.*“ U těchto postojů můžeme předpokládat, že roli v jejich formování hrálo kognitivní vyhodnocení situace, zřejmě s převahou emotivních aspektů ve smyslu - potřebuji-li

psychologa, jsem méně úspěšný. Považujeme-li postoj jako určující pro způsob jednání, pak motiv vyjadřuje psychologický smysl. U těchto dvou výše uvedených výroků můžeme tedy předpokládat, že změnou motivu dojde i ke změně postoje a žák by školního psychologa navštívil.

Zajímavý byl rozdíl v názorech, které zazněly při rozhovorech s žáky. Žáci ZŠI jako první reakci na otázku uvedli, že na škole jejich velikosti školního psychologa nepotřebují, protože: „... *jsme taková spíš menší škola. Takže tady většinou takový ty šikany nejsou, se tady neprojevuju, že všichni jsme spolu kolektiv, všichni máme i nejlepší kamarády, na druhým stupni jsou všichni pohromadě.*“

Takže máte dojem, že to je tím, že jste malá škola?

„Jo, kdyby nás bylo moc, tak by to bylo strašný, ale že se všichni se všema známe i z nižších ročníků, se všema se bavíme, takže to je dobrý...“ (část rozhovoru, příloha č. 7).

Postoj žáků k nutnosti zaměstnat psychologa pak můžeme chápat jako důsledek situačního kontextu komunikace v rámci malé školy (140 žáků), kdy lze ještě skupiny žáků prvního a druhého stupně považovat za malé skupiny tak, jak je chápe sociální psychologie. Roli bude hrát zvláště vzájemná znalost dětí a vstupování do interakcí v rámci propojení rolí, např. spolužák, sourozenec. Situační kontext komunikace byl významný i pro žáky víceletého gymnázia (VIG1), protože ti odpověď na stejnou otázku spojovali s otázkou důvěrnosti tohoto vztahu. I když připouštěli, že by bylo dobré školního psychologa mít, velmi rozebírali a řešili otázku, zda by se podařilo dodržet soukromí takového setkání.

V daleko menší míře se vyskytly odpovědi, kde studenti – s převahou chlapců - důrazně sdělovali, že by školního psychologa nikdy nenavštívili. Tento postoj se nejvíce objevil u pražských žáků VIG2. U některých hrála roli při formování tohoto postoje skutečnost, že již psychologa navštívili, ale bez výraznějšího efektu. Např.: *„Sám jsem školního psychologa navštívil, a setkání s ním mi přišlo jako zbytečnost. Psycholog mi pomoci nemůže, a ani to nechci.“* Další chlapec pak popisoval, jak byla žákům nabídnuta možnost navštívit psychologa ve škole: *„Když jsem na školu nastupoval, byl psycholog použit jako výhrůžka – nezlobte, nebo půjdete k psychologovi.“* I když se může zdát vyprávění chlapce částečně zkreslené, je možné připustit, že se i s takovou prezentací můžeme na školách

setkat, zvláště v případech, kdy o efektivnosti těchto služeb není přesvědčený celý pedagogický sbor školy. I tato situace, tj. představení a nabídka služeb školního psychologa, je velmi závislá na situačním kontextu, ve kterém se komunikace odehrává.

Další skupinou informací, kterou bylo možné v textových dokumentech vyznačit, byly informace o tom, s kým žáci řeší a probírají své starosti, komu se svěřují. V textových dokumentech žáci uváděli rodiče spolu s kamarády mezi první osoby, kterým důvěřují a svěřují se. Zajímavé bylo hodnotit jejich odpovědi v kombinaci s údaji z rozhovorů, kde byli žáci tázáni, zda by považovali za dobré a vhodné, aby mohli školního psychologa navštívit i jejich rodiče.

Na tuto otázku odpovídali pouze žáci v rozhovorech. U žáků ZŠ1 vyvolala rozdílné reakce. V uvedené ukázce je patrné, že se postoje žáků k této možnosti různí. Děti očekávají v různých situacích různé přístupy psychologa.

„Když by to svěřil těm rodičům, tak oni by to začali řešit, a některý dítě to nechce, že si to chce prostě uchovat v sobě.“

„Chtějí si povídat, třeba o nás, že si s námi prostě nevědí rady.“

„Někdo chce, aby to řekl těm rodičům, protože to sám nedokáže, že to dítě to nedokáže, takže někdo to chce.“

„Ale někdo to zase říká tomu psychologovi, protože to nechce říct těm rodičům.“

Někdy děti potřebují poradit, jindy potřebují pouze vyslechnout, někdy bude psycholog fungovat jako prostředník mezi dětmi a rodiči.

Žáci VI/1 nejprve možnost konzultací pro rodiče odmítli s odkazem, že si rodiče mohou najít psychologa mimo školu. V dalším rozhovoru tento postoj změnili na základě bližšího rozboru zadané otázky. Vzhledem k tomu, že účastníky rozhovoru vybírali učitelé, jednalo se o děti bez výukových a výchovných problémů, tak tyto děti vlastně nejdříve vůbec neuvažovaly o možnosti, že by jejich rodiče o nich potřebovali mluvit s psychologem.

Velkou a podstatnou množinou vyhledávaných informací byly údaje, kde žáci navrhovali možné problémy a obtíže, které by mohli řešit se školním psychologem. V této části byly textové dokumenty bohaté, žáci se tomuto tematickému okruhu ve svých textech i rozhovorech věnovali nejdéle a také uvedli nejvíce možných variant odpovědí.

Od školního psychologa by očekávali hlavně důvěrný a diskrétní přístup, vyskytly se obavy, že by „...všechno vykecal...“ (1krát), „...řekla bych, že by k němu moc lidí nechodilo, protože by se třeba styděli, že je třeba uvidí jeden jeho spolužák nebo spolužačka, uvidí, jak k němu kráčí do dveří, a pak se to roznese po celý škole a budou ho vyslýchat, proč tam byl...“ (část rozhovoru). Slovník českých synonym u slova důvěrný uvádí jako další možnosti přátelský, soukromý, diskrétní. Zde se tedy obsahová stránka slov důvěrný a diskrétní setkává. Slovo diskrétní lze ještě rozšířit o šetrný, taktní a nenápadný.

V uvedené ukázce rozhovoru je patrné, jak významná je pro děti možnost navštívit psychologa bez pozornosti ostatních.

Očekávání bylo spojováno také s potřebou bezpodmínečného přijetí žáka - *pochopení, dostatečný čas na rozhovor, trpělivost, měl by zachovat chladnou hlavu.*

Žáci VIG1 očekávali od psychologa prostor ke komunikaci: „...nechat nás vypovídat..., zdůrazňovali potřebu času a možnost prokonzultovat své problémy. Přivítali by rozbor jejich situace a následné možnosti řešení: „...měl by nám poradit, ...nějak zhodnotit tu situaci“ Zajímal by je osobní názor psychologa, které řešení by on považoval za správné. Deklamovali ovšem právo nechat konečné rozhodnutí na nich samotných: „... ale nenakázat, co máme udělat, ale říct, co by mohlo být, navést nás na správnou cestu... .“ „Taky si myslím, že by neměl nějak rozkazovat a do něčeho tu určitou osobu nutit.“ (Ukázky z rozhovorů a volného psaní)

Nejpočetnější skupinu problémů, které by mohl školní psycholog řešit, tvořily problémy se školou a s učením – se soustředěním, se známkami, se sebeovládáním, s ADHD: „Mám ADHD, co to znamená, neumím vysvětlit.“, a se specifickými poruchami učení.

Další velkou skupinu tvořily problémy se vztahy – problémy v rodině „...od problémů v rodině, kvůli kterým dostává žák špatné známky...“, po rozvod rodičů, po úmrtí sourozence, vztahy se sourozenci, s učiteli, se spolužáky: „...snažit se promíchat kolektiv, aby se nedělaly skupiny ve třídě...“, nepřijetí jedničkáře spolužáky, jak si najít kamarády, vztahy s přítelem či přítelkyní, otázky okolo dospívání související se sexem.

Poslední skupinu tvořily problémy situační – žák jako účastník autonehody, vážné onemocnění, vypadávání vlasů, kouření, obezita, nezvládnutí situace s následnou agresivní

reakcí.

Žáci neměli představu o možnosti práce psychologa s celými třídními kolektivy, ale po seznámení s touto možností ji bez výhrad akceptovali.

V textových dokumentech nebyly zaznamenány a vyhledány údaje o tom, jak by si mohl školní psycholog získat důvěru žáků. Této otázce se věnovali tedy pouze žáci v rozhovorech, viz část rozhovoru s žáky VIG1.

„Co by měl podle vás nový školní psycholog udělat, aby odstranil právě tyto obavy, že k němu někdo jde? Co by měl asi udělat? Co by se vám líbilo?“

„Měl by to být pohodář. Má chodit po chodbách a seznamovat se s těma dětma anebo obejít třídy. Jenže to pak budí dojem nějakého dohledu. Nebo do rozhlasu promluvit. Dnes jsem tady nastoupil, jsem školní psycholog, jmenuju se tak a tak a kdybyste něco potřebovali, tak za mnou můžete klidně přijít. Při hodinách obejít třídy, seznámit se, aby viděli, jak vůbec vypadá a jak působí, protože on někdo může působit důvěryhodně a někdo ne.“

Velmi důležitou vlastností školního psychologa bude jeho schopnost navázat kontakt s žáky školy. Z výše uvedené ukázky je zřejmé, že existuje více možných způsobů, jak se s žáky seznámit a představit se jim. Podstatné budou komunikační dovednosti psychologa: „...aby byl důvěryhodný, ..aby nebudil dojem dozoru...“, tj. dovednosti ve všech formách komunikace (Nakonečný, 2009) – verbální (mluvená řeč), paralingvistické (např. hlasová intonace, akcent) i nonverbální (mimika, tzv. řeč těla, vokalizace, chování). Svou roli bude hrát opět situační kontext komunikace. Utváření postojů k osobě psychologa bude také záležet na míře jeho ocenění v rovině společensko-normativní a v rovině subjektivní. Jedná se o pojetí dobrého a špatného v širším (kulturním a sociálním) a užším (vlastní zkušenost) rámci na základě především emocionální zkušenosti.

Svou roli bude hrát opět situační kontext komunikace, tj. metalingvistické faktory, jako je například zabarvení hlasu, výraz tváře.

„No, prostě že by se s náma bavil, aby byl společenskej, abychom poznali jeho povahu...“ (část rozhovoru).

Při hledání vysvětlení, jak si může školní psycholog získat důvěru žáků, tak můžeme

z několika uvedených ilustračních výpovědí dojít k závěru, že podstatná bude schopnost empatie, empatický přístup, tj. vcítění se do prožitků dětí a jejich pocitů při setkání: *„Je ale zase pravda, že děti (teda aspoň já) nerady mluví o svých problémech s cizími lidmi, s rodiči a někteří ani s kamarády, protože nemají rády křížový výsledek. Proto mám pocit, že psychologové jsou dobří, ale nemělo by se na děti tlačit, aby ihned všechno vyklopily...“* (ukázka volného psaní).

Další vyhledávanou skupinou informací byly údaje, zda již mají žáci zkušenost s návštěvou u psychologa. Jak již bylo uvedeno výše v části 2.2 Popis výzkumného vzorku, školní psycholog pracuje pouze na třech školách, které se výzkumu zúčastnily. Proto budeme uvádět i údaje, které se týkají využití služby nejen školního psychologa. Nejvíce zkušeností s prací školního psychologa mají dle analýzy dokumentů žáci VIG2 (víceletého gymnázia) v Praze. Tuto skutečnost bylo možné předvídat, neboť v Praze pracuje největší počet školních psychologů v rámci ČR (viz výše v kap. 1.2.1). Zřejmě i vzhledem k větším možnostem nabídky služeb privátních psychologů v Praze uvedli dva studenti tohoto gymnázia, že poskytování psychologických služeb na škole není vhodné, je lépe využívat této možnosti mimo školní prostředí, neboť se tak na minimum omezí možnost, kdy se potenciální klienti stydí tuto možnost využít. Téměř všichni žáci, kteří uváděli, že již v minulosti nějakého psychologa navštívili, byli s výsledkem setkání spokojeni a uváděli, že pro ně bylo velmi důležité mít si s kým popovídat o svých problémech. Pouze v jednom případě žák považoval pravidelné setkávání s psychologem za zbytečné a jeho postoj byl k osobě školního psychologa negativní.

