

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie

**Školní psycholog a jeho práce z pohledu
pedagogů**

**School psychologist and their work from teachers'
point of view**



Magisterská diplomová práce

Autor: Johana Stejskalová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Kavenská, PhD.

OLOMOUC 2012

Prohlašuji, že jsem písemnou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci dne 29. listopadu 2012

.....

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Veronice Kavenské za podnětné připomínky, nesčetné množství užitečných rad a především za vstřícné a odborné vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotní obětovat svůj čas pro rozhovor, bez jejichž přispění by nebylo možné empirickou část mé práce uskutečnit.

Obsah

Úvod	5
Teoretická část	6
1. Školní poradenské služby	7
1.1. Pedagogicko-psychologická poradna.....	7
1.2. Speciálně poradenské centrum	8
1.3. Školní poradenské pracoviště.....	9
1.3.1. Výchovný poradce	11
1.3.2. Školní metodik prevence	11
1.3.3. Školní speciální pedagog.....	12
1.3.4. Školní psycholog.....	12
2. Školní psychologie	12
3. Historie školní psychologie.....	13
3.1. Předpoklady pro vznik školní psychologie	13
3.2. Oficiální uznání školní psychologie	14
3.3. Školní psychologie v České republice	14
3.4. Cesta k legalizaci.....	15
4. Legislativa umožňující poradenské služby ve školách	16
4.1. Poskytování poradenských služeb.....	16
4.2. Obsah poradenských služeb	17
4.3. Poradenské služby ve škole.....	17
4.4. Standardní činnosti	18
4.5. Další činnosti školního psychologa	19
5. Etika v práci školního psychologa.....	20
5.1. Profesionální normy.....	21

5.2.	Výkon profesionální praxe.....	21
5.2.1.	Profesionální vztahy.....	21
5.2.2.	Vyšetření	22
6.	Školní psycholog.....	23
6.1.	Náplň práce školního psychologa.....	24
6.2.	Vztahová síť v rámci školy	25
6.2.1.	Školní psycholog a ředitel školy	26
6.2.3.	Školní psycholog a učitelé.....	27
7.	Současný obraz fungování ŠPP	29
7.1.	Projekt VIP Kariéra	29
7.2.	Projekt RŠPP - VIP II.....	31
7.3.	Období zmatků	31
7.4.	Projekt RAMPS - VIP III.....	32
8.	Stav empirických poznatků.....	33
8.1.	Empirické poznatky získané v českém prostředí.....	34
8.2.	Empirické poznatky získané v zahraničí.....	35
9.	Závěr teoretické části.....	36
	Výzkumná část.....	37
10.	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	38
11.	Plán výzkumu a jeho průběh	38
11.1.	Metodologický rámec	38
11.2.	Polostrukturované interview	38
11.3.	Získávání dat	40
11.4.	Popis výzkumného souboru	41
11.5.	Metody analýzy dat	44
12.	Etické aspekty výzkumu.....	45

13. Výsledky	45
13.1. Základní charakteristika škol	46
13.2. Přínos a užitek školních psychologů z pohledu pedagogů.....	51
13.3. Pozitiva a negativa přítomnosti školního psychologa na škole z pohledu pedagogů	56
14. Diskuze	61
14.1. Přínos a užitek školních psychologů z pohledu pedagogů.....	61
14.2. Pozitiva a negativa přítomnosti školních psychologů na škole z pohledu pedagogů	64
14.3. Nedostatky a omezení výzkumu.....	66
14.4. Další doporučení.....	67
15. Závěr.....	68
Souhrn.....	69
Literatura	72
Seznam příloh	79
Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce	
1) Zadání diplomové práce	
2) Informace pro pedagogy	
3) Informovaný souhlas	
4) Ukázka získaných dat	

Úvod

Již v době, kdy jsem psala postupovou práci, jsem si uvědomovala, že školních psychologů na našich školách působí bohužel mnohem méně, než by bylo třeba. Vnímala jsem důležitost postoje vedoucích pracovníků škol, bez kterých by školní poradenská pracoviště na školách ani nevznikla. Zároveň jsem velmi oceňovala „osvícenost“ těch, kteří prosazovali přítomnost školních psychologů na školách i přes mnohé komplikace nedostatku financí. Bylo mi také jasné, že je velmi důležitý otevřený postoj rodičů a žáků ke školnímu psychologovi, který je také předpokladem funkčnosti těchto pracovišť. Od počátku mi ale myšlenky utíkaly směrem k učitelům. Každý den přichází do kontaktu s dětmi, mohou být těmi prvními, kdo zaznamená, že se s žákem něco děje a je třeba pomoci psychologa. Zároveň mohou být ale také těmi prvními, kdo svým negativním postojem dá žákům najevo, že školní psycholog je někdo nežádoucí. Spolupráce pak může být velmi komplikovaná až nemožná. Proto jsem se rozhodla ptát se pedagogů na jejich pohled na školní psychology.

Školní poradenská pracoviště u nás fungují s podporou české legislativy od roku 2005, na jednotlivých školách různě dlouhou dobu, zajímalo mě tedy, zda pedagogové vnímají nějaké změny na svých školách v souvislosti s působením školních psychologů. Zda a jaký mají psychologové vliv na žáky, jejich vztahy, celkovou atmosféru na škole. Jsou-li vidět nějaké výsledky. Ptala jsem se také po nových dovednostech a kompetencích, kterým se mohli pedagogové přiučit od svých školních psychologů. Tyto „neznámé“ jsem si dala za cíl ve své diplomové práci. Posunout výzkum od očekávání a osobních postojů pedagogů ke školním psychologům k jejich ohlédnutí se za práci těchto odborníků.

Moje diplomová práce má být jedním z mnoha hlasů, které volají po potřebnosti školních psychologů na školách. V současné době mnoha diskuzí o udržitelnosti školních poradenských pracovišť, kdy nedostatek financí ohrožuje jejich fungování, bych chtěla přinést přímo z každodenní praxe pedagogů jejich názory na potřebnost a užitečnost školních psychologů.

Teoretická část

1. Školní poradenské služby

Již od 19. století se v různých formách psychologické poradenské služby zaměřují na děti školního věku – otázky jejich prospěchu, neprospěchu, působení ve školách, kariérové poradenství atd. Tato oblast za tu dobu prošla dlouhým vývojem. V současné době se na základě dále popsanych Vyhlášek 72/2005 Sb. ve znění pozdějších změn a 73/2005 Sb. v rámci školních poradenských služeb řadí mezi školská poradenská zařízení či instituce pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum a škola. V následujících kapitolách nastíním náplň práce jednotlivých zařízení. Je nezbytné znát rozdíly mezi těmito pracovišti, protože pro mnohé byly obavy z křížení jejich kompetencí argumentem proti zřizování školních poradenských pracovišť na školách. Tento systém by měl však fungovat spíše na základě komplementárního doplňování se.

Pro současné působení školních psychologů ve školách je velice důležitý kontext, do kterého je zákon (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších změn) zasadil. Obecně se jejich služby řadí do oblasti tzv. školních poradenských služeb, dříve označovaných pojmem výchovné poradenství (Opekarová, 2007). Tato koncepce zahrnovala a i dnes zahrnuje odborné poradenské a podpůrné služby v otázkách výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Její součástí jsou aspekty psychologické, pedagogické, pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické v rámci ontogeneze dětí a mládeže od předškolního věku až do období dospívání.

1.1. Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) je zařízení, které je k dispozici žákům, rodičům, učitelům. Poskytuje jim odborné psychologické a speciálně pedagogické služby. Jejimi úkoly je mimo jiné zjišťování připravenosti dětí na povinnou školní docházku, doporučování zařazení žáka do školy, provádění psychologických a speciálně pedagogických vyšetření, ať už jako podklady pro integraci, či pro zjištění dalších speciálních vzdělávacích potřeb. Poradenské služby zde poskytují odborníci žákům se zvýšeným rizikem jejich neúspěšnosti, případně dále v oblasti jejich další kariéry. Do kompetencí PPP patří také zajišťování prevence sociálně patologických jevů, poskytování metodické pomoci pedagogům a podpory rodičům a v neposlední řadě spolupráce na

přijímacích a výběrových řízeních žáků do škol (Opekarová, 2007). Její základní funkce můžeme rozdělit do tří oblastí:

1) oblast diagnostická (např. skupinová a individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika školní zralosti),

2) oblast intervenční (např. reedukace žáků se specifickými poruchami učení, poradenská intervence)

3) oblast informační a metodická (např. metodické vedení práce výchovných poradců).

Interní analýza (Zapletalová et al., 2009) činnosti pedagogicko-psychologických poraden, kterou provedl IPPP Praha, poukázala na rozdíly mezi nimi a školními poradenskými pracovišti. Školní psychologové věnují více času přímé intervenční práci s dětmi, v poradně je čas věnován spíše diagnostice. Ve školách se psychologové více zabývají prací s širokými souvislostmi problémů žáků. Rozdíl nacházíme také v oblasti preventivního působení. Školní odborníci bývají dle analýzy téměř 2x častěji vyhledáváni za účelem krizové intervence, díky jejich přítomnosti ve škole a s tím spojené okamžité dosažitelnosti.

Zda jsou pedagogicko-psychologické poradny ohroženy konkurencí školních poradenských pracovišť, trefně vystihují Tomášek a Havlíčková (Štefflová, 2005, odst. 4): „*Jsem přesvědčený, že to je nesmysl, každá z institucí má své nezaměnitelné místo,*“ hájí PPP i ŠPP Tomášek. Vedoucí odloučeného pracoviště PPP Středočeského kraje Havlíčková říká:

Myslím, že v našem regionu se o tom ani nikdy nediskutovalo. Spíš o rozdílu mezi prací poradenského a školního psychologa, o možnosti spolupráce, návaznosti a vzájemném doplňování. Rámcově řečeno – shodli jsme se na tom, že poradenský psycholog by se měl zabývat více diagnostikou a školní psycholog, který je in medias res, by se měl víc soustředit na praktickou část. Má velkou výhodu v tom, že může zasáhnout okamžitě. Jeho cena pro sbor spočívá také v aktuální práci s pedagogy. Učitele ohrožuje syndrom vyhoření, profesní únava, trápí je osobní problémy. Pro školního psychologa se i v této rovině otvírá široká paleta práce (Ibid.).

1.2. Speciálně poradenské centrum

Dalšími zařízeními, která byla vytvořena na pomoc a podporu žákům, učitelům a jejich rodičům jsou speciálně poradenská centra (SPC). Myslím, že zde ani není na místě diskuze

o nežádoucí konkurenční soutěži mezi SPC a ŠPP. Přesto shledávám vhodným pro úplnost alespoň krátce uvést informace i o této složce školních poradenských služeb pro představu, jak v našem systému fungují, spolupracují a doplňují se.

Jejich péče je zaměřena na děti a mládež se specifickými potřebami. Jsou různě specializovaná, aby mohla konkrétnímu dítěti právě s jeho specifiky pomoci co nejefektivněji. Rozlišujeme proto centra pro děti s vadami zraku, centra pro děti s vadami sluchu, centra pro děti s mentální retardací, centra pro děti s vadami řeči, centra pro děti s kombinovanými vadami, centra pro děti s autismem. Tato centra poskytují služby žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním, integrovaným ve školách a školských zařízeních (Pešová, Šmalík, 2006). V SPC nejčastěji pracuje tým složený ze dvou speciálních pedagogů, jednoho psychologa a jednoho sociálního pracovníka (Zapletalová et al., 2009).

1.3. Školní poradenské pracoviště

Prostřednictvím školních poradenských pracovišť se dostáváme přímo na půdu školy. V této kapitole se pokusím vyobrazit fungování, náplň práce a výhody jejich působení přímo „v centru dění“.

Škola v životě jejích žáků má plnit tři základní a vzájemně propojené funkce – funkci vzdělávací, výchovnou a rozvojovou. Na otázku proč by měla škola plnit právě tyto funkce, podává jasnou odpověď pomocí cílů jednotlivých funkcí Kozlík et al. (1998, str. 34): „*Cílem funkce vzdělávací je odbornost. Cílem funkce výchovné je lidskost. Cílem funkce rozvojové je zdatnost.*“ Školní poradenské pracoviště může být přínosné ve všech těchto funkcích, zároveň je činitelem, který může pozitivně působit na kvalitu školy, a to nejen na průběh vzdělávání, ale hlavně zejména na skryté kurikulum (Zapletalová, 2011). Mezi základní úkoly těchto služeb ve škole patří totiž prevence školní neúspěšnosti žáků, primární prevence sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, odborná pomoc při integraci, péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem, vytváření předpokladů pro jeho zlepšování a metodická podpora učitelů (Opekarová, 2007). Zapletalová (2001) doplňuje mezi cíle ŠPP zkvalitnění sociálního klimatu školy, sledování účinnosti preventivních programů aplikovaných školou a vytváření jejich metodického zázemí a koordinování služeb

s ostatními poradenskými zařízeními. Jako velice významný cíl, kterým se ŠPP liší od SPC i PPP, vidím práci se všemi subjekty školy (tedy i s dětmi, které nemají zjevné problémy) a tím vytváření široké základny preventivní činnosti.

Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) poukazují, že psychologické poznatky se ve škole uplatňují i v případě, že školní psycholog na škole nepůsobí. Což je sice na jednu stranu dobré, protože působení takového odborníka je na většině českých škol zatím stále spíše nadstandardní. Na straně druhé by ale školní poradenství v rukou odborníka mohlo školám přinést odbornější psychologickou práci a přístup.

Tým, který tvoří ŠPP rok co rok aktualizuje školní program pedagogicko-psychologického poradenství, poté ho předkládá řediteli školy ke schválení (Zapletalová, 2010). Tento program obsahuje výše uvedené cíle a úkoly školního poradenského pracoviště. Každý rok prochází aktualizací vždy tak, aby aplikoval nejnovější možné poznatky a přístupy a aby vytvářel co nejlepší podmínky pro žáky, jejich rodiče a učitele dané školy, na základě jejich možností a aktuálních potřeb školy.

Dostáváme se k jednotlivým článkům pedagogicko-psychologického poradenství přímo ve škole. Jak jsem již uvedla výše, na školách v podstatě od počátků poskytování poradenských služeb působí výchovný poradce, postupně byla přidána funkce školního metodika prevence a dnes aktuálně mluvíme také o školním speciálním pedagogovi a/nebo školním psychologovi. ŠPP doplňuje konzultační tým složený z vybraných pedagogů školy (MŠMT, 2005). Inovace koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (Zapletalová, 2011), která vznikla na základě výstupů projektu RŠPP – VIP II zavádí rozdělení na úplné a neúplné školní poradenské pracoviště. Varianta základní (neúplné školní poradenské pracoviště) zahrnuje výchovného poradce, školního metodika prevence, třídní učitele, učitele výchov a učitele metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů. Varianta rozšířená (úplné školní poradenské pracoviště) doplňuje školního psychologa, školního speciálního pedagoga, sociálního pedagoga a asistenta pedagoga.

Fungování školního poradenského pracoviště vyžaduje spolupráci několika různých odborníků, kdy každý přichází se svou perspektivou, svým náhledem na věc. Doll s kolegy (2000) na základě realizovaného výzkumu vymezili předpoklady fungování takového týmu. Je třeba, aby členové týmu znali specializaci dalších členů týmu a společně plánovali nejen náplň svých služeb ale i vzájemnou spolupráci. Kvalitní komunikace je nutnou podmínkou jejich fungování, je totiž třeba, aby se jednotliví členové vzájemně informovali

o východiscích své práce, odlišnostech v oborových terminologiích. Zároveň je nezbytné srozumitelné vymezení jednotlivých rolí a náplní práce, aby se nevytvářely „třecí plochy“ zasahováním do kompetencí jiných odborníků. Tým školního poradenského pracoviště si měl stanovit kritéria hodnocení práce a efektivity ve prospěch studentů, učitelů a rodičů.

V následujících podkapitolách alespoň krátce popíši jednotlivé členy školního poradenského pracoviště.

1.3.1. Výchovný poradce

Činnost výchovného poradce udává Zákon č. 395/1991 Sb. O školských zařízeních, zároveň také Vyhláška č. 130/1980 „O výchovném poradenství“ (Bendl, 2004). Výchovný poradce je učitelem dané školy, který absolvoval tříleté postgraduální studium buď pro střední, či základní školy, nebo si doplnil kvalifikaci v rámci speciálních akreditovaných programů. Do jeho kompetencí spadá např. vyhledávání žáků, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova, vzdělávání nebo psychický a sociální vývoj vyžadují péči, navrhuje postupy a řešení problémů těchto žáků, pomáhá v kariérovém poradenství (Zapletalová, 2001). O veškeré své činnosti samozřejmě musí výchovný poradce vést dokumentaci.

1.3.2. Školní metodik prevence

Funkce školního metodika prevence je povinně zavedena na každé škole dle Koncepte poradenských služeb poskytovaných ve škole (Vyhláška č. 72/2005 ve znění pozdějších změn). Mezi jeho specifické úkoly patří pomoc při vytváření a realizaci programu prevence zneužívání návykových látek a negativních jevů ve škole, sledování aktuální situace na škole a inovace strategií přístupu k prevenci, poskytování odborného vedení a metodické pomoci pedagogickým pracovníkům školy při realizaci preventivního programu, koordinace poskytování vzdělávacích akcí pro pedagogy, spolupráce s institucemi, které realizují odbornou pomoc v problematice prevence, zajišťování informovanosti žáků i jejich rodičů v oblasti prevence a zároveň péče o děti, které mají problém se závislostmi, atd. (Zapletalová, 2001).

1.3.3. Školní speciální pedagog

Úloha školního speciálního pedagoga spočívá na školách především v nápravě poruch učení a chování a procesu integrace (Zapletalová et al., 2009), tím se odlišuje od ostatních pracovníků ŠPP. Rozvedeme-li tedy jeho funkce, můžeme jmenovat např. přípravu a ovlivňování podmínek pro integraci dětí se zdravotním postižením, dlouhodobé sledování a pravidelné vyhodnocování procesu integrace dítěte, speciálně-pedagogickou diagnostickou činností, reedukační péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Zapletalová, 2001).

1.3.4. Školní psycholog

Na tomto místě nebudu vymezovat činnost školního psychologa. Jakožto klíčovému tématu mé práce bude věnována zvláštní kapitola jeho funkci, postavení a vztahům s dalšími lidmi, se kterými v rámci své praxe spolupracuje.

2. Školní psychologie

Vymezení školní psychologie na různých místech, v různých zdrojích nacházíme obrovské množství. Uvedu jich tedy více. Dle Hartla a Hartlové (2010, str. 474) se jedná o „*obor, který zkoumá a ovlivňuje z psychologického hlediska průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání; je součástí pedagogické psychologie.*“ Vágnerová (2005) zdůrazňuje zaměřenost oboru na řešení výchovně vzdělávacích problémů a pomoc dítěti, jeho rodičům i učitelům. Žáčková (2006) odlišuje školní psychologii od klasické poradenské práce. Rozdíl vidí hlavně v tom, že zde není klientem jen konkrétní žák či jeho rodiče, ale celá třída potažmo škola. Jde tedy o mnohem širší a komplexnější pohled než v běžné poradenské praxi. Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) upozorňují, že není dobré školní psychologii omezovat pouze na práci školních psychologů. Domnívají se, že se jedná pouze o část tohoto oboru. Cíl shledávají v poznání, porozumění a popisu psychologických aspektů školy, fungování, vztahů a proměn jejích subjektů. Poukazují (Ibid.) na fakt, že žádný jiný obor nevytváří plné teoretické zázemí pro práci psychologů v rámci školy, přestože spolupracuje a čerpá z celé řady dalších oborů, jako jsou klinická

psychologie, pedagogická psychologie, sociální psychologie, pedagogika, speciální pedagogika, atd. (Vágnerová, 2005).

Je důležité ji rozlišovat od psychologie pedagogické. Snadno totiž z pohledu laické veřejnosti může dojít k záměně slov „školní“ a „pedagogická“. Pedagogická psychologie je disciplína více teoretická, která přenáší psychologické poznatky do průběhu učení a vzdělávání. Je tak dobrou pomocí pro učitele, ať už při určování cílů vzdělávání či při výběru metod učení (Hartl, Hartlová, 2010).

3. Historie školní psychologie

Vzhledem ke zvyšujícímu se zájmu o školní psychologii a v současné době čím dál více se zvedajícím hlasům volajících po školních psychologech, by se mohlo zdát, že se jedná o nějaký výstřelek poslední doby. Není tomu ale tak. Ráda bych v této kapitole alespoň nastínila, kde se vzala myšlenka dalšího odborníka ve školách. Ani dnes ještě nestojí školní psychologie na pevných podkladech a stále musí bojovat o své místo. Je proto třeba brát v úvahu celý kontext, ve kterém se školní psychologie vyvíjela. Jak je již uvedeno výše, funkce školního psychologa patří do tzv. školních poradenských služeb a ještě obecněji výchovného poradenství (Mareš, 1998; Opekarová, 2007; Lazarová, 2008). Podíváme se proto tedy na dlouhou a složitou cestu, již se psychologie dostala do škol.

3.1. Předpoklady pro vznik školní psychologie

R. Kohoutek (2008) vidí počátky pedagogicko-psychologické poradenské péče již v roce 1884, kdy Francis Galton otevřel v Anglii tzv. antropometrickou laboratoř. Jeho cílem tehdy bylo poskytovat rady při výchově v rodině a škole prostřednictvím studia a poznání osobnosti dítěte. Později právě z této laboratoře vznikla první psychologická výchovná poradna. Cestu školní psychologie z Anglie do USA můžeme sledovat v Galtonově vlivu na Cattella, který podnítil L. Witmera k otevření první poradenské kliniky při Pensylvánské univerzitě v USA roku 1896 (Osladilová, 1986). Medway a Cafferty (1992), autoři knížky *School psychology*, uvádí jako zakladatele školní psychologie právě jeho – Witmer jako otec oboru a první školní psycholog (Fagan, 1998).

Počátkem 20. století se v USA intenzivně šířila snaha vzdělávat se a zároveň se na vědecké scéně začínala objevovat psychologie. Takže podmínky umožňovaly, nebo dokonce vyžadovaly vznik školní psychologie (Merrel, Ervin, Gimpel, 2006). Tito autoři, stejně jako Kohoutek (2008) upozorňují také na významný vliv Bineta a Simona, jakožto průkopníků odborné psychologické diagnostiky mentálních schopností dětí, Sterna, původce inteligenčního koeficientu IQ a Termana, jenž přispěl například svými výzkumy nadaných a geniálních dětí. Zároveň s pedagogicko-psychologickým poradenstvím se samostatně objevovalo i poradenství pro volbu povolání (Merrel, Ervin, Gimpel, 2006.) nebylo ale orientováno klinicko-psychologicky, ale více psychometricky. První specializovaná poradna pro volbu povolání tak vznikla v roce 1908 v Bostonu pod vlivem Parsonse.

3.2. Oficiální uznání školní psychologie

Mezinárodního uznání jako svébytný obor se školní psychologie dočkala až po druhé světové válce. Jeden z prvních průzkumů o jejím postavení v 54 zemích světa zorganizovalo UNESCO ve spolupráci s International Bureau of Education v roce 1948 (Zapletalová, 2001; srov. Mareš, 1998). Intenzivní vývoj probíhal v USA, Velké Británii, Francii a Německu. Důležitým krokem bylo vytvoření The International School Psychology Committee v roce 1972, v rámci které se psychologové snažili o výměnu zkušeností a informací z oblasti školní psychologie (Zapletalová, 2001). Na základě této instituce v roce 1982 vznikla do dnes fungující International School Psychology Association (ISPA). Zajímavostí je, že drtivou většinu školních psychologů tvořili v té době muži, na počátku 80. let se jednalo o 54%. Jak ale známe ze současnosti i z našich podmínek, feminizace oboru se projevila i v USA a během let 1999 a 2000 již 70% psychologů na všech školách byly ženy (Curtis, Hunley & Grier, 2004).

3.3. Školní psychologie v České republice

V Čechách vznikla první poradna pro volbu povolání již 15. 11. 1919 v Brně při českém odboru zemské rady živnostenské (Kohoutek, 2008). Kohoutek uvádí, že: „V roce 1939 prošlo 59 poradnami na Moravě 11 363 dorostenců, tj. 34,6% všech žáků

opouštějících povinnou školní docházku.“ V té době fungovaly poradny spíš za účelem správné volby povolání a rozmísťování na pracovní místa a učiliště. Je třeba upozornit na jistý nedostatek těchto poraden, kdy tendence diagnostikovat a rozhodovat o člověku na základě jednorázového či krátkodobého vyšetření, mohl být značně zkreslující a pro jedince svým způsobem fatální. Další nevýhodou tehdejších poraden byl fakt, že v nich působili především nep psychologové – učitelé se zájmem o tuto problematiku. Mohlo to vést k užívání odborně nedostatečně fundovaným postupům, i když měli pracovníci oporu v tehdejší Ústředním psychotechnickém ústavu v Praze. Po druhé světové válce v 50. letech *„bylo poradenství pro volbu povolání mylně považováno za instituci bránící rozvoji ekonomiky,*“ (Kohoutek, 2008).

Opět se chod poraden obnovil po roce 1957. Na školy byl v 60. letech zaveden pracovník s novým typem kvalifikace – výchovný poradce (Ibid.). Mezi vynikající a velice významné poradenské psychology patřil Matějček. V roce 1964 přišel další významný bod, který Kohoutek uvádí, založení Výskumného ústavu psychologie dieťaťa v Bratislavě. V Československu se školní psychologie rozvíjela především na Slovensku pod záštitou profesorů Hvozdíka a Ďuriče. Do roku 1975 se na některých školách v Bratislavě a Košicích experimentálně ověřovala práce školního psychologa, poté tyto aktivity utichly a obnovily se až v roce 1990 (Zapletalová, 2001). V tomto roce došlo k ustavení Asociace školní psychologie ČSFR, do vedení byl postaven Furman, v témže roce se stala součástí ISPA (Mareš, 1998; Zapletalová, 2001). Když byla rozdělena ČSFR, zůstala pouze slovenská větev AŠP. Až v roce 1994 na jejím 3. sjezdu bylo schváleno založení asociace společné (Mareš, 1998). *„Vloni jsme začali existovat organizovaně: dohodli jsme se na založení České sekce AŠP, což 4. Sjezd AŠP 12. 3. 1996 umožnil a oficiálně schválil,*“ s radostí píše o osamostatnění Rejlová (1996).

3.4. Cesta k legalizaci

Již v roce 1990 bylo dle Zapletalové (2001) zřejmé, že na českých školách školní psychologové pracují, přestože ještě 15 let poté zakotvení v legislativě chybělo. Později byl dlouhou dobu jediným dokumentem, který vymezoval kvalifikační předpoklady školních psychologů a doporučoval rámcovou náplň jejich práce Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č.j. 13 409/98-24.

I bez legislativní podpory pracovalo již v roce 1996 v českých školách asi 50 školních psychologů a jejich počty postupně narůstaly; v roce 2001 se odhadovalo, že ve školách pracuje na 100 až 120 psychologů. Šlo spíše o kvalifikovaný odhad, neboť psychologové byli ve školách skrýváni pod různými funkcemi jako „pedagogičtí pracovníci“, (Lazarová, 2008, str. 482).