Z důvodů, pro které žáci již někdy psychologa navštívili, byl nejčastěji uváděn kontakt v pedagogicko - psychologické poradně, což je logické, neboť vyšetření u psychologa je již poměrně dlouhou dobu ustáleným postupem při diagnostice specifických poruch učení. Dále následovaly důvody jako např. žádost rodičů o pěstounskou péči, vyšetření v souvislosti s rozvodem rodičů.

Při analýze písemných prací žáků bylo dále konstatováno, že téměř polovina, přesně 49%, oslovených respondentů považuje za vhodnější, bude-li školním psychologem žena. Žáci

toto rozhodnutí doprovázeli výčtem vlastností jako *citlivá, vnímavá, hodná, milá, musí umět naslouchat, mírná, ne zbrklá*. I když děti používaly různá slova, jednalo se v některých případech o synonyma, např. *citlivá – vnímavá, hodný - mírný* (dle Slovníku českých synonym). Můžeme tedy předpokládat, že jsou postoje dětí k povahovým vlastnostem školní psycholožky v rámci této skupiny shodné a relativně jednotné.

Muž jako školní psycholog je přijatelný pouze pro 11% žáků. Zde se objevovaly vlastnosti např. *seriózní, rázný, charismatický, přísnější*. Použijeme-li Stručný etymologický slovník jazyka českého, tak například slovo *přísnější*, *přísný* znamenal ve staroslověnském jazyce *opravdový, spolehlivý*. I když bychom tato slova v dnešní češtině vnímali spíše jako synonyma ke slovu *seriózní*, můžeme vycházet z jejich významového obsahu a předpokládat, že děti tímto popisem dávají najevo potřebu jistoty a opravdovosti ve vztazích.

Poměrně velká část žáků z dotazovaného souboru, 40%, uvedla, že pohlaví školního psychologa není podstatné. Tito žáci pak uváděli jako podstatnější postoje, chování i určité vnitřní nastavení školního psychologa. Např.: *musí mít rád děti, kamarádká, chápavá, soucitný, vytrvalý, vstřícný*. U uvedených slov, která popisují školního psychologa, můžeme sledovat konotativní neboli subjektivní emocionální důraz na označovaný obsah.

Devětkrát se objevil názor, že by bylo dobré, aby ve škole pracovala dvojice psychologů – žena pro dívky a muž pro chlapce.

Tabulka č. 7 Pohlaví školního psychologa preferované respondenty

Počet dotazovaných žáků	Školní psycholog - žena		Školní psycholog - muž		Nezáleží na pohlaví, neuvedeno	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
238	117	49	25	11	96	40

V rozhovoru na ZŠ1 žáci uváděli na otázku pohlaví psychologa jednoznačně, že by si představovali v této pozici muže, což byl odlišný názor jak od názoru žáků druhého rozhovoru, tak od výše uvedených údajů zjištěných v textech volného psaní, kdy téměř polovina dětí považovala za vhodnější ženu. Lze se domnívat, že je tento postoj důsledkem

vzájemného poměru pohlaví učitelů na této škole (4:9 ve prospěch žen) a zároveň skutečnosti, že u těchto žáků učí ve třídě pouze jeden vyučující – muž (tělesná výchova).

Věk psychologa byl žáky vymezován s menší přesností. V textech bylo možné označit tři blíže neurčené věkové kategorie: mladý, středního věku – *jako taková máma*, spíš starší – *jako babička*. Označení věku se neobjevilo ve všech textech, pokud žáci věk vymezili, pak nejčastěji použili termín mladý.

Typického školního psychologa lze charakterizovat tak, jak uvedla žákyně VIG2: *„Podle mě je lepší psycholog žena, kolem čtyřiceti let, nevýrazné postavy, aby nevyrušovala z vypovídání se. Také by měla být chápavá a sympatická.“*

Zajímavá byla zmínka o „veselosti“ psychologů. I když žáci hodnotili veselou náladu psychologa jako důležitou, několikrát se vyskytly obavy, aby se jim nevysmíval, nezlehčoval jejich problémy: *„... nebyl moc vtipný na jejich účet.“*

V rozhovorech s žáky jsme se pokusili porovnat chování učitelů a psychologů.

Jak můžeme vyčíst z několika následujících ilustrativních výpovědí, byly odpovědi na tyto otázky poměrně jednoznačné.

Kdybychom to měli srovnat. Měl by se chovat školní psycholog stejně jako učitel nebo trošku jinak?

„Jinak.Jinak.“

Hodně jinak?

„Hodně jinak, protože vlastně učitelé jsou tady od toho, aby nás učili, a ne aby nás poslouchali, a ten psycholog by nás poslouchal, je to jeho práce, radil by nám...“ (část rozhovoru, příloha č.7).

„Školní psycholog by měl být člověk, který dokáže to dítě pochopit, takže to rozhodně nemůže být učitel...“ (část rozhovoru s žáky VIG1).

Ukázka z volného psaní s tímto názorem koresponduje: *„Ještě by musela být hlavně důvěřivá a trošku kamarádká a nechovat se jako učitelka.“* Opakujícím se tvrzením, reprezentovaným různými variantami výroků s podobným obsahem, je názor, že se školní

psycholog nemá chovat jako učitel. Výroky, že by nás psycholog *poslouchal, pochopil*, byl by *kamarádský, důvěřivý*, se ukazují být podle žáků limitem práce pedagogů, ale zároveň mohou být šancí školních psychologů zaplnit či doplnit vztahový prostor ve školách o další dimenzi.

7. 2 Sémantický diferenciál – grafická prezentace pojmu *školní psycholog*

U metody sémantického diferenciálu jsme analýzou odpovědí na úrovni jednotlivých složek zaznamenali hodnotící dimenzi jednotlivých bipolárních adjektiv na základě jejich ohodnocení (Ferjenčík, 2000). Při sestavování dvojic vhodných adjektiv jsme vycházeli z hypotézy, že pro žáky bude důležité, aby byl školní psycholog hodný, sympatický, mladý, s nedirektivním přístupem a pomalejším pracovním tempem.

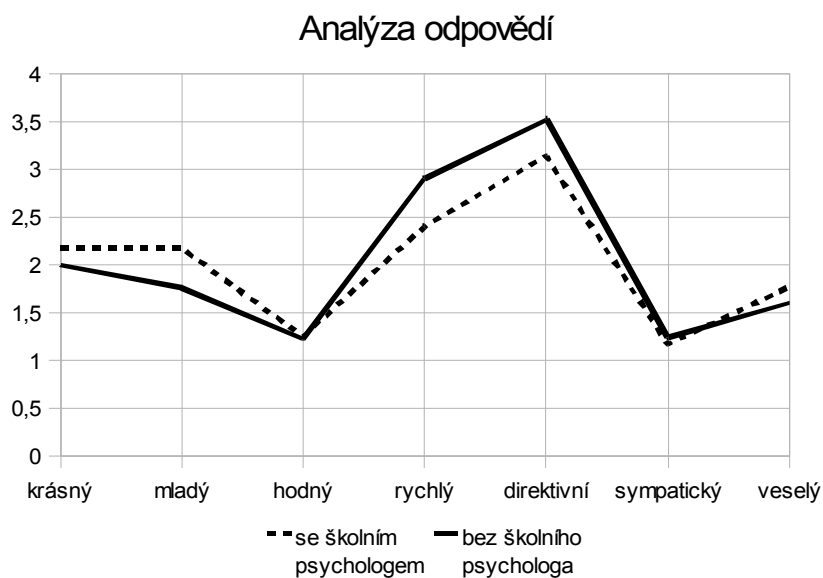
Tabulka sémantického diferenciálu byla rozdána všem žákům, kteří se zúčastnili volného psaní, i všem žákům, se kterými vedla autorka práce rozhovory. Po vyloučení nesprávně vyplněných tabulek jich bylo analyzováno celkem 237, porovnávali jsme profil pojmu u dvou skupin žáků. První skupina – se školním psychologem, celkem 175 žáků, druhá skupina – bez školního psychologa, celkem 62 žáků.

Tabulka č.8 *Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých položek*

Průměrné hodnoty pro každé adjektivum u dvou skupin žáků		
	se školním psychologem	bez školního psychologa
krásný	2,18	2
mladý	2,17	1,76
hodný	1,25	1,23
rychlý	2,4	2,9
direktivní	3,13	3,52
sympatický	1,17	1,24
veselý	1,77	1,6

Výsledky obou zkoumaných skupin žáků jsou prezentovány grafickým porovnáním profilů v jednotlivých škálách u vybraného pojmu ŠKOLNÍ PSYCHOLOG v následujícím grafu.

Graf č. 1 Grafické porovnání profilu pojmu školní psycholog u dvou skupin žáků



Porovnáme-li profil pojmu u žáků s možností a bez možnosti využití služby školního psychologa, je patrné, že děti bez této možnosti jsou ve svých očekáváních opatrnější.

Z grafu je zřejmé, že více diferencují položky *mladý - starý*, *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní*. U dvojice slov *mladý - starý* budou žáci, kteří nemají možnost setkání s psychologem, více preferovat osobu mladší. Naopak u adjektiv *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní* očekávají tito žáci více času a prostoru pro vlastní rozhodování.

7.3 Výzkumné podotázky – odpovědi

Jak bylo uvedeno v kapitole 1. Cíl výzkumu, bylo nutné si stanovit pro přesnější vymezení a utřídění získaných informací několik výzkumných podotázek. V dalším textu uvádíme odpovědi na tyto podotázky.

Výzkumné podotázky:

- 1. Jaké povědomí mají žáci o práci školního psychologa, příp. dostupnosti této služby na jejich škole? Využívali by žáci služeb školního psychologa, pokud by byl v jejich škole zaměstnán?*

Všichni dotazovaní žáci měli povědomí o dostupnosti či nedostupnosti služby školního psychologa na jejich škole. V odpovědích převládal názor, že je dobré školního psychologa mít. Někteří žáci zaujali k této otázce postoj s určitým odstupem, který by se dal vyjádřit citací ze získaných písemných dokumentů: „*Já ho nepotřebuju, ale je dobře, že ho máme.*“ nebo „*Já ho nepotřebuju, ale někteří možná jo.*“

Na utváření postojů žáků k nutnosti zaměstnat psychologa bude hrát svou roli situační kontext komunikace v rámci školy i v rámci každého jednotlivého setkání.

V daleko menší míře studenti – s převahou chlapců - důrazně sdělovali, že by školního psychologa nikdy nenavštívili.

- 2. Jak žáci vnímají možnost, že by za školním psychologem docházeli i jejich rodiče?*

Na základě zjištěných údajů se můžeme domnívat, že se postoje žáků k této možnosti různí. Děti očekávají v různých situacích různé přístupy psychologa. Někdy potřebují poradit, jindy potřebují pouze vyslechnout, někdy bude psycholog fungovat jako prostředník mezi dětmi a rodiči.

Žáci VI G1 nejprve možnost konzultací pro rodiče odmítli s odkazem, že si rodiče mohou najít psychologa mimo školu.

3. Co žáci od školního psychologa očekávají? Jaké problémy by žáci řešili se školním psychologem?

Obtíže, které by žáci se školním psychologem řešili, lze rozdělit do tří skupin. Nejpočetnější skupinu problémů, tvořily problémy se školou a s učením, další velkou skupinu tvořily problémy se vztahy, poslední skupinu tvořily problémy situační. Žáci neměli představu o možnosti práce psychologa s celými třídními kolektivy, ale po seznámení s touto možností ji bez výhrad akceptovali.

4. Jak si může získat školní psycholog důvěru žáků?

V textových dokumentech nebyly zaznamenány a vyhledány údaje o tom, jak by si mohl školní psycholog získat důvěru žáků. Této otázce se věnovali pouze žáci v rozhovorech. Důležitou vlastností školního psychologa bude jeho schopnost navázat kontakt s žáky školy. Ze zjištěných informací je zřejmé, že existuje více možných způsobů, jak se s žáky seznámit a představit se jim.

Podstatné budou komunikační dovednosti psychologa, svou roli bude hrát opět situační kontext komunikace, tj. metalingvistické faktory, jako je například zabarvení hlasu, výraz tváře. Z dalších výpovědí docházíme dále k závěru, že podstatná bude i schopnost empatie, empatický přístup, tj. vcítění se do prožitků dětí a jejich pocitů při setkání.

5. Mají žáci osobní zkušenost s využitím služeb školního psychologa?

Jak již bylo uvedeno výše v části 2.2 Popis výzkumného vzorku, školní psycholog pracuje pouze na třech školách, které se výzkumu zúčastnily. Proto jsme zahrnuli do této odpovědi i údaje, které se týkají využití služby nejen školního psychologa. Nejvíce zkušeností s prací školního psychologa mají dle analýzy dokumentů žáci VIG2 (víceletého gymnázia) v Praze. Tuto skutečnost bylo možné předvídat, neboť v Praze pracuje největší počet školních psychologů v rámci ČR (viz výše v kap. 1.2.1).