Až v roce 2001 svitla naděje v podobě Dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávací soustavy v ČR, který již se školními psychology, či školními speciálními pedagogy počítal (Zapletalová, 2001). Zakotvení v zákoně se školní psychologie dočkala o 4 roky později, kdy v roce 2005 vstoupila v platnost Vyhláška č. 72 Sb./2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která umožňuje školám zaměstnávat školního psychologa a školního speciálního pedagoga (Lazarová, 2008).

Současnému stavu školní psychologie se budu věnovat v následujících kapitolách, stejně jako jejímu zakotvení v legislativě.

4. Legislativa umožňující poradenské služby ve školách

V následující kapitole nastíním, jak je v zákonech ČR zakotvené poradenství ve školách. Jedná se o léta očekávané vyhlášky: Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších změn O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Neuvedu-li jinak, budu čerpat právě z těchto dvou vyhlášek. Obě dvě tyto základní vyhlášky prošly aktualizacemi, pro úplnost tedy uvádím i je: Vyhláška č. 116 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb. a Vyhláška č. 227/2007 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 Sb.

4.1. Poskytování poradenských služeb

Úvod Vyhlášky č. 72 ve znění pozdějších změn hovoří o poskytování poradenských služeb. Určuje za jakých okolností a komu mají být poskytovány. Hned §1 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. zajišťuje bezplatnost poradenských služeb dále vymezených pro děti, žáky, studenty, jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení. Nezbytností je ale písemný

souhlas žáka, případně jeho zákonného zástupce, pokud se nejedná o zvláštní situaci dle zákona č. 359/1999 Sb. O sociálně-právní ochraně dětí. Povinností poradenských pracovníků je předem informovat žáka, případně jeho zákonného zástupce, „o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, i možných následcích toho, když poradenská služba nebude poskytnuta,“ (Sb. č. 72/2005 ve znění pozdějších změn, §1, odst. 3).

4.2. Obsah poradenských služeb

Otázku, co všechno by měly poradenské služby zahrnovat, také zodpovídá výše zmiňovaná vyhláška. V první řadě by měli odborníci ve školních poradnách vytvářet vhodné podmínky pro zdravý vývoj žáků, ať již hovoříme o oblasti psychické, tělesné či sociální. Za jejich přispění by mělo docházet i k naplňování vzdělávacích potřeb žáků a rozvoje jejich schopností, dovedností a zájmů. Zřejmě i laická veřejnost by však zdůraznila prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. Důležitou složkou je zajisté vytváření podmínek pro integraci dětí tělesně či mentálně postižených a snaha o zmírňování důsledků jejich postižení. V současné době také vzrůstá potřeba pomáhat se začleněním žáků různých národnostních menšin nebo etnických skupin. V posledních letech se objevuje čím dál více studií o dětech nadaných a mimořádně nadaných, kterým poradenská pracoviště mají za úkol vytvářet vhodné podmínky, formy a způsoby práce. Kariérové poradenství taktéž spadá do kompetencí ŠPP. A v neposlední řadě též rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních.

4.3. Poradenské služby ve škole

Vyhláška hovoří především o pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech, jejichž legislativní vymezení zde uvádět nebudu. Pro mou práci a celou školní psychologii je ale zcela zásadní §7 (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění

pozdějších změn), který je zakotvením pro poskytování poradenských služeb přímo ve škole. Na základních, středních a vyšších odborných školách by měl ředitel zajišťovat poradenské služby prostřednictvím výchovného poradce, školního metodika prevence a jejich spolupráce s třídními učiteli a učiteli výchov. Ve výše zmíněném paragrafu nacházíme také důležitou, i když nenápadnou zmínku pro školní psychologii: „*Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem,*“ (Sb. č. 72/2005, §7, odstavec 1).

Poradenská péče ve školách je zaměřena na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, práci s žáky se školním neprospěchem a metodickou podporu učitelů v oblasti psychologické a speciálně pedagogické.

4.4. Standardní činnosti

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších změn stanovuje standardní činnosti pedagogicko-psychologických poraden (PPP), speciálně pedagogických center (SPC) i jednotlivých pracovníků ŠPP – výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.). Pro moji práci je však nejdůležitější vymezení standardních činností školního psychologa, kterou legislativa rozděluje do tří oblastí:

- 1) diagnostika, depistáž,
- 2) konzultační, poradenské a intervenční práce,
- 3) metodická práce a vzdělávací činnost.

V oblasti diagnostiky a depistáže uděluje vyhláška školnímu psychologovi kompetence ke spolupráci při zápisu do 1. ročníku ZŠ, k depistáži specifických poruch učení na ZŠ a SŠ, diagnostice při výukových a výchovných problémech žáků, depistáži a diagnostice dětí nadaných, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, různým screeningům, anketám a dotazníkům ve škole.

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

Třetí oblast se týká metodické práce a vzdělávací činnosti. Úkolem školního psychologa je tak participace na přípravě programu zápisu do 1. třídy ZŠ, metodická pomoc třídním učitelům, pořádání pracovních seminářů pro pedagogické pracovníky či účast na pracovních poradách školy. Se vznikem ŠPP se také školní psycholog stává koordinátorem poradenských služeb ve škole (výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitelé) a koordinátorem spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními. Besedy pro pedagogy, žáky a jejich zákonné zástupce rovněž spadají do kompetencí školního psychologa.

4.5. Další činnosti školního psychologa

Jak je uvedeno v předchozích kapitolách, do oblasti působení školního psychologa spadá také péče o vzdělání dětí se SVP a děti mimořádně nadané. Jedná se zde o participace na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, pomoc s organizací speciálního vzdělávání, vytváření podmínek pro zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání. Vodítkem pro pracovníky ŠPP je Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Ještě nedávno se v řadách odborníků ozývaly kritické hlasy dožadující se konkrétnějšího vymezení práce školních psychologů. Dnes se však již díky projektům IPPP a MŠMT spolufinancovaným Evropskou unií situace velmi posunula kupředu. Přesto ale nemůžeme říci, že by školní psycholog s příchodem na školu měl jasnou náplň práce a byl

přijímán vedením, pedagogy, žáky i jejich rodiči. Spíše svou profesní identitu a své místo v rámci instituce a sítě vztahů buduje postupným vymezováním vlastní pozice v rámci sociální struktury školní organizace, do které nastupuje (Soldán, 2012). Toto potvrzuje i výzkum Malečkové (2012), který upozorňuje na význam doby působení školního psychologa na škole, kdy většina pedagogů uvádí počáteční „ořukávání“ a opatrnost. Stejně tak Lazarová (2008) mírní nadšení z legislativního rámce, když říká, že si každý psycholog musí ve škole sám vybojovat své místo a postavení a žádná legislativa mu v tom nemůže pomoci.

5. Etika v práci školního psychologa

V každém oboru je třeba vytyčit nějaká vodítka – koncepci práce, podmínky výkonu práce atd. Stejně nezbytnými jsou pravidla týkající se etiky. Termín etika odkazuje na systém principů chování, které řídí a limitují chování jedince. Etika je tvořena paletou sociálně přijatelného chování, od pravidel etikety až po nejzákladnější pravidla společnosti. Slouží jak k ochraně jedince, tak ochraně společnosti (Lee, 2005).

Většina institucí a společností vytváří své etické normy, kodexy, pravidla. Ta, která užívá Asociace školní psychologie SR a ČR, byly přijaty na 3. sjezdu v roce 1994 a jsou téměř identické s etickým kodexem ISPA (Oakland, Goldmanová, Bishoff, 1982), od níž AŠP tyto normy převzala (Zapletalová, 2001). Obecně by tyto normy mohly být platné pro práci každého psychologa, přesto ale shledávám důležitým je zde alespoň nastínit.

Dokument Etické normy práce školního psychologa (Oakland, Goldmanová, Bishoff, 1982) zavazuje odborníky v této oblasti v různých směrech. Vymezuje základní profesní normy, omezení, která vyplývají z profese, profesionální odpovědnost, způsob zacházení s důvěrnými informacemi i potřebu odborného růstu. Samotný výkon profese je zde podchycen jednak v linii profesionálních vztahů, ať už s žáky či studenty, rodiči, kolegy a dalšími zaměstnanci školy, nebo s odborníky jiných profesí, s nimiž praxe spolupráci vyžaduje, jednak vytyčuje pravidla samotného vyšetření klienta. V normách najdeme i ustanovení ohledně výzkumu. Alespoň krátce zde tyto požadavky rozvedu.

5.1. Profesionální normy

Školní psycholog poskytuje pouze služby, ke kterým je v rámci své odbornosti kompetentní, na základě kvalifikace, vzdělání, zkušenosti. Tyto kompetence nezkrsluje.

Je třeba, aby se školní psycholog seznamoval s cíli a principy fungování školského systému a institucí, kde působí. Zvyšuje tím efektivitu své práce. Stejně tak činí v práci s konkrétními rodinami, kdy se opět snaží co nejlépe rodinu poznat, aby jejich pomoc nabývala vyšší účinnosti. Bezpochyby je nutné, aby školní psycholog znal školský zákon, příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. K jeho profesi také patří snaha a schopnost zabraňovat, aby jeho osobní názory a předsudky ovlivnily jeho profesionální rozhodování. Dojde-li ke střetu zájmů, školní psycholog upřednostňuje zájmy žáků a studentů. V neposlední řadě pak normy povinují odborníka, aby k poskytování poradenských služeb žákům vyžadoval souhlas rodičů či zákonných zástupců, nejedná-li se o kritickou situaci.

Když hovoříme o důvěrných informacích, je třeba velmi opatrného zacházení. Dle Etických norem je školní psycholog povinen udržovat důvěrné informace, které získal při výkonu své praxe o studentech a žácích, v tajnosti. Zvýšené opatrnosti je tedy třeba dbát i na dokumentaci, kterou pracovník poradenského centra na základě Vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších změn musí vést. Tyto zprávy o žácích a studentech mají být uchovávány na bezpečném místě, tak aby ochrana před nepovolanými osobami byla zaručena. Je-li třeba vést o dítěti konzultace, důvěrné informace se mohou stát předmětem diskuze jen mezi odborníky, jež mají profesionální vztah k danému případu.

Školní psycholog se neustále vzdělává, vyhledává nové vědecké poznatky týkající se jeho disciplíny, studují odbornou literaturu, účastní se konferencí a workshopů.

5.2. Výkon profesionální praxe

5.2.1. Profesionální vztahy

Při práci na školním poradenském pracovišti vzniká široká paleta profesionálních vztahů. Vztahů k žákům či studentům, rodičům dětí či jejich zákonným zástupcům, kolegům i odborníkům jiných profesí. I v těchto vztazích je třeba dbát na etické chování v zájmu všech zúčastněných.

Pro školního psychologa je blaho žáků a studentů vždy prvořadou a klíčovou záležitostí. V případě vyšetření či intervence odborník dbá na to, aby dítě chápalo jeho smysl a podstatu, jak nejvíce je schopno. Pracovník ŠPP nevyužívá profesionální vztahy, které v rámci jejich praxe vznikají, ke svému osobnímu prospěchu.

Stejně jako dětem, i rodičům je třeba co nejlépe objasnit podstatu vyšetření či intervence poskytnuté jejich dítěti. Normy školního psychologa zavazují sdělit rodičům výsledky každého vyšetření v jejich rodném jazyce, zároveň s nimi projednávat plány na pomoc jejich dítěti.

Hovoříme-li o vztazích s kolegy a zaměstnanci školy, určují Etické normy snahu rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy. A pochopitelně uvádí také, že školní psycholog nepronáší devalvující poznámky na adresu svých kolegů.

Pomocí jsou pracovníkovi ŠPP normy týkající se vztahů k odborníkům jiných profesí, které udávají, že by měl znát kompetence a hranice kompetencí odborníků profesí příbuzných, aby věděl, kdy se kam obrátit. Snaha vypracovat co nejkvalifikovanější závěry, které by dobře sloužily jiným odborníkům v rámci péče o dítě, je také důležitá. Normy chrání školního psychologa, když uvádí, že neposkytuje služby klientům, kteří jsou v péči jiného odborníka, nepožádá-li o to sám.

5.2.2. Vyšetření

Školní psycholog nese odpovědnost za volbu technik, jež použije při vyšetření, jejich použití dokáže obhájit. Ručí také za to, že se diagnostické pomůcky v zájmu zachování jejich validity, nedostanou k nepovolaným osobám. Odborník dbá na co nejvyšší validitu zvolené metody přesným následováním instrukcí vydavatele testu a zároveň interpretuje pouze na základě stanovených kritérií, pro něž se dané testy používají.

Je velice důležité, aby každý školní psycholog znal etické normy své práce a dbal na jejich dodržování v zájmu ochrany své osoby i osob, které se jakýmkoliv způsobem vztahují k jeho praxi.

6. Školní psycholog

Dostávám se k centrálnímu tématu své práce – školnímu psychologovi. Jedná se o člověka, který poskytuje psychologické poradenské služby přímo na půdě školy. V podmínkách našeho školství se jich podařilo do škol zavést asi 300 – 350 (Kavenská, Smékalová & Šmahaj, 2011). Bohužel ale neexistence komplexních statistik a seznamů znemožňuje bližší určení.

V posledních letech se tato funkce stává předmětem zájmu a mnohých diskuzí. Pod internetovým článkem Školní psycholog – k čemu je? (n. d.) můžeme číst následující anonymní názory laiků: *„Myslím si, že není třeba žádných školních psychologů – nebyli potřeba za mé školní docházky a teď bych vynaložené peníze na psychologa raději použil na drába, který bude chodit po školní chodbě a třískat rozmazlené fracky.“* Jiný čtenář přidává: *„Také by mě zajímalo, jak může být školní psycholog vytížený. Z čistě laického pohledu si říkám, že by to mohla být docela pěkná „zašívárna“, ale neznám aktuální situaci.“* Podobné reakce můžeme slyšet v řadách laiků, bohužel ale i v řadách „zasvěcených“ odborníků. Právě proto shledávám důležitým informovat o náplni práce psychologa, metodách, které používá, o tom s kým a jak spolupracuje, úskalích jeho profese atd. Tomu všemu bych tedy chtěla věnovat následující podkapitoly.

Je důležité hned v úvodu podotknout, že nutnost vytvořit tuto funkci ve školách vznikla právě z potřeby školy i žáků (Žáčková, 2006). Na základě Vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších změn se školní psycholog stává součástí školního poradenského pracoviště. Mohou si ho však dovolit především školy s 500 a více žáky (MŠMT, 2005). Dle nových zjištění by ale školní psycholog byl potřeba na školách již s počtem žáků nad 350, na školách, které vzdělávají větší množství žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, případně také tam, kde je pravděpodobnost vyšší koncentrace žáků s rizikovým chováním (Zapletalová, 2011). Tuto funkci může zastávat absolvent akreditovaného magisterského studia psychologie (Lazarová, 2008). V posledních letech nově pořádá Filosofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc čtyřsemestrální kurz pro školní psychology a školní speciální pedagogy v rámci ICV (Nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve školním roce 2012/2013, n. d.).

6.1. Náplň práce školního psychologa

Podívám-li se na oficiální náplň práce školních psychologů, rozhodně nemohu přidat svůj hlas k výše uvedenému názoru o „zašívárně“. Školní psycholog školám poskytuje (Gajdošová, Herényiová, 2006) odborné psychologické služby, které přispívají k optimalizaci a humanizaci procesu výchovy a vzdělávání, řeší problémy v učení a chování žáků, svůj podíl mají na vytváření zdravého sociálního klimatu školy i jednotlivých tříd a mezilidských vztahů v nich a v neposlední řadě také spolupracují se školou a rodinou při všestranném rozvoji osobnosti žáků. Na základě článku Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole ve Věstníku MŠMT (2005; Lazarová, 2008) spadá do kompetencí školního psychologa činnost konzultační, poradenská, intervenční, diagnostická, depistážní, metodická, vzdělávací a informační. Jedná se o práci s žáky, pedagogy i rodiči. Mimo těchto oblastí, patří do jeho povinností také vedení poměrně rozsáhlé agendy – vedení spisu dítěte, individuální vzdělávací plány, různé přehledy, dotazníky, ankety, atp. (Žáčková, 2006).

Náplň práce školního psychologa činí velice pestrou někdy až nesmyslné požadavky ze strany vedení či učitelů. Psycholog se tak dostává do situací, kdy se musí zapojovat a spolupracovat na úkolech, k nimž ze svého studia psychologie není vybaven. Štech (1998) to, co následuje, nazývá „intelektuálním kutilstvím“ – školní psycholog využívá všeho, co se mu nabízí, co třeba náhodně poznal, sbírá zkušenosti všude, kde se dá. „Kutil“ musí reagovat na různé nabídky a příležitosti, jak přispět k řešení celého širokého spektra problémů, protože musí prokázat svou užitečnost škole,“ (Štech, 1998, s. 29).

Analýza odborné činnosti školního psychologa, která probíhala mezi školními psychology v rámci vytváření Metodiky práce školních psychologů na ZŠ a SŠ v roce 2001 (Štech, 2001), ukázala, že 50% a více času věnuje většina odborníků ve školách diagnostice a napravování poruch učení, kazuistickému sledování s důrazem na profiorientaci, individuálnímu vyšetřování osobnosti žáka a krátkým krizovým intervencím. Dále 25% – 50% času se pracovníci ŠPP zabývají individuální a rodinnou terapií, konzultacemi s učiteli o dětech a třídách, diagnostickými rozhovory s žáky a rodiči a poradenstvím pro rodiče. Méně než 10% času pak tráví provozováním poradny, realizací anket, supervizí kolegů, projekty a koncepcemi školy, vzdělávací činností mimo školu,

vedením školního časopisu, spoluprací s jinými pracovišti, naplňováním preventivních programů a sebevzděláváním.

Na základě množství práce, které školní prostředí po psychologovi vyžaduje, bylo zjištěno, že by úvazek školního psychologa neměl klesnout pod 0,5. S nižším úvazkem by se z odborníka stal poradenský pracovník namísto školního poradenského pracoviště, jak trefně upozorňuje Zapletalová (2011).

Činnost školního psychologa přináší řadu výhod, mezi kterými je třeba vyzdvihnout, že je neustále k dispozici, zná jednotlivé žáky i celé třídní kolektivy a longitudinálně se jim věnuje, koncepce jeho práce mu umožňuje sledovat jejich individuální psychický vývoj, může mít přehled o jejich rodinných, emočních a sociálních zázemích. Bezpochyby nepřehlédnutelnou výhodou je znalost školního klimatu i pedagogického sboru (Braun, 2001).

6.2. Vztahová síť v rámci školy

Školní psycholog v rámci své praxe přichází dennodenně do kontaktu s mnoha lidmi – žáky, jejich rodiči, pedagogy, ředitelem školy, atd. Se všemi si vytváří specifický vztah, do kterého se promítají z obou stran očekávání, potřeby, představy. Psycholog se zde ocitá mezi „psychologickými laiky“, kteří alespoň zpočátku přichází s často nerealistickými očekáváními, která odborníka staví do rozporuplné pozice (Štech, 1998). Štech (1998, s. 29) poukazuje na velmi složitou a nelehkou situaci školního psychologa:

Na jedné straně se tak ocitá v pozici mezi všemocným mágem, který vše vyřeší hned a jednou provždy jako mávnutím kouzelného proutku, a nejistým poloprofesionálem, protože jeho odpovědi se nemohou příliš často uchýlit za bariéru hermetické psychologické terminologie a neutrální zprávy. Odpovídat musí většinou zde a nyní, opakovaně a srozumitelnou řečí řadě lidí kolem.

Tato jedinečná a mnohostranná role s sebou přináší velkou potřebu zkoumání a porozumění perspektivám jiných profesionálů působících ve školství, ze kterých školního psychologa vnímají (Thielking, Jimerson, 2006).

Ráda bych v této kapitole utvořila obraz těchto vztahů s jejich úskalími, riziky i přínosy. Nejdříve ale předesílám úvahu Orla a Facové (2007), kteří kladou velký důraz

právě na to, aby škola nejdříve zreflektovala cíl, pro který školního psychologa přijímá, a očekávání vedení školy, pedagogického sboru, ale i žáků. „*Bez tohoto ujasnění, a tím i naplnění alespoň částečného očekávání všech těchto tří komponent, nemáme šanci školní poradenské pracoviště ve škole vůbec zavést,*“ (Ibid., str. 40).

6.2.1. Školní psycholog a ředitel školy

Zcela klíčový je vztah školního psychologa a ředitele školy, bez něhož by na konkrétním pracovišti ŠPP nemohlo vůbec vzniknout. V naší legislativě je tento vztah ale vymezen jedinou větou: „*Ředitel zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole,*“ (Sb. č. 72, §7, odstavec 1). Na základě takového reduktivního určení pak vznikají zmatky a nedorozumění – školní psycholog často vstupuje do školy, aniž by věděl, za jakých podmínek bude pracovat a vlastně ani sám ředitel je mnohokrát není schopen definovat (Zapletalová, 2001). Dalším problémovým aspektem je vztah pojatý jako expert-laik. Ředitel tak může mít obavy, že bude „*prokouknut*“ psychologem a budou tak odhaleny jeho profesní nedostatky. Důležité je detailně probrat zakázku, kterou škola zadává tak, aby nedošlo k nedorozuměním v procesu jejího zadávání a interpretace. Z šetření, které provedl IPPP v roce 2001 (Lazarová, 2001), bylo zjištěno, že 38,3% ředitelů se obává, že především nedostatek financí je komplikací pro práci školních psychologů. Další obavy byly v oblasti vztahové a to v 8,3%. Jednalo se o oblasti problémové spolupráce s učiteli, nedůvěry rodičů, neochoty lidí ve škole spolupracovat, nezájmu rodičů, postojů starších učitelů, atd.

6.2.2. Školní psycholog a žáci

Většina bodů náplně práce školního psychologa se týká právě žáků. Zřejmě u většiny laiků může vzniknout dojem, že školní psycholog je ve škole jen za účelem pomoci žákům. Školní psycholog se věnuje jejich problémům v oblasti práce a výkonu, v oblasti chování, v problémech se sociálním zařazením do skupiny, ale i v problémech v sebehodnocení a citovém prožívání (Vágnerová, 2005). Pracuje s nimi jako s jednotlivci, i celými třídami. Na otázku, kdo je školní psycholog a jaké s ním mají osobní zkušenosti, žáci odpovídali (Gajdošová, Herényiová, 2006): „*Školní psycholog je člověk, ke kterému jdu, když mám problémy v učení.*“ „*Můžeme za ním přijít a cokoliv mu povědět, najde si čas, aby mě vyslechl a poradil mi v trápení.*“ „*Školní psycholog stojí za námi studenty – někdy i proti*

učitelům.“ „Jde mu o to, aby to ve škole bylo jiné, abychom se nebáli písemek a ráno se těšili do školy.“ „Školní psycholog je ve škole proto, aby změnil vztahy mezi učiteli a studenty.“ Myslím, že tyto děti přesně vystihly podstatné body práce psychologa pracujícího na půdě školy. Posledním pozitivním aspektem, který v této souvislosti chci zdůraznit, je fakt, že se žáci učí sami vyhledávat péči psychologa. Ten se tak pro ně stává službou nikoliv stigmatizující, jako tomu bohužel ještě stále v naší společnosti do značné míry je. Bez známky zahanbení si tak žáci osvojují péči o své psychické zdraví (Zapletalová, 2001).

6.2.3. Školní psycholog a učitelé

Spolupráce školního psychologa a učitele je nezbytná, má-li být pomoc žákovi co nejučinnější. Přesto právě zde vzniká často mnoho třecích ploch.

Role pedagoga je mnohem náročnější, než by se na první pohled mohlo zdát, zahrnuje mnoho povinností, vyžaduje nespočet dovedností, znalostí a kompetencí. S rostoucím vlivem techniky v procesu vzdělávání se mění i funkce učitele. Bylo zjištěno, že sílí funkce plánování a přípravy vyučovacího procesu, realizace a řízení vyučovací jednotky, analýzy učiva a přípravy učebního materiálu, individuální práce s žáky, diagnostikování žákovských výkonů, vytváření klimatu třídy, udržování kázně, poradenská služba a operace s technickým zařízením a v neposlední řadě také reflexe vlastní práce a evaluace (Maňák, Janík, Švec, 2008; Podlahová, 2007). Dennodenně se pedagog setkává s mnoha lidmi, jeho povinností je sledovat, kontrolovat, odpovídat na dotazy, požadavky, reakce, regulovat je, řešit velké množství dílčích úkolů, konfliktů a problémů, zároveň ale mít neustále na zřeteli, co je jeho hlavním úkolem (Kohoutek a kol., 1996).

Do poradenských zařízení se dostávají žáci přicházející s potížemi, které mohly být odstraněny ve škole již v počátcích. Dochází k tomu z toho důvodu, že učitelé by často potřebovali odbornou podporu, radu, zázemí, kam by se mohli obracet v otázkách psychodidaktických, v různých výchovných situacích, při individuálním poznávání žáků (Osladilová, 1986). Jak jsem již výše uváděla, intenzivním každodenním kontaktem se svými žáky má učitel často jako první možnost rozpoznat různé zvláštnosti a poruchy chování. Ty mohou signalizovat ohrožení normálního zdravého psychického vývoje jedince. Upozorní-li učitel na tyto problémy příslušné odborníky, může ve spolupráci

s nimi účinně napomáhat jejich řešení. Jeho úkol je tedy mj. v depistáži a prevenci dalšího narůstání těžkostí (Kohoutek a kol., 1996).

Lazarová (2008) zdůrazňuje, že právě tento vztah je základem spolupráce mezi učiteli a školním psychologem při prevenci a řešení problémů. Aby byla tato spolupráce úspěšná, je třeba stavět na důvěře, respektu ke schopnostem partnera, pocitu bezpečí a nedirektivní komunikaci. Nejen z dřívějších dob známe model poradensko-klinický, který probíhal po linii: objednávka učitele – samostatná práce psychologa – odpověď učiteli. Úkolem školního psychologa se dnes stává vytváření podmínek, aby mohl být aplikován model nový: objednávka učitele – společný plán – společná práce. V tom však často brání mnohé obavy učitelů, kteří se ve své praxi bez školního psychologa obešli léta a mohou si tak klást mnohé otázky: Kontroluje psycholog mou práci? Myslí si psycholog, že ví všechno nejlíp? Nemyslí si, že je lepším pedagogem, když řeší problémy, které jsem já ve třídě nevyřešil? Štefflová (2004) se ptala učitelů, zda si myslí, že by jejich škola potřebovala školního psychologa. Zaznělo například: *„Určitě ano, při denním kolotoči učitel nemá čas s dětmi posedět, probrat jejich problémy. Psycholog by mohl hodně pomoci i práci učitelů. Ne že by na děti žaloval, ale mohli bychom od něj dostat informace, díky nimž by bylo možné některým problémům předejít.“* Další z učitelů vidí výhodu v tom, že *„jakmile se objeví jakýkoliv problém, rodiče vědí, že se na něj mohou okamžitě obrátit, nemusejí čekat, až je poradna objedná.“* Lazarová (2008) uvádí, že anticipovaná možnost vztahových problémů mezi školním psychologem a pedagogy se nepotvrzuje. Přesto bych ráda poukázala na zajímavý výzkum, který provedla Lazarová ve spolupráci s Čapkovou (2006). Se skupinou školních psychologů vytvořili seznam obav, které by mohly negativně ovlivňovat pedagogy ve vztahu k nim, poté společně hledali způsoby, jak tyto obavy minimalizovat a zdůraznit výhody.