Téměř všichni žáci, kteří uváděli, že již v minulosti nějakého psychologa navštívili, byli s výsledkem setkání spokojeni a uváděli, že pro ně bylo velmi důležité mít si s kým popovídat o svých problémech.

Z důvodů, pro které žáci již někdy psychologa navštívili, byl nejčastěji uváděn kontakt v pedagogicko - psychologické poradně, dále žádost rodičů o pěstounskou péči a vyšetření v souvislosti s rozvodem rodičů.

6. *Budou hrát v postojích žáků ke školnímu psychologovi významnou roli proměnné, jako je věk a pohlaví školního psychologa?*

Téměř polovina, přesně 49%, oslovených respondentů považuje za vhodnější, bude-li školním psychologem žena. Muž jako školní psycholog je přijatelný pouze pro 11% žáků. Poměrně velká část žáků z dotazovaného souboru, 40%, uvedla, že pohlaví školního psychologa není podstatné.

Devětkrát se objevil názor, že by bylo dobré, aby ve škole pracovala dvojice psychologů – žena pro dívky a muž pro chlapce.

Věk psychologa byl žáky vymezován s menší přesností. V textech bylo možné označit tři blíže neurčené věkové kategorie: mladý, středního věku, spíš starší. Označení věku se neobjevilo ve všech textech, pokud žáci věk vymezili, pak nejčastěji použili termín mladý.

7. *Bude se lišit pohled na vlastnosti školního psychologa u žáků, kteří mají možnost využití této služby, od žáků, kteří možnost navštívit školního psychologa nemají?*

Porovnáme-li v grafu č. 1 grafické znázornění profilu pojmu školní psycholog u žáků s možností a bez možnosti využití služby školního psychologa, je patrné, že děti bez této možnosti jsou ve svých očekáváních opatrnější.

Z grafu je zřejmé, že více diferencují položky *mladý - starý*, *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní*. U dvojice slov *mladý – starý* budou žáci, kteří nemají možnost setkání s psychologem, více preferovat osobu mladší. Naopak u adjektiv *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní* očekávají tito žáci více času a prostoru pro vlastní rozhodování.

Lze uvažovat o tom, že preference slova mladý by mohla být důsledkem potřeby odlišit postavu psychologa od rodičů dětí. Potřeba času a prostoru pro vlastní rozhodování může znamenat, že se žáci předem nechtějí podřizovat někomu nebo něčemu neznámému.

7. 4 Odpověď na hlavní výzkumnou otázku

Jak vnímají žáci 6. až 9. ročníků základních škol a 1. až 4. ročníků víceletých gymnázií práci školního psychologa?

Ze získaných informací od žáků všech zúčastněných škol je zřejmé, že žáci službu školního psychologa na své škole neodmítají. V odpovědích převažovalo výhradně kladné hodnocení: „*Je dobře, že ho máme*“. Další skupina žáků používala k hodnocení výroky: „*Já ho nepotřebuju, ale někteří možná jo*“. Výrazně záporné hodnocení a považování služby za zbytečné se objevilo u pouhého zlomku výpovědí.

Že žáci vnímají možnost navštívit školního psychologa pozitivně, je patrné ze dvou skupin názorů vyhledaných a zaznamenaných v odpovědích. První skupina jsou odpovědi, kdy žáci hodnotí svou dřívější zkušenost s návštěvou psychologa. Pouze v jediném případě z celého základního souboru bylo hodnocení negativní. Lze tedy předpokládat, že kladné hodnocení předchozí návštěvy zmírní obavy z využití služby.

Druhou skupinou jsou popisované problémy a starosti dětí, které by se školním psychologem chtěly řešit. Z velkého množství získaných informací bylo možné vytvořit tři skupiny problémů. Nejpočetnější skupinu problémů tvořily problémy se školou a s učením, další velkou skupinu tvořily problémy se vztahy, poslední skupinu tvořily problémy situační.

Mají-li žáci možnost volby pohlaví psychologa, tak více žáků volilo jako psychologa ženu. Téměř stejně velká skupina dětí ale považovala pohlaví za nepodstatné. Tito žáci pak uváděli jako podstatnější postoje, chování i určité vnitřní nastavení školního psychologa. Vlastnosti, které by měl podle nich školní psycholog mít, můžeme hodnotit jako vlastnosti v souladu s tradičními představami o genderu, tj. žena je *citlivá, vnímavá, hodná, milá, musí umět naslouchat, mírná, ne zbrklá*, muž je *seriózní, rázný, charismatický, přísnější*. Za zmínku stojí i malá skupina názorů, kdy žáci považovali za nejlepší možnost zaměstnání ženy- psycholožky pro dívky a muže – psychologa pro žáky.

Další velký významový okruh se týká komunikačních dovedností psychologa. Významnou

roli při využívání služby bude zřejmě hrát situační kontext komunikace a vztahů v rámci celé školy a pak v užším pohledu situační kontext při komunikaci psychologa s žáky. Zde budou podstatné i tzv. metalingvistické faktory, jako je například zabarvení hlasu, výraz tváře. Z dalších výpovědí docházíme k závěru, že podstatná bude i schopnost empatie, empatický přístup, tj. vcítění se do prožitků dětí a jejich pocitů při setkání.

Od školního psychologa by žáci očekávali hlavně důvěrný a diskrétní přístup. Toto očekávání bylo spojováno s potřebou bezpodmínečného přijetí žáka, *pochopení* a poskytnutí dostatečného časového prostoru na setkání.

Jednoznačný postoj nelze najít u otázky spolupráce školního psychologa a rodičů dětí. Zde se odpovědi a názory žáků často rozcházejí. Děti očekávají v různých situacích různé přístupy psychologa. Někdy potřebují poradit, jindy potřebují pouze vyslechnout, někdy bude psycholog fungovat jako prostředník mezi dětmi a rodiči.

Žáci VIG1 nejprve možnost konzultací pro rodiče poměrně kategoricky odmítli s odkazem, že si rodiče mohou najít psychologa mimo školu.

Při porovnávání grafického profilu pojmu školní psycholog u dvou skupin žáků - žáků s možností a bez možnosti využití služby školního psychologa, je patrné, že děti bez této možnosti jsou ve svých očekáváních opatrnější.

Z grafu je zřejmé, že více diferencují položky *mladý - starý*, *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní*. U dvojice slov *mladý - starý* budou žáci, kteří nemají možnost setkání s psychologem, více preferovat osobu mladší. Naopak u adjektiv *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní* očekávají tito žáci více času a prostoru pro vlastní rozhodování.

8. Diskuze

Náš výzkum měl za cíl zachytit, popsat a následně analyzovat pohledy 11 až 15letých žáků na práci školního psychologa, a to buď na základě jejich vlastních zkušeností s touto službou, nebo pokud tuto zkušenost nemají, tak na základě obecné, lze říci až bezděčné informovanosti o tom, kdo a co je školní psycholog.

Můžeme konstatovat, že většina výsledků uvedených v odpovědích na výzkumné otázky potvrdila naše očekávání, a to, že žáci tuto službu a možnost neodmítají a zároveň mají i poměrně jasnou představu, jaké problémy by se školním psychologem řešili. Jako možný zdroj nepřesnosti výsledků můžeme vidět v tom, že dokumenty, ze kterých jsme vycházeli, nezadávala žákům sama autorka práce, a i když se s učiteli setkala a uvedenou techniku volného psaní metodicky charakterizovala, neznalost práce učitelů s touto metodou ochudila téměř jistě získané výsledky o další názory žáků.

Otázka využívání služby školního psychologa žáky se ukázala zajímavější o další rozměr, a to při prezentaci postojů žáků. Na postoj některých respondentů typu: „*Já školního psychologa nepotřebuju, ale někteří možná ano.*“ lze nahlížet hned dvojím úhlem pohledu. Jedná se opravdu o již výše naznačené vnímání či spíše hodnocení člověka, který navštíví psychologa, jako člověka neúspěšného, nebo je to typický projev dospívajících, kteří vlastní nejistotu promítají na ostatní kolem sebe? Zde jsme se mohli v rámci našeho výzkumu pokusit zjistit, zda tento názor převažuje u žáků s možností využití služby. Pak by mohla být zajímavá otázka, zda možnost využít školního psychologa „takřka na dosah ruky“ právě nenuťí žáky zaujmout odstup od této možnosti.

Budeme-li hodnotit uskutečněné rozhovory v rámci tzv. ohniskových skupin, je nutné sebekriticky přiznat, že v rámci rozhovorů s žáky nebyly tyto rozhovory vedeny s větší zkušeností a jejich možnosti tak nebyly využity dostatečně efektivně. Jako vhodné se zdá uskutečnit větší počet rozhovorů a zároveň změnit způsob výběru jejich účastníků, neboť se ukázalo, že učitelé vybírali žáky bez větších výchovných a výukových problémů. Můžeme tedy předpokládat, že došlo ke zkreslení získaných údajů a rozhovory byly ochuzené o pestrost názorů. Zároveň bylo pro autorku výzkumu, která rozhovory vedla,

obtížné vystoupit ze své původní profese pedagoga, a tak je v záznamech rozhovorů patrná její snaha o hodnocení názorů žáků, případně o jejich korigování.

Hodnotíme-li skupiny slov - vlastnosti ženy a muže, které děti v textech a rozhovorech uváděly, můžeme s jistou mírou pravděpodobnosti tvrdit, že použitá slova ukazují na výchovou utvářenou a dětmi přijaté genderové postoje v naší společnosti, tj. ženské a mužské vlastnosti spojované s obrazem muže a ženy a formované kulturou, což následně vede k sociálně konstruovaným rozdílům v jejich chování, prožívání, očekávání či postojích. Žáci uváděli vlastnosti v souladu s tradičními představami o genderu (Zábrodská, 2009), kde ženskost znamená pasivitu, emocionalitu, vztahovost či neprosazování se, zatímco mužskost aktivitu, racionalitu, rozhodnost, asertivitu až agresivitu a orientaci na pracovní výkon.

Použití sémantického diferenciálu pouze vytvořením grafického profilu zkoumaného pojmu ukázalo na možnosti dalšího využití této metody. V dalším výzkumu by se mohl pojem školní psycholog hodnotit s přesnějším posouzením významnosti rozdílů mezi skupinami žáků i následnou analýzou odpovědí na úrovni jednotlivých dimenzí. Bylo by také možné uvažovat o využití této metody při evaluaci práce školních psychologů. V naší práci měl ovšem sémantický diferenciál pouze „dokreslující“ úlohu pro získaná kvalitativní data.

Vzhledem k tomu, že se nepodařilo najít srovnatelné studie jak v rámci ČR, tak i v zahraničí, je tedy nemožné srovnání výsledků výzkumu s jinými výzkumy. Moderní česká literatura, která by se zabývala jako hlavním tématem školní psychologií, v naší republice dosud v podstatě neexistuje. Bylo tedy nutné vycházet z velkého množství jednotlivých článků, a tím lze předpokládat určité nepřesnosti v pokusu chronologicky řadit jednotlivé události z oblasti školní psychologie jak v období před, tak i po roce 1989. Teprve letos se chystá vydání publikace S. Štecha a J. Zapletalové Úvod do školní psychologie.

Problematická může být otázka zobecnění výsledků výzkumu na celou Českou republiku, protože ve vybraném vzorku žáků chyběli žáci z měst okolo 100 tis. obyvatel. Abychom

mohli považovat závěry našeho výzkumu za dostatečně spolehlivé a reprezentativní, bylo by nutné, aby byl zkoumaný základní soubor většího rozsahu.

Praktické využití se přímo nabízí u zmapovaných a kategorizovaných oblastí problémů, které žáci uváděli jako možné k řešení u školního psychologa, např. formou krátkého informativního textu pro začínající školní psychology.