Předpokládané obavy

- a) Obavy týkající se změn v práci (Např. bude nás chtít vzdělávat, i kdyto nebudeme žádat... Bude chtít řešit něco, co bylo dosud drženo pod pokličkou...Bude po nás chtít změny...)*
- b) Obavy týkající se omezení kompetencí (Např. Bude zasahovat do hodnocení...“Poleze“ nám do tříd...)*
- c) Obavy týkající se osobního ohrožení (Bude nám chtít zasahovat do soukromí...Co když se mu nedá důvěřovat?)*
- d) Obavy týkající se moci a kontroly (Bude nás hodnotit...Bude posuzovat naše schopnosti...)*

e) *Obavy týkající se možného spojení (Bude donášet řediteli... Bude spojenec dětí a jejich rodičů...)* (Lazarová, Čapková, 2006, s. 3).

Mezi návrhy, jak těmto obavám předejít, případně je později eliminovat figurovala snaha dobře se seznámit s prostředím a potřebami školy, vyjasnit kompetence psychologa, být transparentní a zprostředkovat učitelům první dobrou zkušenost (Ibid.).

Jak může být školní psycholog prospěšný přímo pedagogovi v jeho nejen profesním životě, popisuje Elisová (2011, odst. 3), školní psycholožka z Roudnice nad Labem: *„Psycholog na škole neumí zařídit, aby stát přistupoval ke kantorům jinak, ale je v jeho možnostech přímo na pracovišti různými cestami zoufalého učitele zápolícího s pocity zneuznání a marnosti vyslechnout a s jeho nejistotami přijmout.“*

Z výše uvedeného je zřejmá složitost tohoto vztahu dvou expertů různých oborů. Právě proto je ale třeba se této tématice věnovat, zjišťovat, jak se k problematice učitelé staví, jak vnímají poradenského pracovníka na svých školách, co od něj očekávají a zda je pro ně spíše přínosem, či omezením.

7. Současný obraz fungování ŠPP

Rozvoj školní psychologie a snahu poskytovat psychologické služby přímo ve školách významně urychlily a podpořily projekty, které probíhaly od roku 2005, VIP Kariéra, RŠPP - VIP II, RAMPS - VIP III. Na jejich uskutečnění se podílely Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) a Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP), za podpory Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu (Lazarová, 2008).

7.1. Projekt VIP Kariéra

První ze série projektů s názvem „Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání“, zkráceně označovaný jako VIP Kariéra, započal v roce 2005 a trval tři roky. Oficiální stránky projektu (www.vip.nuov.cz) jmenují jeho tři cíle – 1) zavedení školních poradenských pracovišť, 2) vytvoření Informačního systému o uplatnění absolventů škol na trhu práce (www.infoabsolvent.cz), 3) vzdělávání učitelů věnujících se výchovnému a kariérovému

poradenství. Pro školní poradenství byl významnou složkou IPPP, který měl za úkol vytvářet podmínky pro vznik školních poradenských pracovišť.

Školní poradenská pracoviště (ŠPP) začala fungovat 1. 9. 2005 na 99 školách v ČR, informuje o tom tisková zpráva projektu VIP Kariéra z ledna 2006. Tým odborného pracoviště měli tvořit školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik prevence a jejich konzultační tým vybraných pedagogů školy. (Tisková zpráva projektu VIP Kariéra, 2006)

Tisková zpráva projektu VIP Kariéra (2006, s. 3) dále vymezuje hlavní cíle ŠPP:

- *přiblížení poradenských služeb psychologů a speciálních pedagogů žákům a učitelům škol,*
- *zkvalitnění podpory integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *vytvoření systému včasného odhalování problémových projevů chování ve školách,*
- *omezení školní neúspěšnosti a předčasných odchodů žáků ze vzdělávání,*
- *provázání služeb kariérového poradenství s kariérovým vzděláváním a poskytováním kariérových informací.*

Při přípravě ŠPP a v jejich počátcích byla intenzivní snaha zaměřit se nejen na péči o žáky, ale také na formy komunikace s učiteli, bylo důležité také zvolit a zařídit odpovídající prostory pro poskytování poradenských služeb. V dalších fázích bylo třeba věnovat pozornost obsahu poskytovaných služeb, ať už se jednalo o nejčastější důvody zhoršeného prospěchu dětí, komunikaci školních psychologů či speciálních pedagogů s rodiči, nebo učiteli (Tisková zpráva projektu VIP Kariéra, 2008). Odbornost pracovníků zapojených do projektu byla zajišťována pravidelnými školeními v průběhu celých tří let.

Již po roce běhu projektu se v Učitelských novinách (2006, s. 5) objevila velmi zajímavá čísla za období od září 2005 do srpna 2006, kdy: „v 52 školách pracovali školní psychologové, kteří pečovali o 28 507 žáků. V 53 školách pracovali školní speciální pedagogové, kteří poskytovali služby 25 300 žákům.“ Stejně úspěšně pokračoval projekt i v jeho dalších letech. Dle tiskové zprávy (2008), která byla vydána po ukončení projektu, školy, na kterých byla zavedena ŠPP, snadněji identifikovaly rizikové žáky a opakovaně jim věnovaly pozornost. Zřejmým se ukázal pozitivní vliv působení odborníků na sociální klima školy i včasné odhalování netolerantního chování a šikany. Potvrdila se také předpokládaná pozitiva, např. možnost okamžité krizové intervence přímo v prostorách školy, či práce s žáky se znalostí kontextu konkrétní školy. Mimo jiné projekt také

poukázal na fakt, že úspěšnost ŠPP je závislá na spolupráci odborníků a připravenosti učitelů na možné výchovné problémy a krizové situace.

7.2. Projekt RŠPP - VIP II

Na velice úspěšný projekt VIP Kariéra navázal projekt RŠPP – Rozvoj školních poradenských pracovišť - VIP II (www.rspp.cz). Původní záměr předpokládal jeho zahájení již v listopadu 2008 (VIP II, n. d.), spustit jej se však podařilo v červenci 2009 (Tisková zpráva RŠPP – VIP II, 2011) a měl trvat do září 2011 (www.rspp.cz). Jeho realizaci zajišťoval, stejně jako u projektu předchozího IPPP jako partner MŠMT. Zatímco projekt první byl zaměřen na zavedení školních poradenských pracovišť na české školy, jeho pokračování mělo za hlavní téma „rizika ve vzdělávání“. Co je vnímáno jako rizikové? Jak s těmito riziky školy pracují? Jsou tyto strategie efektivní? Jaká je role školních pedagogů a školních psychologů v boji s těmito riziky? Na tyto otázky měl projekt VIP II přinést odpověď.

Na 178 základních a středních školách v ČR tak mohla být vytvořena a podpořena školní poradenská pracoviště s více než 247 školními psychology a speciálními pedagogy (Tisková zpráva RŠPP – VIP II, 2011). Zapojeným odborníkům byli k dispozici mobilní metodici, kteří měli vždy na starost maximálně 6 škol. Systematické vzdělávání školních psychologů a speciálních pedagogů pokračovalo i v rámci tohoto projektu (IPPP, 2009). Novinkou v projektu RŠPP - VIP II bylo zřízení poradenské linky pro pedagogy, jakožto podpůrné služby pro pedagogické pracovníky z celé ČR, kteří nemají možnost pravidelných konzultací se školními psychology, či školními pedagogy. Odborníci jim tak mohou na telefonním čísle 841 220 220 nebo 777 711 439 být nápomocni při řešení problémových výchovných situací týkajících se školního prostředí (www.rspp.cz).

7.3. Období zmatků

Již několik měsíců před ukončením projektu se objevily otazníky nad dalším pokračováním a udržitelností dosud zřízených ŠPP. K 1. červenci 2011 byla ukončena činnost samostatného IPPP sloučením tří organizací řízených MŠMT – Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), Národního ústavu odborného

vzdělávání (NÚOV) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) (www.ippp.cz). O tři měsíce později skončil také druhý z projektů bez informací o jakékoliv podobě pokračování. MŠMT sice oznámilo, že projekt bude pokračovat se zpožděním, více informacím ale školám podáno nebylo. Pro mnohé z nepochopitelných důvodů byla také odvolána Zapletalová, dnes již bývalá ředitelka IPPP. Tyto události vyvolaly bouřlivé diskuse, které dle Pfeifera (2011), psychologa zapojeného v projektech VIP, MŠMT označila za „hysterii vyvolanou odborníky.“ Dále uvádí, že někteří školní psychologové ze škol odešli na jiná pracovní místa, jiní nastoupili do škol v roli „přítele školy“. Za důkaz přínosu ŠPP na školách osobně považují petici, kterou v té době podepsali ředitelé více než 2000 škol, aby podpořili pokračování školních poradenských pracovišť (Švancar, 2011).

7.4. Projekt RAMPS - VIP III

V lednu 2012 byl zahájen třetí projekt Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb VIP III (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012). Předchozí projekty poukázaly na význam školních poradenských pracovišť a specialistů, kteří na nich pracují (Národní ústav pro vzdělávání, n. d.). Zaměření dalšího projektu navazuje na předchozí, jeho cílem je zajištění širokého spektra poradenských služeb nejen žákům, ale také pedagogům a rodičům, vytvoření sítě metodické podpory a vedení, podpoření školních poradenských pracovišť, atd. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2011). V konceptu RAMPS - VIP III nalezneme vymezení pěti základních aktivit, které projekt zahrnuje:

Aktivita 1 – Podpora školám v práci s podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními.

Aktivita 2 – Metodická a supervizní podpora pro školní poradenská pracoviště.

Aktivita 3 – Metodická a supervizní podpora pro školská poradenská zařízení a střediska výchovné péče.

Aktivita 4 – Vzdělávání poradenských pracovníků na úrovni škol a školských poradenských zařízení.

Aktivita 5 – Poradenská péče pro žáky zajišťovaná střediskem výchovné péče

(Národní ústav pro vzdělávání, n. d.).

Doba trvání tohoto projektu by měla být 24 měsíců, tedy do konce roku 2013, tentokrát již nefiguruje v jeho realizaci IPPP, ale odpovědnost za RAMPS - VIP III přešlo MŠMT ve spolupráci v NÚV (Národní ústav odborného vzdělávání, 2011).

Můžeme jen doufat, že se podaří to, co bylo cílem již předchozích dvou projektů – zajistit chod a udržitelnost ŠPP tak, aby mohla nadále pokračovat již bez podpory dalších projektů. V rámci škol si pedagogové zvykli na oporu odborníků, na jistotu, kterou jim tito pracovníci poskytovali v řešení některých situací. Není pochyb o tom, že všechny projekty VIP přinesly mnoho pozitiv. Součástí této práce je snaha poukázat na potřebnost psychologických odborníků na českých školách a jejich opory pro žáky i pedagogy.

8. Stav empirických poznatků

Vzhledem k faktu, že školní psychologové na našich školách za podpory české legislativy působí teprve sedmým rokem a tato funkce je zatím na počátku rozvoje, výzkumy na toto téma chybí. V posledních letech bylo napsáno několik bakalářských a diplomových prací s tématy spojenými s působením školních psychologů a jejich počet stoupá (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). Mnoho let byl v České republice výzkum v oblasti práce školních psychologů spojován s IPPP, který průběžně vydával statistické informace, tiskové zprávy a informace spojené s jednotlivými projekty (VIP Kariéra, RŠPP – VIP II, RAMPS - VIP III). Lazarová (2008) považuje chybění výzkumné infrastruktury školní psychologie za značnou překážku v rozvoji profesionality školních psychologů. Nejvýznamnější a nejkomplexnější prozatím zůstává výzkumná studie, která proběhla v rámci vytváření Metodiky práce školních psychologů na ZŠ a SŠ (Zapletalová, J. a kol., 2001). Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) rozdělují tři oblasti, kterými se výzkumy v našem prostředí zabývají – profesní identita, náplň práce a psycholog a další subjekty školy.

Mnoho z poznatků týkajících se těchto témat jsem uvedla již výše v teoretické části. Na tomto místě bych ráda poukázala na některé empirické práce a zajímavé výsledky, které se týkají pohledu pedagogů na práci školních psychologů, jejich vzájemného vztahu, postojů, atd.

8.1. Empirické poznatky získané v českém prostředí

Přínos a potřebnost školních psychologů na školách potvrzují výsledky bakalářských prací Jalůvkové (2011) i Malečkové (2012). Jalůvková (2011) zjišťovala prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce, jaké jsou postoje pedagogů ke koncepci školních poradenských pracovišť. Z 68 učitelů ve volném vyjádření k fungování školního psychologa téměř 37% považovalo školního specialistu za člověka, který je vždy ochoten pomoci a poradit, a oceňovali dobrou spolupráci, 15% je vnímalo jako rovnocenného člena pedagogického sboru, 9% připisovalo školnímu psychologovi pozici respektované autority. Na srovnání užitečnosti školního psychologa a školního speciálního pedagoga 63% učitelů potvrdilo stejnou užitečnost obou pozic, zatímco 35% se klonilo k větší užitečnosti školního speciálního pedagoga (Ibid).