Na závěr diskuze bych se ráda zmínila o etických aspektech výzkumného projektu. Jak již bylo uvedeno v kap. 2.3 **Organizační zajištění a průběh výzkumu, etická úskalí**, všichni oslovení ředitelé škol a následně pedagogové v jednotlivých třídách nepovažovali za nutné žádat rodiče žáků o souhlas s účastí na výzkumu. I když jsme předpokládané důvody tohoto jejich postoje vysvětlili již ve výše zmíněné kapitole, je přesto nutné tento moment výzkumu připomenout. Je otázkou, zda ho můžeme vnímat jako malou sondu do etiky práce ve školách. Můžeme si i položit otázku, zda je vlastně problémem, že ředitelé škol souhlas nepožadovali. Pokud si ale odpovíme, že ne, pak je ovšem nutné položit si i další otázku: Neposouváme tím právě ty hranice etiky, které by měly být ve školách nastaveny a o kterých se mnoho nemluví, protože v běžné denní praxi vlastně obtěžují?

9. Závěry

Záměrem naší práce bylo získat představu, jak se žáci druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletých gymnázií, tj. děti ve věku od 11 do 15 let, dívají na práci školního psychologa.

Ze získaných informací od dětí se ukázalo, že:

Žáci službu školního psychologa na své škole neodmítají. V odpovědích převažovalo výhradně kladné hodnocení: „*Je dobře, že ho máme*“. Další skupina žáků používala k hodnocení výroky: „*Já ho nepotřebuju, ale někteří možná jo*“. Výrazně záporné hodnocení a považování služby za zbytečnou se objevilo u pouhého zlomku výpovědí. I když někteří žáci vyjadřovali přání, aby k psychologovi nikdy nemuseli, přesto možnost setkání s ním nevyklučovali.

Od školního psychologa by žáci očekávali hlavně důvěrný a diskrétní přístup. Toto očekávání bylo spojováno s potřebou bezpodmínečného přijetí žáka - *pochopení* a poskytnutí dostatečného časového prostoru na setkání.

Mají-li žáci možnost volby pohlaví psychologa, pak více žáků by volilo jako psychologa ženu. Téměř stejně velká skupina dětí ale považovala pohlaví za nepodstatné. Tito žáci pak uváděli jako podstatnější postoje, chování i určité vnitřní nastavení školního psychologa.

Problémy, které by žáci řešili se školním psychologem, můžeme rozdělit do tří okruhů – problémy se školou a učením, problémy se vztahy a problémy situační.

Významnou roli při využívání služby bude hrát situační kontext komunikace a vztahů v rámci celé školy, v užším pohledu pak situační kontext při komunikaci psychologa s žáky. Podstatné budou komunikační dovednosti psychologa, důležité budou i tzv.. metalingvistické faktory, jako je například zabarvení hlasu, výraz tváře.

Jednoznačný postoj nelze najít u otázky spolupráce školního psychologa a rodičů dětí. Zde se odpovědi a názory žáků často rozcházejí. Děti očekávají v různých situacích různé

přístupy psychologa. Někteří žáci možnost kontaktu rodičů se školním psychologem odmítli.

Při porovnávání grafického profilu pojmu školní psycholog u dvou skupin žáků - žáků s možností a bez možnosti využití služby školního psychologa, je patrné, že děti bez této možnosti jsou ve svých očekáváních opatrnější. Z grafu je zřejmé, že více diferencují položky *mladý - starý*, *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní*. U dvojice slov *mladý - starý* budou žáci, kteří nemají možnost setkání s psychologem, více preferovat osobu mladší. Naopak u adjektiv *rychlý - pomalý*, *direktivní - nedirektivní* očekávají tito žáci více času a prostoru pro vlastní rozhodování.

10. Souhrn

Cílem výzkumu bylo zjistit postoje žáků 6. až 9. ročníků základních škol a 1. až 4. ročníků víceletých gymnázií k práci školního psychologa, zjistit, zda se vyskytují rozdíly v postojích k práci školního psychologa mezi žáky, kteří již mají vlastní zkušenost s konzultací u psychologa, a mezi žáky, kteří tuto zkušenost nemají. Zjistit, jakým způsobem si bude školní psycholog získávat důvěru žáků. Rozhovory s žáky byly doplněny kvalitativním rozbořením písemných prací žáků a zpracováním dat sémantického diferenciálu. Pomocí sémantického diferenciálu jsme vytvořili „profil“ pojmu školní psycholog. Vyhodnocením a interpretací těchto materiálů jsme pak získali odpověď na hlavní výzkumnou otázku:

Jak vnímají žáci 6. až 9. ročníků základních škol a 1. až 4. ročníků víceletých gymnázií práci školního psychologa?

Předpokládaný přínos výzkumu je využití těchto dat při zřizování pozice školních psychologů na základních školách v ČR, resp. při zvažování, zda je tento pracovník pro školy přínosný.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Obsahem teoretické části práce je školní psychologie v kontextu historických i současných událostí v mezinárodním i domácím měřítku. Další kapitulu teoretické části práce tvoří popis vývojového období dospívání s uvedením možných problémů dětí této věkové skupiny.

Praktická část práce shrnuje výsledky kvalitativního výzkumu – metody získávání dat pomocí rozhovorů, tzv. ohniskových skupin, a zároveň zpracování textových dokumentů, volného psaní žáků, které byly doplněny kvantitativní metodou sémantického diferenciálu. Výzkum byl proveden u žáků druhého stupně základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií z pěti měst ČR od velikosti sídel do 10 tis., 10 tis. – 50 tis. a nad 1 mil. obyvatel. Základním souborem zkoumaného vzorku bylo 247 žáků. Tento vzorek žáků byl získán metodou příležitostného výběru, prostou přítomností dívek a chlapců ve třídách v den, kdy se výzkum konal. Výběr žáků pro rozhovory pak prováděli učitelé dětí,

o záměrný (účelový) výběr se jednalo pouze ve smyslu předpokládaného počtu účastníků.

Vzhledem k šíři zkoumané problematiky v hlavní výzkumné otázce jsme si vytvořili sedm výzkumných podotázek, které se blíže věnují jednotlivým aspektům našeho zkoumaného problému.

K výsledkům práce jsme došli interpretací kvalitativních dat a zpracováním grafického profilu pojmu školní psycholog. Textové dokumenty byly získány metodou tzv. volného psaní dle metod kritického myšlení. Při následné analýze dokumentů jsme použili metodu zachycení vzorců (gestaltů) a zároveň jsme vyhledávali vztahy mezi informacemi. Takto získané informace jsme doplňovali údaji z rozhovorů. V rozhovorech s žáky byl jako ohnisko rozhovoru označen školní psycholog a jeho práce na školách. Záznamy rozhovorů byly provedeny na diktafon a následně přepsány.

Sémantický diferenciál jsme použili k vytvoření grafického profilu pojmu školní psycholog u dvou skupin žáků. První skupinu tvořili žáci, kteří navštěvují školu, ve které pracuje školní psycholog, druhá skupina byla tvořena žáky, kteří docházejí do školy, kde školní psycholog zaměstnán není.

Vyhodnocením získaných dat bylo zjištěno, že žáci službu školního psychologa na své škole neodmítají. V odpovědích převažovalo výhradně kladné hodnocení: „*Je dobře, že ho máme*“. Další skupina žáků používala k hodnocení výroky: „*Já ho nepotřebuju, ale někteří možná jo*“. Výrazně záporné hodnocení a považování služby za zbytečnou se objevilo u pouhého zlomku výpovědí. I když někteří žáci vyjadřovali přání, aby k psychologovi nikdy nemuseli, přesto možnost setkání s ním nevylučovali.

Od školního psychologa by žáci očekávali hlavně důvěrný a diskrétní přístup. Toto očekávání bylo spojováno s potřebou bezpodmínečného přijetí žáka - *pochopení* a poskytnutí dostatečného časového prostoru na setkání.

Mají-li žáci možnost volby pohlaví psychologa, pak více žáků by volilo jako psychologa ženu. Téměř stejně velká skupina dětí ale považovala pohlaví psychologa za nepodstatné.

Problémy, které by žáci řešili se školním psychologem, můžeme rozdělit do tří okruhů – problémy se školou a učením, problémy se vztahy a problémy situační.

Významnou roli při využívání služby bude hrát situační kontext komunikace a vztahů v rámci celé školy, v užším pohledu pak situační kontext při komunikaci psychologa s žáky. Podstatné budou komunikační dovednosti psychologa, důležité budou i tzv. metalingvistické faktory, jako je například zabarvení hlasu, výraz tváře.

Jednoznačný postoj nelze najít u otázky spolupráce školního psychologa a rodičů dětí. Zde se odpovědi a názory žáků často rozcházejí. Děti očekávají v různých situacích různé přístupy psychologa. Někteří žáci možnost kontaktu rodičů se školním psychologem odmítli.

Závěry našeho výzkumu mají pouze omezenou možnost zobecnění na populaci žáků druhého stupně v ČR. Výběr škol nemůžeme považovat za reprezentativní, protože nebyly zastoupeny rovnoměrně školy dle své velikosti a velikosti města, kde sídlí. Zároveň ale můžeme považovat naše výsledky za východisko pro další výzkum v této oblasti. Uvedené závěry mohou také sloužit jako podklad při argumentaci, zda je vhodné, či nikoli ve školách zaměstnávat školního psychologa, případně po další úpravě jako informační materiál pro začínající školní psychology.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnost*. Praha: Portál.
2. *Dopis bývalému ministru školství Mgr. J. Dobešovi*, dostupné z www.eduin.cz/wp-content/uloziste/311/poradenstvi/dopis_ministrovi_2011-10.
3. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
4. Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
5. Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
6. Hunt, M. (2000). *Dějiny psychologie*. Praha: Portál.
7. International School Psychology Association, dostupné z www.ispaweb.org/about.aspx
8. Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). *Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice*. E – psychologie, 5/4, 55-67.
9. Krejčová, L., Masáková, V. (201?). *Analýza odbornosti pracovníků PPP v jednotlivých krajích ČR*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/projekty/novinky>.
10. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing.
11. Lasser, Jon and Klose McGarry, Laurie (2007) *School Psychologists' Ethical Decision Making: Implications From Selected Social Psychological Phenomena* [Elektronic version] *School Psychology Review*: Vol. 36: No.3. Vyhledávané v Academic Search Complete.
12. Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele*. Brno: Paido.
13. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
14. Musil, J., V. (1999). *Doc. PhDr. Cyril Stejskal (1890 – 1969)*. *Československá psychologie*, 43, 6, 539 – 542.
15. msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.
16. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia.
17. NAPIV. Dostupný z <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>.
18. Národní ústav pro vzdělávání. *Oddělení pro rovné příležitosti, PPP a prevenci*. Dostupný z <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/oddeleni-pro-rovne-prilezitosti-ve-vzdelavani-ppp-a-prevenci>.
19. N.E.P.E.S. Dostupný z <http://www.nepes.eu/>.

20. Oakland, T., Cunningham, J. (1996). *Návrh koncepce školní psychologie*. Z World Go Round, roč.23, 1996,č.2, s.6-8, přeložil Jiří Mareš.
21. Pala, K., Všianský, J. (2001). *Slovník českých synonym*. Praha: NLN.
22. Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN.
23. RAMPS – VIP III., probíhající národní projekt, dostupný z <http://www.nuv.cz/projekty/ramps-vip-iii>.
24. RŠPP – VIP II, výstupy z projektu, dostupný z <http://www.rspp.cz/rspp/>.
25. Sborník studií (2010). *Děti a jejich problémy III*. Praha: Sdružení Linka bezpečí.
26. Sobotková, V., Osecká, T., Jelínek, M., Blatný, M., Hrdlička, M. (2012). *Expozice komunitnímu násilí a školní šikana a jejich vztah k antisociálnímu chování v rané adolescenci*. Československá psychologie, ročník 56, číslo 5
27. Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., Walter, S. (1997). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, Příručka II, zkrácená verze, Praha: Kritické myšlení, o.s.
28. Švancar, R. (2006). *Základní kameny pro školní poradenská pracoviště*. Učitelské noviny č.07/2006.
29. *Unie psychologických asociací ČR*, Asociace školní psychologie – česká sekce. Dostupné z <http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs&kap=pedagogic>.
30. Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
31. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
32. Zapletalová, J. (2001). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Pedagogika, mimořádné číslo, 36 – 41. [On-line] Dostupný z <http://scholar.google.cz/scholar?hl=cs&q=%C5%A1koln%C3%AD+psychologie>.
33. Zapletalová, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II)*. Dostupný z www.rspp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf.
34. Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender*. Praha: Nakladatelství Academia.
35. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogicky-ch-pracovnicich-k-1>.