Ve 13 z 15 rozhovorů, které s pedagogy provedla Malečková (2012), znělo potvrzení opodstatnění role školního psychologa na základní škole, 14 pedagogů také uvedlo, že je důležité, aby byl školní psycholog kmenovým zaměstnancem školy, nestačí pouze občasné docházení. Kromě třech pedagogů také udávali využívání služeb školního psychologa (Ibid.).

Zajímavé poznatky přinesla práce Majdyšové (2011), ve které z rozhovorů s pedagogy zjistila, že významnou roli v jejich vztahu ke školnímu psychologovi hraje např. osobnost učitele, výsledky jeho práce a případně špatná zkušenost s jakýmkoliv jiným psychologickým pracovníkem. Pedagogové u školního psychologa oceňovali otevřenost, přístupnost, vstřícnost a také to, když k nim přistupoval bez hodnocení a soudů. Vnímají-li učitelé nějaký posun v chování žáků, jejich vztazích či atmosféře třídních kolektivů, pomáhá jim to přijmout školního psychologa, raději s ním poté i spolupracují. Důležitý postřeh pro jakékoliv výzkumy k tématu pohledu pedagogů na školní psychology přináší Majdyšová (2011, s. 42), když uvádí: „*Mnoho učitelů si pod pojmem školní psycholog představují právě toho „svého“ psychologa, zejména pokud se jedná o prvního školního psychologa, se kterým spolupracují.*“ To může být vysvětlením mnoha zkreslení takovýchto výzkumů.

Jak zaznělo již v úvodu, tato diplomová práce navazuje na moji práci postupovou, ráda bych zde připojila několik poznatků, které přinesla. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 71 učitelů, z nichž 95% hodnotilo přínos psychologa pro školu i konkrétně pro jejich práci

velmi kladně (Stejskalová, 2011). Překvapivý výsledek přineslo srovnání mezi pedagogy, kteří nemají praktickou zkušenost a těmi, kteří se školním psychologem zkušenosti mají. Výrazně pozitivnější přístup se objevoval u těch, kteří tuto spolupráci nezažili. Z hlediska věku poté nejvíce vítali školního psychologa a nejvíce oceňovali jeho přínos učitelé ve věkové kategorii 41 – 50 let. Nepotvrdili se ani obavy pedagogů z negativních zásahů do práce pedagogů, či z kontroly ze strany školního psychologa.

8.2. Empirické poznatky získané v zahraničí

Použitelnost výzkumných zahraničních studií i literatury je diskutabilní, přestože bývají novější a metodologicky kvalitnější postavené. Důvodem jsou zcela specifické a odlišné podmínky, standardy a vývoj v oblasti školní psychologie a působení školních psychologů, stejně jako i celkového systému školství. Přesto ale uvedu několik zajímavých poznatků zahraničních výzkumů, je třeba ale mít na paměti zmiňovaná omezení.

Napříč několika americkými státy provedli studii Gilman a Gabriel (2004), kteří srovnávali názory vedoucích pracovníků a učitelů. Otázky na informovanost o práci školního psychologa, spokojenost s jeho prací a jeho přínos odpovědělo v dotazníkovém šetření 1600 učitelů. Učitelé na rozdíl od vedoucích pracovníků, kteří byli velmi spokojeni se školním psychologem, byli spokojeni pouze trochu. Stejně tak přínos hodnotili opatrněji. Rozdíly zjistili také v představě vedení a pedagogů o tom, co by mělo být náplní školního psychologa.

Australští učitelé v průzkumu Thielkinga a Jimersona (2006) vyjádřili, že by chtěli, aby jim školní psychologové podávali informace o tom, kteří žáci navštěvují školního psychologa, jak v rámci poradenství postupují a také aby pro ně byly zpřístupněny záznamy z jednotlivých konzultací. Dalším požadavkem byla představa učitelů, že by konzultace u školního psychologa byly součástí disciplinárních řízení a byly by povinné i přes nevoli studenta, pokud by je učitel přikázal. Školní psychologové pochopitelně odmítali oba požadavky pedagogů, protože byly v přímém rozporu s etickým kodexem (Oakland, Goldmanová, Bishoff, 1982).

Přehledné zpracování potenciálních pozitiv a negativ plynoucích pro učitele z práce školního psychologa na škole zpracovali na základě své studie Gonzalez, Nelson, Gutkin a Shwery (2004, str. 23).

Negativa

- 1. Čas, který věnují konzultaci*
- 2. Očekávání, že požádání o pomoc je přiznání selhání a neschopnosti*
- 3. Strach, že odhalení problému může poukázat na nedostatek profesních kompetencí*
- 4. Úzkost plynoucí ze změny*
- 5. Nepříjemný pocit, který může přinést mezilidský vztah v rámci konzultace*
- 6. Obavy ze ztráty kontroly nad řešením problému*
- 7. Strach související s důvěrou*
- 8. Přivození si napomenutí od ředitele*

Pozitiva

- 1. Možnost vypovídat se z frustrace*
- 2. Možnost interakce s jiným dospělým*
- 3. Potenciál pro úspěšné vyřešení současného problému*
- 4. Uznání snahy zvládat obzvláště náročné děti*
- 5. Pokud se zadaří, může se snížit pracovní zátěž*
- 6. Může zlepšit své schopnosti zvládat a řešit problémy*
- 7. Naučit se nové techniky.*

9. Závěr teoretické části

V teoretické části bylo mým cílem shrnout dosavadní teoretické a praktické poznatky, které tvoří zázemí pro školní psychologii. Zásadními zdroji byly české a slovenské literární a internetové prameny. Přestože zahraniční literatury i empirických poznatků je více, pro moji práci bylo důležité poskytnout obraz fungování poradenství ve školách v podmínkách specifických pro náš systém školství, naši legislativu a naše podmínky. Zahrnula jsem širší kontext poradenství pro děti s povinnou školní docházkou, aby bylo jasné, že náplň práce jednotlivých složek není totožná, nýbrž komplementární. Poskytla jsem průřez vývojem školní psychologie ve světě i v našich podmínkách, včetně aktuální situace. Shrnula jsem legislativní rámec pro poradenství ve škole a podrobně popsala roli školního psychologa, s jeho náplní práce, včetně vztahů se subjekty školy. Krátkým exkurzem do stavu současných empirických poznatků jsem zmapovala alespoň několik málo výzkumů souvisejících s pohledem pedagogů na školní psychology.

Výzkumná část

10. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V návaznosti na předchozí text jsem si stanovila tento cíl výzkumu:

Zmapovat názory pedagogů druhého stupně základních škol na dopady práce školního psychologa ve škole.

Na základě stanoveného cíle jsem zformulovala následující výzkumné otázky:

- 1) Považují pedagogové zavedení školního psychologa na jejich školu za užitečné a přínosné pro školu, své žáky i přímo pro svou práci?
- 2) Jaké pozitivní a negativní změny vnímají pedagogové v souvislosti s přítomností školního psychologa ve škole?

11. Plán výzkumu a jeho průběh

11.1. Metodologický rámec

Abych co nejlépe zodpověděla výzkumné otázky, zvolila jsem kvalitativní metodologický rámec, který umožňuje lépe „celostní porozumění vnitřní logice zkoumaných procesů, událostí nebo jevů v jejich co nejširším kontextu,“ (Ferjenčík, 2000, str. 243). Moje postupová práce (Stejskalová, 2011) poukázala na nedostatečnost kvantitativního přístupu v otázce pohledu pedagogů na školní psychology. Zjistila jsem, že významnou roli nehraje to, zda pedagog se školním psychologem zkušenost má, ale to, jaká tato zkušenost je. Tato zkušenost bývá klíčovým faktorem, který dále ovlivňuje vnímání a názory na školní psychology obecně. Z čehož vyplývá, že je třeba ptát se po kvalitě této zkušenosti. Následná analýza a interpretace dat v duchu kvalitativního přístupu umožňuje snáze pochopit aktuální dění, a tím rozšiřuje prostor pro větší porozumění zkušenosti zúčastněných osob (Hendl, 2008).

11.2. Polostrukturované interview

Pro tento výzkum jsem za metodu získávání kvalitativních dat zvolila polostrukturované interview. Je to nejčastější podoba metody interview, protože přináší

řešení mnoha nevýhod plně strukturovaného i nestrukturovaného interview (Mioviský, 2006). Je definováno tzv. jádro interview, které obsahuje minimum otázek a témat, které je třeba probrat, je ale možné doptávat se, ověřovat si, zda jsme správně pochopili odpovědi, jít natolik do hloubky, jak shledáme relevantním vzhledem k výzkumným otázkám (Ibid.).

Základní otázky interview jsem pro přehlednost rozdělila dle toho, zda přináší odpovědi na první či druhou výzkumnou otázku.

Ad 1

- 1) Jak ovlivnilo působení psychologa na Vaší škole žáky, jejich chování, vztahy?
- 2) Jak ovlivnilo působení školního psychologa vztahy mezi pedagogy?
- 3) Jak ovlivnilo působení školního psychologa Vás osobně?
- 4) Jak konkrétně ovlivnilo Vaše profesní vnímání a postupy – vnímání žáků, hodnocení?
- 5) Získali jste díky školnímu psychologovi nové dovednosti, kompetence? Jaké?

Ad 2

- 6) Co se na Vaší škole změnilo s příchodem školního psychologa? K lepšímu? K horšímu?
- 7) Změnila se atmosféra na Vaší škole po příchodu na školu? Jak? Čemu tuto změnu připisujete?
- 8) Kdybyste na škole neměli školního psychologa, co myslíte, že by Vám chybělo?

V úvodu rozhovoru jsem se představila a vysvětlila koncept svého výzkumu, informovala jsem pedagogy o etických aspektech a poprosila je o podepsání informovaného souhlasu (Příloha č. 4). Poté jsem se ptala na konkrétní informace o jednotlivých pedagogích. Zajímalo mě pohlaví, věk, doba pedagogické praxe, doba působení na škole, zda působí jako třídní učitel, případně jakého ročníku a jaké předměty daný pedagog učí. Pro tato data jsem měla připravený krátký dotazník pro pedagogy společně se souhrnnými informacemi o výzkumu (Příloha č. 3). Shledala jsem ale pro obě strany rychlejší a příjemnější, když budu otázky klást přímo a formulář vyplním sama. Tyto informace jsem získávala za účelem co nejpřesnějšího popisu výběrového souboru. Zároveň jsem se ale také chtěla ujistit, že hovořím s pedagogy, kteří na škole působili ještě před příchodem školního psychologa, a tudíž mají možnost pozorovat změny, které školní psycholog přinesl, a posoudit jeho přínos.

Během rozhovorů jsem změnila pořadí otázek tak, aby na sebe logicky navazovaly. Nejdříve jsem se ptala na obecné změny, které mohlo působení školního psychologa na školách přinést (otázky č. 6 a 7) a poté jsem instruovala pedagogy, zda by v následujících konkrétních otázkách mohly uvádět pokud možno konkrétní příklady (otázky č. 1 – 5). Na závěr jsem přidala otázku č. 8 a nabídla, zda by chtěli ještě něco k danému tématu doplnit, o čem jsme se ještě nezmínili. V průběhu rozhovorů jsem narazila na témata, která by bylo třeba do rozhovoru doplnit. Vložila jsem tedy hned na úvod otázku, co všechno pedagogové zaznamenali, že školní psycholog na jejich škole zavedl. První dva respondenti v průběhu zmiňovali některá opatření, či možnosti, které školní psycholog nabízí. Proto jsem pro přehlednost a zjednodušení tuto otázku od třetího rozhovoru zařadila. A v závěru rozhovoru jsem nabídla, že u některých pedagogů se objevuje skepse, že školního psychologa nepotřebují, případně že by nějak negativně zasahoval do jejich práce. Ptala jsem se, zda se u nich konkrétně objevila nějaká taková skepse či negativní postoj. S vědomím sugestivního aspektu otázky jsem formulovala velmi opatrně. Otázka tak zněla: „Někdy se u pedagogů s delší praxí objevuje skepse, že nepotřebují školního psychologa, že si se svými zkušenostmi vystačí sami. Případně že by jim školní psycholog mohl negativně zasahovat do práce, či být kontrolou jejich práce. Objevilo se něco podobného u Vás osobně?“ Tuto otázku jsem zařadila u 15 pedagogů s delší praxí na základě dřívějších výzkumů, např. šetření z roku 2001 (Zapletalová a kol. 2001). Zároveň jsem také zjišťovala, že i pedagogové, kteří z výpovědi svých kolegů byli ke školním psychologům spíše skeptičtí, v rozhovoru na pokládané otázky odpovídali i přesto spíše pozitivně, nebo neutrálně. Chtěla jsem tedy nabídnout přímo možnost negativní odpovědi.

Snažila jsem se otázky pro rozhovor vymezit konkrétně a zároveň abych pokryla zkoumanou oblast, abych pedagogy zahlcené prací a dalšími výzkumy, nezatěžovala příliš dlouho.

11.3. Získávání dat

Získávání dat se uskutečnilo v říjnu 2012. Výběr výzkumného souboru probíhal v několika úrovních. V první fázi jsem zvolila metodu záměrného výběru (Miovský, 2006), tedy metodu, kdy účastníky výzkumu vybíráme na základě konkrétní vlastnosti. Na

internetu jsem vyhledala e-mailové adresy ředitelů škol v olomouckém kraji, na kterých působí školní psycholog ať už přes projekty – aktuálně RAMPS – VIP III, nebo jsou placeni z jiných zdrojů. Na tyto adresy jsem vzápětí rozeslala svou žádost, s vysvětlením mých výzkumných záměrů a prosbou, zda by svolili k provedení rozhovorů s pedagogy na jejich škole. Zároveň jsem jako odměnu nabídla zpětné zaslání zjištěného. Snažila jsem se tak získat co nejvíce škol, kde působí školní psychologové v rámci olomouckého kraje. Na některých školách mě odmítli již ředitelé s odůvodněním, že pedagogové mají příliš mnoho práce a že podobných žádostí jim chodí velké množství.