Seznam příloh

Příloha č. 1

Zadání bakalářské práce

Příloha č. 2

Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3

Dopis bývalému ministru školství Mgr. J. Dobešovi

Příloha č. 4

Etické normy práce školního psychologa

Příloha č. 5

Vysvětlující dopis pro ředitelství školy

Příloha č. 6

Tabulka sémantického diferenciálu

Příloha č. 7

Část rozhovoru se žáky ZŠ1

Příloha č. 8

Několik ukázek volného psaní žáků

Příloha č. 9

Seznam zúčastněných škol

Příloha č. 1 Zadání bakalářské práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. JEBOUSKOVÁ Jana	Okružní 2328, Dvůr Králové nad Labem	110260

TÉMA ČESKY:

Školní psycholog pohledem žáků druhého stupně ZŠ

NÁZEV ANGLICKY:

The School Psychologist from the Junior High School Students' Point of View

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti pedagogické, vývojové a sociální psychologie se zaměřením na psychologické aspekty období staršího školního věku (období pubescence), na témata týkající se práce školního psychologa a zabývající se společenským klimatem na základních školách
2. Zpracování osnovy teoretické části práce, zaměření na psychologické problémy dětí staršího školního věku, spolupráce při řešení problémů s odborným pracovníkem školním psychologem, přehled výzkumů v této oblasti
3. Zpracování projektu výzkumu - kombinace kvalitativního a kvantitativního metodologického rámce, formulace cílů výzkumu a výzkumných otázek, výběr výzkumného vzorku a výběr výzkumných metod, tvorba vlastního dotazníku; doporučeno: rozhovory, volné psaní, skupinová interview a ohniskové skupiny
4. Průběžné zpracování teoretické části práce, doplnění dle výzkumného zaměření a dle dílčích výstupů z výzkumu
5. Realizace výzkumného šetření podle zpracovaného projektu - sběr, analýza a interpretace získaných dat, písemné zpracování praktické části práce
6. Diskuse, přínosy práce

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Fontana, D. (2010). Psychologie ve školní praxi, Praha: Portál
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání, Praha: Grada
- Matějček, Z. (2011). Praxe dětského psychologického poradenství, Praha: Portál
- Vágnerová, M. (2005). Školní poradenská psychologie pro pedagogy, Praha: Karolinum
- Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. E - psychologie, roč. 5, č. 4 dostupný na www.e-psycholog.eu
- metodické materiály projektu ŠPP dostupné na www.ipp.cz
- Etické normy školního psychologa

Podpis studenta: 

Datum: 24. 4. 2012

Podpis vedoucího práce: 

Datum: 24. 4. 2012

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Školní psycholog pohledem žáků druhého stupně ZŠ

Autor práce: Mgr. Jana Jebousková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 56 stran, 91 921 znaků

Počet příloh: 9

Počet titulů použité literatury: 35

Abstrakt (800-1200zn.):

Předkládaná práce hledá odpověď na výzkumnou otázku: „*Jak vnímají žáci 6. až 9. ročníků základních škol a 1. až 4. ročníků víceletých gymnázií práci školního psychologa?*“. V teoretické části jsme se zabývali školní psychologií, resp. náplní práce školního psychologa, a charakterizovali vývojové období dospívání, pubescenci.

Základní výzkumný vzorek tvořily texty volného psaní na zadané téma a odpovědi 247 žáků ve věku od 11 do 15 let z celkem šesti českých škol (čtyři základní školy a dvě víceletá gymnázia). Při získávání dat byly použity metody kvalitativní – technika volného psaní a polostrukturovaný rozhovor s žáky, tzv. ohnisková skupina (focus groups), a metoda kvantitativní – sémantický diferenciál. Při zpracování údajů v textových dokumentech byla použita metoda zachycení vzorců spolu s vyhledáváním a vyznačováním vzájemných vztahů doplněné o údaje z rozhovorů.

Získaná data sémantického diferenciálu jsme hodnotili analýzou odpovědí na úrovni jednotlivých položek (adjektiv). Zkoumaný pojem ŠKOLNÍ PSYCHOLOG dvě skupiny žáků hodnotily na škále 1 až 5. Následně jsme výsledky porovnávali v grafické prezentaci dat.

Byla shromážděna data, která umožňují analyzovat postoje a hodnocení práce školního psychologa žáky. Závěry našeho výzkumu mají pouze omezenou možnost zobecnění na populaci žáků ve věku od 11 do 15 let v ČR.

Klíčová slova: školní psycholog, žáci ve věku od 11 do 15 let, postoje, komunikace, hodnocení.

ABSTRACT OF THESIS

Title: The School Psychologist from the Junior High School Students' Point of View

Author: Mgr. Jana Jebousková

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 56 pages, 91 921 characters

Number of appendices: 9

Number of references: 35

Abstract (800-1200 characters):

Submitted thesis is searching for an answer for a research question: "How do pupils of the 6th to the 9th grades of primary schools and pupils of the 1st to the 4th grades of multi-annual grammar schools perceive the work of a school psychologist? The theoretical part deals with school psychology respective with the job content of a school psychologist. The developmental stage of maturing, pubescence was defined here.

The basic research sample was comprised of free writing text to a given topic and the answers of 247 pupils at the age between 11 and 15 years from six Czech schools (four primary schools and two multi-annual grammar schools). Two methods of data gaining were used; a qualitative method – a free writing technique and a semi-structured dialogue with pupils so called focus groups, and a quantitative method – a semantic differential. The method of pattern catching together with searching and determination of mutual relations accompanied by the information from dialogues was used during data processing in text documents.

We evaluated acquired data of a semantic differential by the analysis of the answers on the degree of the particular components. Two groups of pupils evaluated the researched term SCHOOL PSYCHOLOGIST on the scale 1 to 5. Subsequently, we compared the result in the graphical data presentation.

Gathered data enable to analyse pupils' attitudes and evaluation of the school psychologist's work by the pupils.

The conclusion of our research has only limited possibility of generalization on the population of pupils at the age from 11 to 15 in The Czech Republic.

Key words: The school psychologist, pupils at the age of 11 to 15, attitudes, communication, evaluation.

Mgr. Josef Dobeš
ministr
školství, mládeže a tělovýchovy ČR

V Praze 4. října 2011

Věc: likvidace systému psychologických služeb školám

Vážený pane ministře!

Bude tomu brzy rok, co jsme se na Vás obrátili se znepokojující otázkou, zda při chystaných změnách rezortních ústavů nebude ohroženo fungování systému pedagogicko-psychologického a školního poradenství. Uklidňoval jste nás osobním dopisem, že toto riziko nehrozí, že sám máte zájem na tom, aby celý systém poradenských služeb pro školy dobře fungoval a rozvíjel se.

Uplynul rok a **reálný stav** je úplně jiný, alarmující:

1.Byly sloučeny tři resortní ústavy (Národní ústav odborného vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, Institut pedagogicko-psychologického poradenství), přičemž není vyjasněno, které z jejich dosavadních činností budou zachovány, které budou pokračovat v omezeném rozsahu a které už nebude pokračovat. Pokud jde o pedagogicko-psychologické poradenství, vyvstávají závažná rizika.

2.Divize označená jako Institut pedagogicko-psychologického poradenství po třech měsících fakticky končí svoji existenci. Ředitelka už byla odvolána, byly odděleny tzv. teoretické a praktické složky činnosti.

3.Veřejná vystoupení náměstka Němce (zejména rozhovor publikovaný v Lidových novinách dne 27. 9. 2011) signalizují, že je ohrožen systém veřejných poradenských služeb pro školy, který byl u nás budován 50 let. Pokud by k tomu došlo, zhorší se i kvalita výchovy a vzdělání; do škol přichází, jak víme, stále heterogennější populace (heterogennější sociálně, kulturně, jazykově i zdravotně).

Jako představitelé Asociace školní psychologie ČR Vám chceme připomenout nezastupitelné činnosti, které Institut pedagogicko-psychologického poradenství dosud úspěšně zajišťoval a **shrnout naše stanovisko**:

- IPPP koncepčně a metodicky řídil poradenská zařízení;
- vypracoval standardy činnosti jednotlivých specializovaných pracovníků v poradenském systému;
- zajišťoval podmínky pro vznik a postupný rozvoj školně psychologických služeb, poradenských pracovišť přímo na školách;
- zavedl promyšlené další vzdělávání psychologů, speciálních pedagogů, metodiků

prevence;

- po dlouhých desetiletích úplné absence započal odborné práce na něčem, co v České republice stálo stranou zájmu psychologů: adaptaci, standardizaci i novou tvorbu diagnostických nástrojů pro pedagogicko-psychologické poradenství.

Je zřejmé, že jde o specializované činnosti, které vyžadují, aby je zajišťovali především psychologové, nikoli pedagogové. Nelze ponechávat na jednotlivých krajích a městech, jak budou poradenské služby pro školství v terénu fungovat. Nelze tyto činnosti svěřit soukromým agenturám. Musí zde být – ve veřejném zájmu celého školství – nějaké koordinující pracoviště s dostatečnou podporou MŠMT, s funkční autonomií a perspektivou pro odborné pracovníky-psychology.

Vážený pane ministře, rádi bychom znali Vaši odpověď na tři otázky:

➤Kdo – podle MŠMT – převezme a bude garantovat kvalitu činností, jež dosud IPPP zajišťoval. Tj. koncepční a metodické řízení poradenských pracovišť v celé České republice, garanci za rozvoj poradenských pracovišť přímo na školách, další vzdělávání pracovníků poradenských zařízení a tvorbu psychodiagnostických nástrojů pro pedagogicko-psychologické poradenství.

➤Jak stát zajistí, aby systém poradenských služeb pro školství fungoval ve veřejném zájmu, aby kvalita poskytovaných služeb byla kontrolovatelná a státem ovlivnitelná?

➤Kdo a na základě čeho je autorem organizačních změn, jež ohrožují činnosti, které dosud zajišťoval IPPP? Změn, které hrozí likvidací funkčního systému pedagogicko-psychologického poradenství. Odborná veřejnost je znepokojena a měla by vědět, kdo ponese odpovědnost za dlouhodobé dopady těchto riskantních změn.

S úctou

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
místopředseda Asociace školní psychologie
psychologie SR a ČR

Univerzita Karlova –
lékařská fakulta Hradec Králové

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.
místopředseda Asociace školní
SR a ČR

Univerzita Karlova -
pedagogická fakulta

ETICKÉ NORMY PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA

Autoři: Thomas Oakland, Suzan Goldmanová, Herbert Bischoff

International School Psychology Association

Přijaty na 3. Sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR za normy i této Asociace

Úvod

Každá profese potřebuje mít jednotné a uznávané standardy, které slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, učitelů, kteří připravují studenty na výkon této profese, úřadům a institucím. Od profesionálů se očekává, že popíší a doloží příklady ty principy a hodnoty, jimiž se řídí ve své práci i osobním životě.

Od nás - školních psychologů - se očekává, že naše hodnoty a postoje přesáhnou úzké osobní, sociální a kulturní rámce, že budeme jednat v souladu se zájmy studentů a žáků, učitelů, rodičů, institucí, společnosti a profese.

Mezi školní psychologii a společností existují reciproční vzájemné vztahy. Jako odborníci - profesionálové se snažíme získat důvěru klientů v naše schopnosti a úsudky. Klienti zase na oplátku očekávají tu nejvyšší kvalitu poskytovaných služeb. Etický kodex má pomoci tyto vzájemné vztahy ujasnit a rozvíjet.

Akceptovatelné standardy, jimiž se řídí výkon naší profese, přesahují geografické a národní hranice. V etickém kodexu se snažíme zachytit právě tyto společné znaky. Přesto mohou být výklad a manifestování etických principů tohoto kodexu s ohledem na normy, hodnoty a tradice jednotlivých zemí odlišné. Rozdíly v etických standardech mohou existovat také mezi jednotlivými profesemi. Záměrem tohoto kodexu není snaha o nahrazení nebo zatlačení do pozadí těch norem, které přijaly národní asociace, či organizace, pod které spadají školní psychologové v dané zemi. V případě, že se kodexy liší, školní psychologové by se měli snažit vyřešit tento problém adekvátní úpravou dosavadních kodexů. Školní psychologové však nesmějí přistoupit na snížení úrovně etických standardů, které jsou jim arbitrárně ukládány.

Obecná ustanovení

Školní psychologové (dále jen ŠP) respektují a váží si každého člověka a největší důraz kladou na dodržování lidských práv. Snaží se chránit a zvyšovat blaho dětí a mládeže i kvalitu jejich rozvoje tím, že jim poskytují služby psychologické, pedagogické a služby těmto oborům příbuzné. Role, které zastávají ŠP, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností jak z pedagogiky, tak z psychologie. ŠP nepřekračují svoji odbornou kompetenci a neustále zvyšují svoje vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují ŠP nejvyšší standardy.