Na školách, kde byli ředitelé vstřícní, proběhla další fáze. V první fázi bylo mým cílem pouze povolení vedení školy k provedení výzkumu na jejich škole, avšak někteří ředitelé postoupili ke druhé fázi samovolně. Někde mi právě již ředitelé či jejich zástupci vybrali pedagogy k rozhovoru, na jiných školách jsem se ptala v jednotlivých kabinetech, zda budou ochotni poskytnout mi 5 – 10 minutový rozhovor. Tam, kde pedagogy vybíral někdo z vedení školy, jsem předem požádala o různorodost v názorech, aby se nejednalo pouze o pedagogy, kteří se školním psychologem spolupracují a jsou s ním spokojeni. V některých případech tedy šlo o výběr záměrný, v jiných by se dalo hovořit o metodě sněhové koule, když pedagog, který absolvoval rozhovor, šel se mnou a domluvil rozhovor s pedagogem dalším, případně mi účastníky vybral ředitel či zástupce (Miovský, 2006). Ne všichni oslovení byli ochotní rozhovor poskytnout, přesto se ale po mém urgování našlo 27 učitelů, kteří mi vyšli vstříc.

Rozhovory proběhly na některých školách v kabinetech jednotlivých vyučujících, jinde ve sborovnách. Někdy měl pedagog čas pouze po dobu přestávky, jindy se rozhovor uskutečnil v průběhu hodiny, kdy měl účastník výzkumu volno.

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté doslovně přepsány pro co nejvyšší míru přesnosti a minimální ztrátu dat.

11.4. Popis výzkumného souboru

Zkoumaná populace v mém výzkumu zahrnovala všechny pedagogy zaměstnané na druhých stupních základních škol v olomouckém kraji, kde působí školní psycholog. Oslovila jsem 14 škol v olomouckém kraji, na kterých má školní psycholog své místo.

Některé školy na žádost nereagovaly, jiné odmítly. Výzkumu se zúčastnilo sedm základních škol. Vyžadovala jsem, aby se jednalo vždy o učitele druhého stupně, aby byl vzorek v rámci možností homogenní. Vnímala jsem potřebu neklást si příliš vysoké cíle, co se týče rozsahu výzkumu, proto jsem chtěla danou problematiku co nejvíce konkretizovat a tím umožnit hlubší prozkoumání.

Školní poradenská pracoviště na čtyřech školách fungovala teprve druhým rokem, na jedné škole třetím rokem a na dvou školách více než pět let. Ve všech případech na této pozici pracovaly ženy, vždy se jednalo o prvního školního psychologa na dané škole. Pouze na dvou školách pracovali školní psychologové na plný úvazek, na jedné škole šlo o úvazek 0,5 a další školní psychologové měli úvazek pouze 0,3 a 0,25. Vedení ZŠ 3 výši úvazku školní psycholožky neznalo a ona sama tuto informaci odmítla sdělit.

	ZŠ 1	ZŠ 2	ZŠ 3	ZŠ 4	ZŠ 5	ZŠ 6	ZŠ 7
počet žáků	500	571	800	280	450	496	365
učitelů	6	3	10	3	10	5	1
učitelek	25	30	40	22	20	27	21
počet tříd	21	24	39	14	17	23	17
jak dlouho mají ŠPP (v měsících)	9	26	84	9	14	13	9
úvazek ŠP	1	1		0,5	0,3	0,25	0,25

Tab. 1 Údaje o školách zapojených do výzkumu

Výběrový soubor tvořilo 27 pedagogů druhého stupně sedmi základních škol v olomouckém kraji, kde pracuje školní psycholog. Průměrný věk respondentů dosahoval 43,7 let a průměrná doba praxe byla 19,2 let. Dvacet učitelů působí jako třídní učitelé (VI. – 3, VII. – 8, VIII. – 4, IX. – 4), 7 jich pak jako třídní učitelé momentálně nepůsobí. Z celkového počtu 27 učitelů se výzkumu účastnilo 15 žen s věkovým průměrem 53,1 let a průměrnou délkou praxe 27,4 let a 9 mužů s věkovým průměrem 35,3 let a průměrnou délkou praxe 11,1 let.

Škola	Učitel	Pohlaví	Věk	Doba praxe	Třídní	Předměty
ZŠ 1	Učitel 1	muž	29	5	VII.	Ch, Př
	Učitel 2	žena	60	38	IX.	Čj, Dě
	Učitel 3	žena	55	23	VII.	Čj, Hv
	Učitel 4	muž	30	6	VIII.	Tv, Ivt, prac.
	Učitel 5	žena	60	36		Dě, Fj
ZŠ 2	Učitel 6	muž	30	6		Aj, Ivt, Ov, Př
	Učitel 7	žena	36	12	VII.	Aj, Nj
	Učitel 8	žena	29	6	VII.	Čj, Ov, Fj
ZŠ 3	Učitel 9	muž	33	9	IX.	Př, Ov
	Učitel 10	žena	48	26	VIII.	Čj, Ov
	Učitel 11	žena	37	10	VI.	Vý, Aj
	Učitel 12	muž	27	2	VII.	Ze, Tv
ZŠ 4	Učitel 13	žena	44	21	VI.	Čj, Ov
	Učitel 14	žena	40	15	VIII.	Ma, Ivt, Pv, Ov
	Učitel 15	muž	33	7		Ma, Ivt
	Učitel 16	žena	43	19	VII.	Tv, Ch, Rod.
ZŠ 5	Učitel 17	žena	56	32	IX.	Ma, Fy
	Učitel 18	žena	57	34		Ma, Ze
	Učitel 19	muž	27	3		Tv, Ivt, prac.
	Učitel 20	žena	52	25		Ma, Ch
ZŠ 6	Učitel 21	žena	38	12	VII.	Aj, Dě, Ov
	Učitel 22	muž	50	27	IX.	Tv, Bi
	Učitel 23	žena	60	37	VII.	Čj, Dě
	Učitel 24	muž	59	35		Čj, Výt.
ZŠ 7	Učitel 25	žena	48	25	VIII.	Ch, Bi, VkZ
	Učitel 16	žena	57	34	VII.	Čj, Hv
	Učitel 27	žena	43	16	VI.	Tv, Dě, Ivt, Sčsp

Tab. 2 Rozložení výběrového souboru dle jednotlivých škol

Zastoupení mužů ve výzkumném souboru by se mohlo zdát malé, na základě statistiky zveřejněné na internetových stránkách MŠMT (2012) však byl poměr mužů mezi pedagogy na druhých stupních základních škol v roce 2011 pouhých 15,1%. Velký rozdíl mezi průměrným věkem mužů a žen by mohl nabízet pochybnosti o reprezentativnosti vzorku. Výše zmíněné statistiky však uvádí nejvyšší zastoupení mužů právě ve věkové

kategorii 26 – 35 let, zatímco nejvyšší zastoupení žen je ve věkové kategorii 46 – 55 let (Ibid.). Pro přehlednost uvádím tato data níže v Tabulce č. 3. V Tabulce č. 2 uvádím seznam učitelů dle jednotlivých škol. Tabulka č. 3 nabízí souhrn statistických údajů výběrového souboru.

celkový počet žen	15	celková doba rozhovorů	3:51:55
celkový počet mužů	9	průměrná doba rozhovoru	8:25
věkový průměr	43,7	třídních	21
věkový průměr žen	53,1	- VI.	3
věk průměr mužů	35,3	- VII.	9
průměrná doba praxe	19,2	- VIII.	4
prům. doba praxe žen	27,4	- IX.	4
prům. doba praxe mužů	11,1	netřídních	7

Tab. 3 Charakteristika výzkumného souboru a sebraných dat

11.5. Metody analýzy dat

Poté přišla na řadu další fáze mého kvalitativního výzkumu – analýza dat. Po dokončení transkripce jsem zahájila obsahovou analýzu rozhovorů, která zahrnuje rozsáhlé spektrum metod a postupů „sloužící k objektivnímu a systematickému kvantitativnímu popisu manifestního obsahu komunikace“ (Barelson, 1952, str. 18, in Ferjenčík, 2000). Z dílčích postupů analýzy kvalitativních dat jsem průběžně aplikovala metody vytváření trsů, zachycování vzorců a hledání vztahů (Miovský, 2006). Nejprve jsem při opakovaném čtení transkribovaných rozhovorů hledala výroky, které jsem seskupovala a konceptualizovala do trsů a vytvářela tak obecnější kategorie. Zároveň jsem se snažila o zachycení vzorců, které by mi poskytlo vysvětlení zjišťovaných fenoménů. Mým záměrem bylo také identifikovat vztahy, na které mě upozornili účastníci výzkumu explicitně a posléze hledat také vztahy, které jsem pozorovala na základě vnitřních nebo vnějších souvislostí (Ibid.)

12. Etické aspekty výzkumu

Důležitou součástí každého výzkumu je jeho etická stránka. Mým cílem bylo poskytnout ochranu každému pedagogovi i škole, která mi umožní realizaci výzkumu. Prvním z kroků bylo, že jsem bez vědomí a svolení vedení nechtěla do škol vstupovat. Ve své práci neuvádím, o které školy se jedná, abych zachovala jejich anonymitu. Jednotlivým učitelům jsem potom také přislíbila anonymitu, kdy veškeré nahrané rozhovory dále používám pouze pod kódem a nejsou tedy spojovány s konkrétním pedagogem. Informovala jsem je, že tato data také budou použita pouze v mé diplomové práci a po jejím obhájení budou smazána a jejich přepisy skartovány. Každého pedagoga jsem poté požádala, aby podepsal Informovaný souhlas (Příloha č. 4).

V kapitole Výsledky uvádím základní charakteristiku jednotlivých škol. V tomto bodě své práce vidím etické dilema. Školám i pedagogům jsem sice slíbila anonymitu, podařilo se mi získat jejich otevřenost a byli tak ochotni hodnotit změny ve svých školách, práci svého psychologa i uvádět konkrétní příklady ze své praxe. Obávám se ale, že pokud by tuto diplomovou práci četl pracovník jednotlivých škol, snadno by poznal, který popis patří k jeho škole. V této charakteristice tedy neuvádím citace jednotlivých pedagogů, abych poskytla alespoň částečnou anonymitu účastníkům výzkumu, přestože jsou veškerá data podložena rozhovory.

13. Výsledky

Z rozhovorů s 27 pedagogy druhých stupňů v olomouckém kraji jsem získala různorodé zkušenosti, názory a pohledy na fungování školních psychologů. V následujícím textu předkládám základní charakteristiku jednotlivých škol na základě rozhovorů i mého pozorování. Na jednotlivých školách pedagogové popisovali konkrétní a specifické fungování spolupráce školního psychologa s pedagogy, ať už se jednalo o problémy, či psychologem nově zavedené aktivity. Chci prostřednictvím zjištěného poskytnout inspiraci pro práci školních psychologů na dalších školách a zároveň upozornit na úskalí, která se v souvislosti s jejich fungováním objevují na jednotlivých školách.

V následující části práce přecházím k výzkumným otázkám, na které jsem postupně hledala odpovědi v transkribovaných rozhovorech. Nejdříve jsem se zaměřila na to, zda

vnímají pedagogové zavedení školních psychologů jako přínosné a užitečné pro jednotlivé složky – žáky, pedagogy a jejich práci a celkově pro školu. V tomto rozdělení popíšu zjištěné i zde. Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na pozitivní a negativní změny související s přítomností psychologa ve škole tak, jak je vnímají pedagogové. Odpověď i na tuto otázku popíšu nejdříve v pozitivních aspektech a poté negativních. V závorkách za jednotlivými názory uvádím čísla značící, kolikrát se v rozhovorech daný pohled objevil. Při bližším studiu může být překvapující rozdílné číslo např. u osobních problémů žáků, kdy učitelé pozitivně hodnotili, že tyto problémy nemusí řešit oni, případně že čas, který by tomu dříve věnovali, nyní mohou věnovat výuce. V tom shledávali přínos tedy pro sebe v pozici učitele. V podkapitole Přínos pro žáky se pak jednalo o výroky, kde pedagogové hodnotili kladně tuto možnost nově nabízenou dětem. Celkový výskyt výroků s tímto pozitivem spojených je zahrnut v odpovědi na druhou výzkumnou otázku.