1. Profesionální normy

1.1. Omezení vyplývající z profese

a) ŠP poskytují pouze ty služby, které spadají do oblasti jejich odborné kompetence. Svoji kompetenci, kvalifikaci, vzdělání a zkušenosti nezkrslují.

b) ŠP si jsou vědomi omezení, která patří k jejich profesi a v případě potřeby zvou ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že ŠP znají obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

1.2. Profesionální odpovědnost

a) ŠP se seznamují s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejichž rámci působí, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.

b) Pokud pracují s rodinami, snaží se seznámit s cíli a principy, jimiž se tyto rodiny řídí, aby jim mohli pomáhat co neúčinněji.

c) ŠP znají školský zákon a příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí ŠP upřímnou snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí ŠP neuspějí, měli by dát přednost etickým principům.

d) ŠP by neměli připustit, aby jejich osobní názory nebo předsudky ovlivnily jejich profesionální rozhodování. Neměli by se podílet na činnostech, při nichž jakýmkoli způsobem dochází k diskriminaci, ať už z důvodu rasové příslušnosti, postižení klienta, jeho věku, pohlaví, sexuální orientace, sociální nebo třídní příslušnosti, národnosti, náboženského vyznání.

e) ŠP respektují kulturní zvláštnosti toho sociálního prostředí, ve kterém pracují. Citlivě vnímají kulturní rozdíly a tím adaptují i způsoby poskytování svých služeb klientům v multikulturním prostředí.

f) ŠP chrání blaho žáků a studentů, rodičů, učitelů a pedagogů, kolegů, zaměstnavatelů a jednájí v souladu s jejich zájmy. Ochrana blaha žáků a studentů, jejich rodičů, učitelů a pedagogů je pro ŠP prvořadou záležitostí. Pokud nastane konflikt zájmů, ŠP preferuje zájmy žáků a studentů.

g) ŠP poskytují své služby žákům a studentům se souhlasem jejich rodičů nebo zákonných zástupců. Tento souhlas nemusí být získán předem v případě, kdy nastane kritická situace (kupř. když jednání žáka či studenta nebo jeho stav může být nebezpečný pro něj samotného nebo pro jiné osoby).

h) Příprava a supervize ŠP

1) Učitelé, kteří připravují školní psychology na jejich povolání, musí zajistit, aby všechny informace, které jim během přípravy poskytují, byly aktuální a přesné.

2) V oblasti etických norem zvyšují učitelé informovanost studentů školní psychologie a kladou důraz na dodržování přijatých zásad.

3) Učitelé a supervizoři vytvářejí studentům bohaté příležitosti pro získání odborných zkušeností a poskytují jim konzultace a konstruktivní hodnocení.

ch) ŠP se vyhýbají situacím, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám, v jejichž pozadí by stály důvody ekonomické, politické nebo osobní.

1.3. Důvěrnost informací

a) ŠP jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích a studentech, které získali při výkonu své praxe, při vyučování nebo při výzkumu.

b) Zprávy o žácích a studentech jsou uchovávány na bezpečném místě tak, aby byla zaručena jejich ochrana před nepovolanými osobami.

c) ŠP poskytují důvěrné informace o žácích a studentech úřadům teprve tehdy, mají-li k tomu souhlas rodičů nebo zákonných zástupců. Za určitých okolností musí mít nejprve souhlas žáka či studenta, než o něm poskytnou důvěrné informace rodičům nebo odborníkům z jiných institucí. Při zvažování nutnosti mít souhlas žáků, resp. studentů se bere v úvahu věková hranice plnoletosti v daném státě, mentální úroveň žáka a jeho morální zralost. Výjimkou tvoří ty případy, kdy se psycholog domnívá, že žákovi či studentovi hrozí bezprostřední nebezpečí anebo žák či student ohrožuje jiné osoby.

d) Důvěrné informace o dětech a mládeži se mohou stát předmětem diskuse jen těch odborníků, kteří k danému případu mají jasný profesionální vztah.

e) Pokud se v přednáškách nebo publikacích používají případové studie, ŠP je povinen zajistit, aby žádná z osob nemohla být podle popisu případu identifikovaná nepovolanými lidmi.

1.4. Odborný růst

a) ŠP si uvědomují potřebu neustále se vzdělávat.

b) Pokud ŠP pracují na problematice, s níž jsou málo obeznámeni, je třeba, aby navázali odbornou spolupráci a požádali o supervizi.

c) ŠP si udržují přehled o nejnovějších vědeckých a odborných poznatech své disciplíny tím, že studují odbornou literaturu, účastní se konferencí a workshopů, aktivně se zapojují do práce odborných společností a asociací.

2. Výkon profese (profesionální praxe)

2.1. Profesionální vztahy

a) Žáci a studenti

1) Blaho dětí a mládeže považují ŠP za prvořadou a klíčovou záležitost.

2) ŠP zajišťují, aby děti a mládež chápali podstatu a cíl jakéhokoli vyšetření či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na schopnosti a zralost klientů).

3) ŠP nevyužívají ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s dětmi, rodiči, učiteli, jinými klienty či zkoumanými osobami.

b) Rodiče

1) ŠP vysvětlují rodičům podstatu každého vyšetření nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.

2) ŠP sdělují výsledky každého vyšetření, konzultace nebo jiných služeb poskytnutých jejich dítěti, v rodném jazyce rodičů.

3) ŠP projednávají s rodiči plány zacílené na pomoc dítěti a optimalizaci jeho rozvoje, včetně různých alternativních postupů. Nesmějí se vyhýbat konfliktům, zejména v případech, kdy snaha vyhnout se konfliktu by mohla mít za následek snížení úrovně služeb poskytovaných žákům či studentům.

c) Kolegové a zaměstnanci školy

1) ŠP se snaží rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy s kolegy i ostatními pracovníky školy. ŠP si uvědomují, že mají působit jako členové týmu pracujícího ve škole, příp. jiných institucích a společenstvích.

2) Snaha o rozvíjení harmonických a kooperativních vztahů v instituci by neměla vést ke snižování standardů služeb, poskytovaných žákům a studentům.

3) ŠP nepronáší o svých kolezích a spolupracovnících devalvující poznámky.

4) Pokud ŠP vědí o neetických praktikách jiného školního psychologa, měli by se snažit o nápravu nejprve tak, že neformálně a konstruktivním způsobem upozorní kolegu na nevhodnost používaných postupů. Je-li tento pokus o nápravu neúspěšný, je třeba podniknout další kroky k odstranění neetického chování. Pamatují-li na tyto případy regule národní asociace školní psychologie, pak je třeba postupovat podle nich.

d) Vztahy k odborníkům jiných profesí

1) ŠP se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí, dále s místními úřady, vedoucími školskými pracovníky a jinými osobami, které zastávají důležitá místa.

2) ŠP znají okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.

3) ŠP se snaží vypracovat co nejkvalifikovanější závěry, které mají sloužit jiným odborníkům.

4) ŠP neposkytují své odborné služby osobám, jimž pomáhá jiný odborník. Výjimkou jsou případy, kdy daný odborník k tomu dá souhlas nebo o spolupráci sám požádá, anebo případy, kdy profesionální vztah mezi danou osobou a příslušným odborníkem již skončil.

5) ŠP nepřijímají taková rozhodnutí, jejichž záměrem by přímo bylo získat osobní prospěch nebo rozhodnutí, která by zprostředkovaně vedla k osobnímu prospěchu.

2.2. Vyšetření

1) ŠP ručí za to, že se testy a jiné diagnostické pomůcky nedostanou do rukou nepovolaných osob (budou respektována legální omezení), aby byla zachována validita testů.

2) Pro zajištění validity výsledků ŠP administrují testy v souladu s instrukcemi vydavatele testu.

3) ŠP interpretují výsledky testu s ohledem na přiměřenost použitých norem či jiných vhodně stanovených kritérií, jakož i koeficientů reliability a validity zjištěných pro ty účely, pro něž se dané testy používají.

4) Pokud byla validita testu vzhledem ke konkrétnímu žákovi či studentovi z nějakého důvodu zpochybněna, nebo pokud bylo administrování testu nějakým způsobem pozměněno, musí být tyto skutečnosti uvedeny ve zprávě o vyšetření spolu s adekvátní interpretací toho, jak tyto faktory mohly ovlivnit výsledky.

5) ŠP chrání údaje získané při vyšetření klienta před chybnou interpretací či zneužitím.

6) ŠP o výsledcích vyšetření dítěte plně informují rodiče, příp. dítě (je-li to vhodné a přiměřené) a to způsobem, který je jim srozumitelný.

7) ŠP zodpovídají za volbu technik a způsob jejich použití k vyšetření klienta; měli by být schopni jejich použití obhájit.

8) ŠP nesmějí podporovat používání psychodiagnostických metod osobami bez odpovídajícího vzdělání nebo jiným způsobem nekvalifikovanými.

9) Pokud ŠP používají přeložené zahraniční testy, měli by uskutečnit studie, které jim pomohou zjistit, zda jsou testové normy použitelné i v zemi, kde ŠP působí, a zda má přeložený test uspokojivou reliabilitu a validitu.

3. Výzkum

3.1. Všeobecná ustanovení

1) Při provádění výzkumů dodržují ŠP nejvyšší standard etických principů.

2) ŠP nevnášejí do výzkumů žádné kulturní, rasové, sociální, třídní nebo etnické předsudky.

3) ŠP musí informovat rodiče o tom, že jejich dítě se stane subjektem výzkumu.

4) ŠP respektují právo rodičů nedovolit svému dítěti účastnit se výzkumu anebo jeho účast ve výzkumu kdykoli ukončit.

5) Kdykoli je to možné, ŠP plně informují žáky a studenty, jakož i jejich rodiče o podstatě a cílech výzkumu.

6) ŠP ručí za to, že žáci a studenti účastníci se výzkumu, neutrpí žádnou fyzickou nebo psychickou újmu způsobenou procedurami použitými ve výzkumu.

7) ŠP zodpovídají za exaktnost publikovaných výsledků a za uvedení limitů plynoucích z prezentovaných údajů.

8) ŠP podávají zprávy o výsledcích výzkumu učitelům, rodičům, žákům, studentům a jiným zájemcům.

9) ŠP poděkují při publikování výsledků všem osobám, které se výzkumu účastnily.

3.2. Transkulturální výzkum

1) ŠP dodržují etická pravidla výzkumu té země, v níž své výzkumy uskutečňují.

2) ŠP posuzují etickou přijatelnost každého výzkumu.

3) ŠP respektují kulturu hostitelské země. Vyhýbají se činnostem, které by porušovaly očekávání, která z kulturních zvyklostí plynou nebo kvůli nimž by se do formulace výzkumného problému, jeho realizace nebo popisu výsledků vnášely

kulturně zkrslené momenty.

4) ŠP komunikují mezi sebou, komunikují s dalšími osobami a organizacemi podílejícími se na výzkumném projektu otevřeně.

5) ŠP respektují práva žáků a studentů, chrání jejich blaho a dobrou pověst..

6) Vždycky, když je to možné, by měly být výzkumné závěry prospěšné a jistým způsobem obohatit osoby účastnící se výzkumu, jakož i hostitelské instituce a hostitelskou zemi.

7) ŠP udržují vysoký standard své odborné kompetence i tím, že se nepouštějí do výzkumů bez potřebných vědomostí a dovedností, včetně poznatků z oblasti metodologie, transkulturních výzkumů a poznání kontextu, v němž bude daný výzkum probíhat. Výzkumník by měl postupovat při výběru výzkumných metod opatrně zejména tehdy, když mají být použity v transkulturních srovnávacích výzkumech. Zvýšená opatrnost je také na místě při interpretování kulturních rozdílů.

8) ŠP mají počítat s tím, že jejich výzkumná činnost může mít pro různé členy společnosti neúmyslné důsledky, ať již přímé nebo nepřímé.

Ve Dvoře Králové nad Labem

22. května 2012

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s žádostí o pomoc při sběru dat do výzkumu, který bude součástí mé bakalářské práce na téma *Školní psycholog pohledem žáků 2. stupně ZŠ*. Téma své práce jsem si zvolila záměrně, protože ve školství pracuji již devatenáct let (dříve jako učitelka ZŠ, teď jako speciální pedagog v PPP) a mým cílem je po absolvování studia psychologie pracovat jako školní psycholog. Jak uvádí Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) je mezi výzkumnými pracemi v oblasti školní psychologie pouze minimum prací, které se věnují vztahu školního psychologa se žáky. Doufám, že by moje práce s Vaší pomocí mohla přinést zajímavé informace k tomuto tématu.

Informace o vaší škole:

Vaše škola stojí ve městě nebo na vesnici?

Kolik žáků má vaše škola?

Jsou ve vaší škole všechny postupné ročníky?

Máte ve vaší škole školní poradenské pracoviště?.....

Pracuje ve vaší škole školní psycholog?

Pracuje ve vaší škole speciální pedagog(případně, kdo tuto funkci zastává a v jakém rozsahu úvazku)?

Na následující stránce najdete pokyny k vypracování dvou úkolů s žáky.

Děkuji za Vaši ochotu pomoci mi v mém výzkumu. Pokud budete mít zájem, ráda Vás s výsledky své práce seznámím, předpokládaný konec výzkumu je listopad 2012.

Mgr. Jana Jebousková

kontaktní adresa: Jana.Jebousková@seznam.cz

1. úkol

Volné psaní (nehodnotí se pravopisné chyby)

Téma práce: **Potřebujeme ve škole školního psychologa?**

Práce jsou anonymní, prosím pouze o uvedení pohlaví – dívka , chlapec v záhlaví textu

Body, které uvádím, prodiskutuje učitel s žáky před zahájením psaní v rozhovoru o tom, co by mělo být v jejich textu uvedeno, o čem by měli přemýšlet. V případě, že je to nutné, lze tyto body napsat na tabuli. Nejedná se o otázky, které je nutné zodpovědět! Žákům může být řečeno, že se podílí na výzkumu o významu školního psychologa pro základní školy v ČR.

1. Jaký by měl být (povahové vlastnosti, vzhled, muž-žena)?

2. Vlastní zkušenost (už jsem u něho byl/a).

3 .Přemýšlel/a jsem o tom, že k němu půjdu.

4. S čím by mi mohl pomoci, proč bych k němu šel/a.

5. Hodnocení – je dobře, že ho na škole máme nebo ne.

4. S kým řešíte ve škole problémy, je tam někdo, komu důvěřujete (i když to není šk. psycholog)?

2. úkol

Vyplnění tabulky

Rozdejte, prosím, každému žáku tabulku sémantického diferenciálu.

Pokyny pro vyplnění: žák křížkem v každém řádku označí, ke které vlastnosti školního psychologa se přiklání a v jaké síle (na 1 řádku bude 1 křížek). Prosím před vlastním vyplněním objasnit dětem význam slova direktivní.

Tabulka je opět anonymní, prosím pouze o označení pohlaví žáka.

Příloha č. 6 *Tabulka sémantického diferenciálu*

	hodně	trochu	nezáleží na tom	trochu	hodně	
krásný						ošklivý
mladý						starý
hodný						přísný
rychlý						pomalý
direktivní						nedirektivní
sympatický						nesympatický
veselý						vážný

Rozhovor s dětmi z 8. ročníku ZŠ Dubenec, 17. 9. 2012

Účastníci: 3 děvčata, 2 chlapci

Takže, když jsem vám dala práci, kterou vám paní učitelka zadala, o tom psychologovi, tak měli jste pocit, že je to úplná „ptákovina“, nebo jste měli pocit, že má smysl takovýhle výzkum dělat?

Já si myslím, že to ptákovina nebyla, protože, jak už říkáte, ptali se vždycky jakoby rodičů nebo jakoby těch učitelů, a neptali se těch dětí, takže konečně ty děti řekly svůj názor, jak na to.

A vy ostatní, taky si to myslíte?

Já to mám stejně jak Nikča.

Já taky.

Pořád to za vás řeší dospělí, a vy vlastně jste měli teď šanci se k tomu vyjádřit.

A navíc vlastně jakoby hodně na těch školách je kyberšikana a prostě tak a ta se nesvěřuje různě učitelům, rodičům a tak. A že to bylo anonymní.

A to se chci tedy zeptat. Já jsem se s tím totiž taky setkala, ještě jako paní učitelka, s šikanou přes telefon, a chci se zeptat, jestli vy jste to zažili?

Ne, ne.

Nevíme o tom.

Já vím, že to bylo takové nepříjemné, že to pak řešila i policie, protože to byl útok velmi osobní na tu slečnu. No a co tedy školní psycholog, jo nebo ne?

Jo. Jo. Jo.

Zkuste říct proč, k čemu by byl dobrý?

Protože když má to dítě nějaký problém a nechce se svěřovat kamarádce a učiteloj, jako že by to mohli říct někomu jinému, tak zajde za tím psychologem a popovídá si o tom.

To jsem chtěl říct.

Takže myslíte, že psycholog to nesmí nikomu říct?

No, neměl by.

No, neměl by, neměl by to vůbec nikomu říkat, pouze kdyby to byl trestný čin, to znamená, kdyby vám někdo usiloval třeba o život. A vy ho na škole máte, nebo nemáte?

Ne, nemáme.

My máme jenom školníka.

A pan školník je takový váš psycholog?

Ne, vůbec.

Jo to je legrace od Vládi, dobrý no. Ale tak takhle, když máte někdo nějaké starosti, tak za kým jdete na vaší škole?

Za paní učitelkou.

Za třídní ?

Za třídní. Za paní učitelkou třídní.

A máte pocit, že vám pomůže?

Jo, jo, my jsme nikdy takový trable neměli.

Spíš třídní, kdo se chce rozsadit a tak, jakoby osobní to ne, jakože na každého někdo nadává, tak to jsme vůbec za ní nechodili, to jsme si to většinou vyřešili vždycky sami mezi sebou.

Ručně, nebo slovně ?

Ne, slovně, většinou, a pak za školou a tak.

Tak byste možná řekli, že jste dobrý kolektiv, že máte pocit, že nepotřebujete toho dospěláka?

Asi ne, my to vždycky nějak vyřešíme.

Já vaši třídu neznám a nechci být nějak osobní, máte pocit, že všechna děcka se tam cítí dobře?

Ne, neřekla bych.

Já si myslím, že Kát'a ne.

Kát'a určitě ne, ona je taková tichá, zamklá, že se neprojevuje, že se s náma nebaví a že je vlastně jedna jediná její kamarádka Lenka a my se snažíme bejt na ní hodný, aby prostě byla s náma, a je chvíli s námi, třeba jako že tu přestávku nebo máme společný práce, tak se s náma normálně baví, akorát že pak to je zase od začátku, že je zase sama a vůbec, že je strašně zamklá a nemáme si s ní o čem povídat.

No, spíš ten problém, že si s ní nemáme o čem povídat, protože normálně se bavíme prostě to co dneska letí, a s ní to prostě nejde.

Myslíte, že ten psycholog by mohl pomoci v této chvíli?

Jo, no to spíš... Mareš ...jí nadává a takový.....On k nám Mareš propadl a je ...

Máte vůbec představu, co by mohl ten psycholog dělat, vy jste říkali, že byste za ním mohli jít sami, myslíte, že by mohl pomáhat ve třídě všem dětem najednou?

Já si myslím, že všem najednou ne.

Myslíte, že nechodí do tříd?

No třeba tam zajde na tu hodinu a jakože ty děti si nějak prohlídne a pak bude nad tím přemýšlet.

Hlavně záleží, jestli ta osoba chce vůbec pomoc od toho psychiatra nebo psychologa.

Ještě jednou si to ujasníme, psychiatr píše léky a psycholog je nemůže psát, ten vystudoval filozofickou fakultu.

Možná by to někdo potřeboval z naší třídy.

Někdy psycholog chodí i do tříd a pracuje s dětmi, hraje si s nimi, vy máte třídnické hodiny ve škole?

Občas. Za rok jednou možná. Co to je?

Vy nemáte vůbec třídnickou hodinu? To jsou takové hodiny, kdy si s vámi má třídní učitel povídat a řešit právě tyhle problémy.

To jsme snad nikdy neměli, to děláme při pracovce nebo spíš o rodince, o rodinný výchově při nějaký hodině.

A kdyby ten psycholog tady byl, tak mi zkuste říct svoji představu, jak by měl vypadat, zda by to měla být žena nebo muž, jak by měl být starý, zkuste ho popsat, jakou máte představu.

Aby to byl muž a mladej.

Měl by být starší, aby byl zkušenější.

Neměl by bejt moc hezkej,

A měl by to být tedy mužský?

No určitě. Jo starší, milej, hodnej.

Já jsem taky pro, aby to byl chlap, protože jako kdybychom byli s holkou nebo kdyby to byla prostě paní, tak bych jí tolik nedůvěřovala, že to je holka. A aby byl hodnej.

Aby byl hodnej, co to znamená?

Ty nervy aby strpěl a takový, no prostě, dobrý den, ráda vás vidím a tak, a ne, že by začal hnedka nadávat, jako že je úplně blbej. Měl by bejt v klidu.

Měl by vůbec psycholog, když by za ním někdo přišel, začít nadávat, říkat, ale to

děláš blbě, co se divíš?

Ne, vysvětlit, poradit,

Poradit, vysvětlovat, co ještě by mohl dělat?

Snažit se pochopit, vyslechnout ho.

Kdybychom to měli srovnat. Měl by se chovat stejně jako učitel nebo trošku jinak?

Jinak. Jinak.

Hodně jinak?

Hodně jinak, protože vlastně učitelé jsou tady od toho, aby nás učili, a ne aby nás poslouchali, a ten psycholog by nás poslouchal, je to jeho práce, radil by nám.

Dal by vám čas, abyste s ním mohli mluvit.

No.

Abyste mu mohli všechno říct. Máte pocit, že to ve škole není?

Není, ale ani to až tak moc nevadí, třeba zrovna mě.

Protože jsme taková spíš menší škola. Takže tady většinou takový ty šikany nejsou, tady se neprojevují. Že všichni jsme spolu kolektiv, všichni máme i nejlepší kamarády, na druhém stupni jsou všichni pohromadě.

Takže máte dojem, že to je tím, že jste malá škola?

Jo, kdyby nás bylo moc, tak by to bylo strašný. Všichni se se všema známe i z nižších ročníků, se všema se bavíme, takže to je dobrý.

Takže případně můžete i zakročit v nějaké situaci u těch menších, když by něco vyváděli?

No, třeba.

Nebo to všechno dělají jenom učitelé? Jak to tady máte, máte nějaký „kamarádšoft“ s nějakou menší třídou? Jako starší, rozumnější?

S devítkou „menší“? (smích) To ani ne, protože teď ta třída, co je o rok pod náma, oni jsou takový proti nám takový dětský. Jsou to děcka proti nám a problémoví.

A jsou ještě problémoví. Já jsem myslela, jako že byste byli jejich takový průvodci, teď jsem nemyslela vysloveně kamarádi, ale jestli třeba nemáte na starost třeba třetáky?

Ne, to ne. Určitě ne.

A děláte nějaké věci pro ostatní, organizujete něco pro ostatní, že třeba vaše třída něco připraví?

To většinou jenom devítka, třeba Halloween se dělá a tak, pořádáme akce třeba jako Halloween Night, to máme prostě jako na Halloween, převlečeme se za masky a děláme různé úkoly a pak se to vyhlásí a večer je diskotéka a spíme ve škole. A to dělá jenom devítka vždycky pro druhý stupeň.

Že to chystá, takže vás to čeká za rok?

Jo, a pro první stupeň to děláme my třeba s paní učitelkou Skurčákovou. My jsme strašili ty malé děti, když měly stezku odvahy.

Hodně je to o tom, že jste malá škola a všichni se znáte i všichni učitelé vás znají.

Jo, jo.

Takže máte pocit, že by v téhle škole psycholog nebyl nutný?

To asi ne. Někomu by asi pomohl, ale je nás málo, komu by pomohl.

A máte někdo zkušenost s psychologem?

Já ne. Ne.

Nikdo jste nikdy u žádného nebyl?

Ne. Ne.

On ten psycholog by mohl řešit i osobní problémy dětí, možná z vás někdo potkal

psychologa v PPP.

Takže měl by to být muž, což mně přijde zajímavé, protože já jsme žena a teď se dovím, že byste tady ženu nechtěli.

Ne, nechtěli. Ano chtěli. Ale **ten mužskej je lepší.** No asi jo, **spíš starší.**

Ano **starší mužskej .**

Ale Tereška by chtěla mladšího, aby byl hezký.

Jo, ale zase kdyby byl hezkej a líbil by se nám, tak bysme mu nemohli říkat všechno nebo tak, prostě ty problémy.

Je to fakt, to by pak asi byla brzda.

Spíš aby byl nějaký starší a ošklivej. Ale ne úplně jako .

Ted' mě ještě napadlo, není to tím, že říkáte, že byste chtěli spíše muže, že tady máte hodně žen učitelek?

Přesně. To jo. Možná.

Kolik tady máte mužů – učitelů?

Dva, pana ředitele a pana Provazníka. Tři, ještě pan učitel Frýba a toho máme jen na Tv, protože on jinak učí na 1. stupni.

Takže možná chybí muž jako učitel?

V kolektivu učitelů.

A když by tady ten psycholog byl, nebyl by moc ošklivý, byl by to starší muž, tak si myslíte, že by měl chodit po škole, povídat si s vámi, zapojovat se, přijít o přestávce do třídy nebo zůstat sedět někde v té kanceláři, až vy si ho najdete?

Měl by určitě chodit, aby věděl, co se mezi těma dětma děje.

Takže seznámit se s tou školou.

Jo. Jo.

Takže vy si myslíte, že by to nestačilo třeba jeden den v týdnu, aby to byla opravdu dobrá služba?

Jo, to by stačilo. Dvakrát. Nejdřív aby chodil týden, aby byl týden pořád v té škole, aby zjistil, jak se kdo chová nebo o přestávkách, jak jsou ty kolektivy, a aby viděl, kde je kolektiv a kde ne.

A tak hlavně aby si získal naši důvěru. Hned, kdybych ho viděla poprvé, tak bych mu hned nic neřekla, ty tajnosti neřekla, to bychom ho museli nejdřív poznat.

A teď mi řekněte, jak by si tu důvěru získal? Tím, že by jenom chodil po chodbách, nebo kdyby byl Halloween, tak by se převlékl za strašidlo a šel by s vámi strašit?

Ne, prostě že by se s náma bavil, aby byl společenskej, abychom poznali jeho povahu.

Ono hodně záleží na těch děckách, jestli se vůbec chtějí bavit, protože jestli nechtěj, tak nemá smysl, aby se ten psycholog nějak namáhal.

A dali byste na radu, kdyby tady ten psycholog byl a vy byste měli nějaké potíže ve třídě, tak byste tam šli, kdyby vám někdo řekl, ať k němu jdete.

Kdybychom měli potíže tak jo. Určitě.

Co byste si od toho slibovali? Že vám dá radu?

No, měl by nám poradit. Že nám pomůže. Uklidní nás.

To je zajímavé, uklidní, v čem by tě to uklidnilo?

Tak já nevím, když se mu svěříte, tak už máte takovej lepší pocit, že jste to někomu řekla.

Ono se taky říká, sdělená starost, poloviční starost, takže to by byl asi dobrý nápad.

Nevím, jak s těmi radami, jestli by dokázal dávat rady na počkání, možná jen u anglických slovíček, co se máte naučit.

Myslíte, že psycholog by měl být taky pro rodiče, když mají rodiče nějakou starost?

To ne.

Neměli by mít vaši rodiče možnost přijít si s ním popovídat?

Ne, ne. Třeba o nás, že prostě si s náma prostě nevědí rady.

Tak ty říkáš, že jo?

Jo.

Když by to svěřil těm rodičům, tak oni by to začali řešit a některý dítě to nechce, že si to chce prostě uchovat v sobě.

To neunese.

Tak on by psycholog se měl domluvit s tím dítětem, to si pamatujte, kdybyste někdy u psychologa byli, tak on by měl mít od vás souhlas, že může s rodiči o vás mluvit, říct ty vaše starosti.

Někdo chce, aby to řekl těm rodičům, protože to sám nedokáže. Že to dítě to nedokáže, takže někdo to chce.

Ale někdo to zase říká tomu psychologovi, protože to nechce říct těm rodičům.

Protože to nemá komu říct?

No právě.

Vy říkáte malá škola, není to tady tak potřeba, byl by lepší chlap, protože tady jsou samé ženské, a znáte někoho z nějaké velké školy, kdo říkal, že mají děti nějaké starosti.

Jo, ale ty tam většinou v těch větších školách mají psychologa, co já znám.

A řekl vám někdo ve škole, mám nějakou starost, a nemyslím písemku z matiky.

Jo. Jo.

A můžete mi říct, co to bylo za starosti, neříkejte jméno, ale co to bylo za starosti, co děti trápí.

No právě, že byla holka a nebyla ve škole asi týden, no byla nemocná a ten ostatní kolektiv se úplně změnil a druhá holka, co ji neměla moc v oblibě, tak ji začala pomlouvat, vymejšlet si hnusný věci, co ani nebyla pravda, a pak když se vrátila, tak to měla hrozně těžký.

Otočit to zpátky?

No, přesně.

Podářilo se jí to?

No, právě že moc ne, ono to není moc dlouho, na konci tohoto roku, tak se jí to stalo a vůbec přes prázdniny, že se s nima neviděla, neměla kolektiv, takže ještě ne.

Takže pro ni to bylo hrozně těžké jít prvního září do školy?

Určitě, ona ani nechtěla jít do školy, že jí tam furt nadávali.

Možná ten psycholog by byl v téhle chvíli dobrý, aby ji podržel. Máte ještě někdo nějakou takovou zkušenost? Tak já to z vás nechci dolovat, jsem ráda, že nemáte takovou zkušenost. A tady říkala Nikola o tomhle nemluvení. Myslíte, že nemluvení patří mezi šikanu? Že se třída domluví, s tímhle si nebudeme povídat?

Jo, a navíc, ne že by s ní nemluvili, ale oni ji ještě nadávají a tak.

Ještě to jako stupňují ?

No právě, berou jí věci a tak.

To mluvíš o Kátě?

My když si většinou berem věci, tak to je z legrace.

A jak se to pozná, že to je ještě legrace?

Že se smějem. My se smějeme, třeba když si berem penály a házíme si je po třídě, tak to berem prostě jako normální věc.

A kde je ta hranice, kdy už to není sranda a kdy už to je šikana, zkuste to vymyslet.

Tys to už Terezko vlastně řekla.

Takže myslíte, že se někdo může smát, jako že to jen dělá, aby se neshodil?

Jo. Určitě ano. Ano.

Je mu z toho špatně?

A má hroznou zlost na to.

Může mít zlost? Co ještě? Může být vzteklý, naštvaný, nebo naopak může dělat, že to někomu musí oplatit, a ještě může mít nějakou reakci?

Že to nechá být aby...

A když to nechá být, tak co bude cítit?

Bude to v sobě dusit.

A možná by byla v takové chvíli možnost to probrat s psychologem, nebo ne?

Jo měl.

Že by to mohl s někým probrat, protože když v sobě dusíme nějaký malér, tak jak nám je?

Špatně. Máme blbou náladu. Jsme smutní.

Mně je taky špatně, když mě něco trápí. Co kluci, jak vy to máte, říká se, že kluci to mají jednodušší, že ty se prostě poperou a je zase pohoda.

My se nemlátíme.

Vy se neperete?

To jenom Rost'a si občas do někoho bouchne, občas někoho shodí na zem. To je jen tak ze srandy, že se pošťuchujem, já jsem se ještě s nikým nepoprál, jako pořádně, je to takový strkání.

Jak to poznáš, že je to ještě pořád sranda?

Že se všichni pořád smějem, ono to ještě nikdy nedošlo, abychom byli naštvaný mezi klukama.

Že máš pocit, že to je ještě ta rovina té legrace.

Ještě se vrátíme k tomu školnímu psychologovi, vy tady máte výchovného poradce, víte to?

Jo, paní učitelku Malou. Víme. Máme to v žákovský.

Měli jste někdy co do činění s výchovným poradcem?

Ne. Ne. Jo.

S tím Marešem, jednou jsem ho koplá do ruky, a tak jsem mu zlomila prst.

Jo to byl takovýhle kop.

A tak mě akorát řekla ...svedlo se to na to, že to byl omyl, tak mě udělala ty, ty, ty a bylo to.

Takže ti výchovná poradkyně dala takovou přednášku?

Jo.

A vy ostatní? Nic? A k čemu teda je výchovný poradce?

Aby těm dětem pomáhal, kdyby měly nějaký trable, jak říkala Nikča. Že mu třeba zlomila ten prst, že je poučí, proč se to nemá. Domluvit jim.

Takže pokud bychom to rozdělili, máme psychologa, výchovného poradce a učitele.

Bude výchovný poradce spíš blíž psychologovi, nebo spíš blíž k učiteli?

Spíš k psychologovi.

Jeden po druhým.

Psycholog. Psycholog. Učitel. Psycholog. Psycholog.

Je to zajímavé, protože Nikola řekla, že ona na tebe udělala ty, ty, ty, a to já bych pak souhlasila s Vlád'ou, protože učitelé dělají taky ty, ty, ty. Ale vy jste s ním dosud nepřišli do kontaktu. Myslíte, že ještě přijdete?

Určitě.

A kdy?

V devítce.

A proč ?

Až budeme chtít na střední školu.

Bude vám pomáhat vybírat střední školu. Myslíte, že psycholog by vám mohl taky poradit?

Asi ne, to spíš ten učitel.

Proč myslíš, že učitel?

Protože on ví za těch devět let, co jsme dělali, co umíme, co mě baví, třeba ta naše paní učitelka třídní, tak bych řekla, že by to věděla, než ten psycholog, protože už nás zná a ví, co nám jde a co ne.

Takže je to postavené na té známosti, znalosti, že vás dlouho zná, psycholog vás nezná.

Příloha č. 8 Ukázky volného psaní žáků

ŽENA

Potřebujeme ve škole školního psychologa?

Myšlím si, že školní psycholog by měl být sice, protože k němu má většina lidí větší důvěru. Určitě by to neměl být člověk z okolí školy, protože si myslím, že malému člověku se někdo se svým problémem nevěří.

Když mi bylo 6 let umřel mi bráška a já jsem hodně smutná nechtěla. Bylo to půl roku než jsem mi jsem měla nastoupit do školy. Zároveň před tím jsem byla docela hodná holka a chytla jsem se dovidět nové věci, teď mě najednou nezajímalo nic. Rodiče se pryč rozhodovali zda mě mají vzít k psychologovi nebo ne. Nakonec se rozhodli, že ne, pryč se z toho dostanu sama. Pamatuji si, že jsem na tom byla docela špatně a skoro nikdy jsem nikomu neřekla jsem se svou Baruškou. Byla to moje vymyšlená kamarádka, která o mě věděla všechno, která byla neustále se mnou a byla na mě hodná. Když jsem něco potřebovala byla schopná mi naslouchat. Když jsem nastoupila do školy, našla jsem si kamarádky a Baruška se pomalu stáhla. Myšlím si, že to byla taková moje nahradka na psychologa a když mi k němu rodiči šali mohlo být všechno jinak a já jsem ho nemusela navštívit ještě teď v pubertě, kdy se mi vzpomínky začaly vracet a já měla utracené období. Do teď myslím upřímně a potěškem a barůla malicherně mi rozumí.

Ve škole důvěřuji jen pár lidem, asi většinou svým kamarádkám. Je asi s tím nějaký problém nevěřím. Jsem hodně uzavřená a asi většina myšlí samotných o mě skoro nic ví.

Myšlím si, že psycholog by byl potřeba v každé škole, protože se barůla která se objevuje někde a to čím dle častěji. Sama jsem takový vyvolala krůd, protože jsem jedničkářka. A jedničkářka jsem v každé škole.

Kvarta

dívka

Jsem toho názoru, že na škole by měl být psycholog, protože mnozí studenti nemusejí být o sobě spokojeni. Vyjímá se ti, kteří se bráň kvůli svému vzhledu (nejvíce obézní) a nebo ti, kteří mají jiné rady. Kolektiv vyvíjí slabšího jedince a toho se automaticky straní nebo se mu směje. Tuto situaci prožívají alespoň 3 lidé z naší třídy.

Psycholog by rozhodně měl být k dispozici těm, kteří mají problémy s rodiči. Jako psychologa bych asi raději měla ženu, protože mi připadá, že jsou citlivější a přeci jenom mají větší cit k dětem. Vzhled ~~je~~ pro mě nemá význam. Určitě by ale měl být milý a často se ptát na otázky, které nám pomohou vyřešit náš problém.

U psychologa jsem ještě nebyla, ale u rodině již několik příbuzných psychologa navštívuje a je jim vždy líp.

6.

Příloha č. 9 *Seznam zúčastněných škol*

ZŠ Schulzovy sady, Dvůr Králové nad Labem

ZŠ Dubenec u Dvora Králové nad Labem

ZŠ Komenského, Trutnov

2. ZŠ Roudnice nad Labem

Gymnázium Dvůr Králové nad Labem

Gymnázium Nad Štolou, Praha