13.1. Základní charakteristika škol

ZŠ 1

Na této základní škole panuje velké nadšení, školní psycholožka zde působí 9 měsíců. Klepala jsem na jednotlivé kabinety a s těmi, které se mi podařilo zastihnout, jsem provedla rozhovor, jednalo se tedy o výběr alespoň částečně nahodilý. Z úst všech pedagogů jsem slyšela na jejich školní psycholožku chválu. Oceňovali, že hned po svém příchodu provedla diagnostiku všech tříd, což posléze probrala s třídními a pak i žáky. Na základě zjištěného pak se třídami pracovala. Dva pedagogové také poukazovali na případ začínající šikany, který se povedl s pomocí psycholožky úspěšně vyřešit. Pozitivním shledávaly nejen konzultace pro děti, kterým pomáhá s řešením osobních problémů, ale také zavedení dramatického kroužku z iniciativy školní psycholožky. Pro pedagogy je oporou v řešení problémů s dětmi. Kladně také hodnotí úbytek práce s vedením agendy, kterou částečně přebrala školní psycholožka, ale také uvádí, že mají více času věnovat se „tomu, čemu mají.“ Nemusí již věnovat tolik času řešením vztahů ve třídě, případně problémům s chováním, či osobním problémům žáků. Zároveň v kázeňských otázkách, dle pedagogů, na žáka více dopadá závažnost situace, pokud je odkázán k psychologovi. Velmi pozitivní shledávají kontinuitu mezi prvním a druhým stupněm, kdy výchovný poradce je zvláště pro první a druhý stupeň a tudíž nedochází k plnému předávání

informací, znovu je třeba vytvářet vztah v případě problémových žáků. Nyní školní psychologka tuto kontinuitu zajišťuje a je tedy i v tomto velkou oporou třídních učitelů. Pedagogové popisují, že jejich vztahy v pedagogickém sboru jsou spíše přátelské, než pouze profesionální, stejně tak mezi ně prý zapadla školní psychologka. Kdyby školního psychologa nadále neměli, chyběl by jim zejména onen pocit jistoty a ujištění, že kdyby bylo třeba, mají kam jít. I pedagogové s delší praxí na této škole potvrzují přínos tohoto odborníka, přes veškeré své zkušenosti uznávají a respektují oporu a oceňují pohled školní psychologky. Jediné negativum, které jsem v rozhovorech zaznamenala, bylo zatím stále ještě probíhající vymezení pole působnosti školního psychologa. Někteří žáci, dle svých pedagogů, navštěvují školní psychologku schválně v době, kdy mají psát „písemky“, nebo v průběhu předmětu, který nemají rádi. Již se s tímto problémem ale pracuje. Někteří žáci podle slov jedné pedagožky navštěvují psychologku kvůli každé malichernosti, i zde probíhá postupně vymezení kompetencí, aby bylo jasné, co řeší psycholog a co je záležitost učitele.

ZŠ 2

Na druhé škole jsem prostřednictvím e-mailu získala pouze jednoho učitele, ten posléze domluvil rozhovor se svou kolegyní a ta poté s kolegyní další. Školní psychologka zde působí třetím rokem. Pedagogové se shodují, že na jejich škole „*lítá jako hadr na holi*“ a jedna pedagožka se smíchem dodává, „*já si myslím, že by tu mohly být i dvě.*“ Žádný z pedagogů s jejich školní psychologkou nespolupracoval přímo, přesto ale oceňují samotnou přítomnost, která jim poskytuje pocit jistoty („*kdyby něco, máme za kým jít*“). Přínosným shledávají adaptační a stmelovací pobyty, práci s kolektivy (jejich poznávání, diagnostiku, případnou sekundární prevenci), možnost krizové intervence a okamžitého řešení problémů. Specifický přínos školní psychologky pro tuto školu je zavedení canisterapie a klubu Pohoda, který navštěvují děti od 1. do 8. třídy. Zpočátku se na škole objevovala skepse a někteří pedagogové byli i proti zavedení školního psychologa, postupem času se ale atmosféra uklidnila. O tom svědčí i fakt, že v loňském roce 2011, kdy peníze na školního psychologa nepřišly, pedagogové sepsali petici za jeho ponechání na škole. Přesto jeden pedagog považoval za důležité uvést, že role školního psychologa je přeceňovaná, že přináší spíše malé výsledky, než velké změny.

ZŠ 3

Se svolením ředitele školy jsem opět namátkou zkoušela klepat na kabinety a oslovit pedagogy, zda by byli ochotní rozhovor poskytnout. První pedagog mě poslal přímo za školní psychologkou. Této situaci jsem se chtěla vyhnout, z důvodu snížení zkreslení výzkumu. Obávala jsem se, že by školní psycholog mohl vybrat pouze pedagogy, kteří s ním spolupracují a s jeho fungováním jsou spokojeni. Tato domněnka se mi hned vzápětí potvrdila. Po rozhovoru s pedagožkou vybranou školní psychologkou jsem tedy poděkovala a vydala se znovu sama zkoušet kabinety namátkově.

Škola, na které působí školní psychologka sedm let, nejdéle ze všech zúčastněných ve výzkumu, má také jako jediná i svého speciálního pedagoga. Jedná se o velkou školu, na které je dle oslovených hodně kázeňských problémů, školní psychologka je tedy bezpochyby přínosem. Poskytuje zde individuální konzultace pro děti i rodiče, intervence ve třídách. Pedagogové sami nevědí, co školní psycholog dělá, vědí jen, že má práce spoustu. Zároveň ale jeden z účastníků výzkumu konstatuje, že školní psycholog *„si dělá tu práci sám, je to dost separované, spousta věcí, informací, je asi tajných, takže se vlastně někdy jakoby ani nedostanou k učitelům, takže já osobně vůbec nevnímám, že by mi to něco dávalo jako učitelce, ne.“* Podobný názor sdílí i kolega, který říká, že vnímá nedostatečnou informovanost mezi žáky, ale ani on neví, jak a v čem by se vůbec mohl na školní psychologku obracet. Tři ze čtyř oslovených pedagogů se školní psychologkou nespolečně pracují, přesto ale i zde oceňují její přítomnost jakožto opory pro žáky i pedagogy, kdyby bylo třeba. Dva učitelé mají zkušenost s řešením šikany v jejich třídě – v jedné z nich se pomoc školního psychologa pozitivně odrazila, v druhé *„se napsala nějaká zpráva, ale tam jako žáci to vnímali, že se jim nemůže nic stát ... a rodiče to brali spíš, že jim ten psycholog chce spíš ublížit.“* Jako pro pedagoga přínosnější vidí projekt Torr, který na jejich škole funguje: *„To je taková místnost, ve které je vždycky nějaký kantor, a když je nějaký problémový žák a po několikerém upozornění není ochoten spolupracovat, tak je poslán do tady této místnosti, kde se musí zklidnit, dostane nějaké úkoly atd.“* Tento projekt byl inspirován německou školou, se kterou tato škola spolupracovala.

ZŠ 4

Na čtvrté základní škole jsem po telefonické domluvě s ředitelem školy provedla další čtyři rozhovory. Předem jsem požádala o různorodost v názorech učitelů, ředitel tedy

vybral pedagogy s pozitivním pohledem na školního psychologa, i ty, kteří jsou skeptičtější, případně se školním psychologem nespolupracují. Vyloženě negativní postoje bych dle jeho slov našla spíše na prvním stupni.

Na tuto školu přišla školní psycholožka před devíti měsíci, zpočátku v pedagogickém sboru panoval velmi skeptický postoj, postupem ale s výsledky, které jeho práce přinášela, a vymezením kompetencí na obou stranách, převažuje spokojenost s jimi službami. Na dotazy, čím bylo toto počáteční rozčarování způsobeno, se dozvídám, že se jednalo o pro pedagogy nevhodný osobní přístup školní psycholožky. *„No, začátku ten nástup paní psycholožky pro nás byl takový nečekaný, trošku jsme ji nebrali, možná to i říkala, nebo já jsem jí to řekla rovnou, že prostě ten její přístup se nám zdál zezáčátku takový hodně striktní, odměřený, ale to bylo asi z té její nervozity, protože teď už se chová normálně, přirozeně pro nás, takže v pohodě.“* Přínos vidí pedagogové zejména v individuální práci s žáky, že se mají komu svěřit. Zároveň všichni oslovení shodně oceňují adaptační pobyty šestých ročníků a konkrétní práci na stmelení problematického ročníku. Znovu se objevuje pozitivum vědomí přítomnosti školního psychologa na škole, v případě že by se vyskytl problém. V šestých třídách provádí školní psycholožka sociogramy, aby pomohla pedagogovi co nejdříve třídu lépe poznat. Pro deváté ročníky pak poskytuje kariérní poradenství a rozkrývá jejich styly učení, pro vyšší úspěšnost v dalším studiu. Pouze jeden z oslovených učitelů nespolupracuje se školní psycholožkou, protože není třídním učitelem, přesto ale považuje tuto službu na škole za přínosnou a uvádí, že by měl být školní psycholog na každé škole. Dva pedagogové dokonce zmiňují, že by i v případě osobních problémů využili služeb jejich školní psycholožky. Negativem shledávají pouze, že *„máme strach, že až si (děcka) zvyknou, tak už tady psycholog nebude, že nebudou peníze.“*

ZŠ 5

Na této škole mají školní psycholožku druhým rokem. Po příchodu mě zástupce ředitele zavedl do sborovny, kde bylo přibližně devět pedagogů. Podmínky pro provedení rozhovorů v soukromí nebyly. Zpočátku jsem tedy vyslechla bouřlivou a velmi kritickou diskusi mezi pedagogy na adresu práce školního psychologa. Postupně jsem si potom sedla ke čtyřem pedagogům, se kterými jsem probrala výše uvedené otázky.

Podle slov pedagogů se na škole s příchodem školní psycholožky nezměnilo nic „*to je právě ten problém, ona tu je, mluví s nima, ale nám nic neřekne, takže to pro mě nemá žádný přínos.*“ Ve třech případech ze čtyř zaznělo, že by jim školní psycholog nechyběl. Konstatují, že jejich školního specialistu žáci vyhledávají, mají se tak komu svěřit. Zřídka hovoří také o práci s problematickými kolektivy, či problémovými žáky. Pozitivně hodnotí řešení krizových situací, vzápětí ale dodávají, že tam je jenom dva dny, „*když je to chytlo ve středu, tak to bylo k ničemu.*“ I zde slyším zmínku o zneužívání školního psychologa žáky za účelem vyhnout se předmětu, který nemají rádi, případně písemným pracím či zkoušení. Pouze jeden pedagog hovoří o pozitivním přínosu školní psycholožky a jeho potřebnosti na této škole.

Jednalo se o školu, na které jsem získala nejkratší rozhovory, zároveň také rozhovory, které vyznívaly nejvíce negativně. Vysvětlení jsem hledala v krátkém úvazku (0,3) školní psycholožky, což v rozhovorech také opakovaně (3) zaznělo.

ZŠ 6

Školní psycholožka na této škole působí druhým rokem. Zástupkyně ředitele pro druhý stupeň mě usadila do své kanceláře, ve které následně probíhaly rozhovory s pedagogy, které předem domluvila. Opět předcházela prosba o různorodost v názorech. Služeb školní psycholožky využívá pouze jeden ze čtyř oslovených pedagogů, ten ale dodává, že kdyby specialista na škole nebyl, jemu osobně by nechyběl. Z aktivit, které pedagogové zaznamenali, uvedli adaptační den pro šesté třídy, konzultace pro děti i učitele a cvičení pro hyperaktivní děti. Dva z pedagogů považují za přínosné, že se mají v případě potřeby na koho obrátit, jeden ale dodává, že by stačilo, aby docházel jednou týdně psycholog např. z poradny. Jiní dva vysvětlují, že je tam školní psycholožka tak málo, že i kdyby chtěli, tak nemají možnost ji navštívit, může tak podle nich pracovat pouze s těmi „superproblémovými“. Podle učitelů se na škole nic nezměnilo, jsou zklamaní, že nepřichází výsledky, jaké očekávali. Dva z nich hovoří o tom, že děti navštěvují psychologa mimo školu a stejně musí jezdit někam do poradny. I zde může být pro negativní pohled pedagogů vysvětlením velmi nízký úvazek školního psychologa (0,25). Další záporné názory přináší pocit, že v rámci adaptačního programu ve snaze získat důvěru dětí školní psycholožka znevažovala učitele a jejich práci, popisují dva z účastníků výzkumu na této škole.

ZŠ 7

Na poslední navštívené škole pracovala školní psycholožka druhým rokem. Ředitelka vybrala pedagogy, u kterých zřejmě očekávala pozitivní názory, na základě nejčastější spolupráce se školním specialistou. Obávala jsem se pozitivního zkreslení, po provedení rozhovorů se ale tato obava rozpustila. Pedagogové uváděli, že mají na koho se obrátit v případě potřeby, pozitivně hodnotili nabídku posílat problémové žáky za školní psycholožkou. Na této škole ale pracuje pouze individuálně, na práci s kolektivy v rámci velmi nízkého úvazku zřejmě není čas. Zmiňovali, že jim přinášela inspiraci a zamyšlení nad tím, jak postupovat nově a lépe a zároveň případné potvrzení, že to dělají správně. Pedagogové s vědomím, že školní psycholožka koncem kalendářního roku ze školy odchází, uváděli, že si neměli možnost tolik zvyknout a tudíž se pro ně tolik s jeho odchodem nezmění. Dvě ze tří pedagožek by ale tuto pomoc uvítaly, ale nejlépe na plný úvazek, teď je ve škole málo času, a když ji potřebují, není tam.

13.2. Přínos a užitek školních psychologů z pohledu pedagogů

Rozhovory s pedagogy druhých stupňů základních škol na obecné rovině přinesly zjištění, že učitelé vnímají přítomnost a fungování školního psychologa i přes některé konkrétní výhrady (viz. dále) ve většině případů (20) pozitivně. Pouze čtyři pedagogové vyjadřují svůj negativní, případně lhostejný názor. Zbývající tři pedagogové nevěděli, na kterou stranu se přiklonit. Na jedné straně viděli pozitiva této služby, ale na straně druhé buď nepřinesla to, co očekávali, nebo měly nějaké negativní zkušenosti.

Přínos pro školu

Pedagogové, kteří se zúčastnili výzkumu, hodnotili obecně přínos psychologa kladně. Změnu k lepšímu uváděla polovina pedagogů (13), že k horšímu žádnou změnu nepozorovali, potvrdilo šestnáct pedagogů. Několik (4) jich nepozorovalo změnu žádnou. Konkrétní pozitiva, o kterých účastníci referovali, uvádím dále podrobněji (viz. podkapitoly Přínos pro žáky, Přínos pro pedagogy). Z obecného prospěchu pro školu je ale třeba zmínit přínos samotné přítomnosti školního psychologa na škole. Pedagogové (10) zmiňují, že „kdyby něco“, mají na koho se obrátit, poskytuje jim to pocit větší jistoty na pracovišti, stejně tak tato možnost platí i pro žáky. Zároveň také pedagogům ubylo hodně

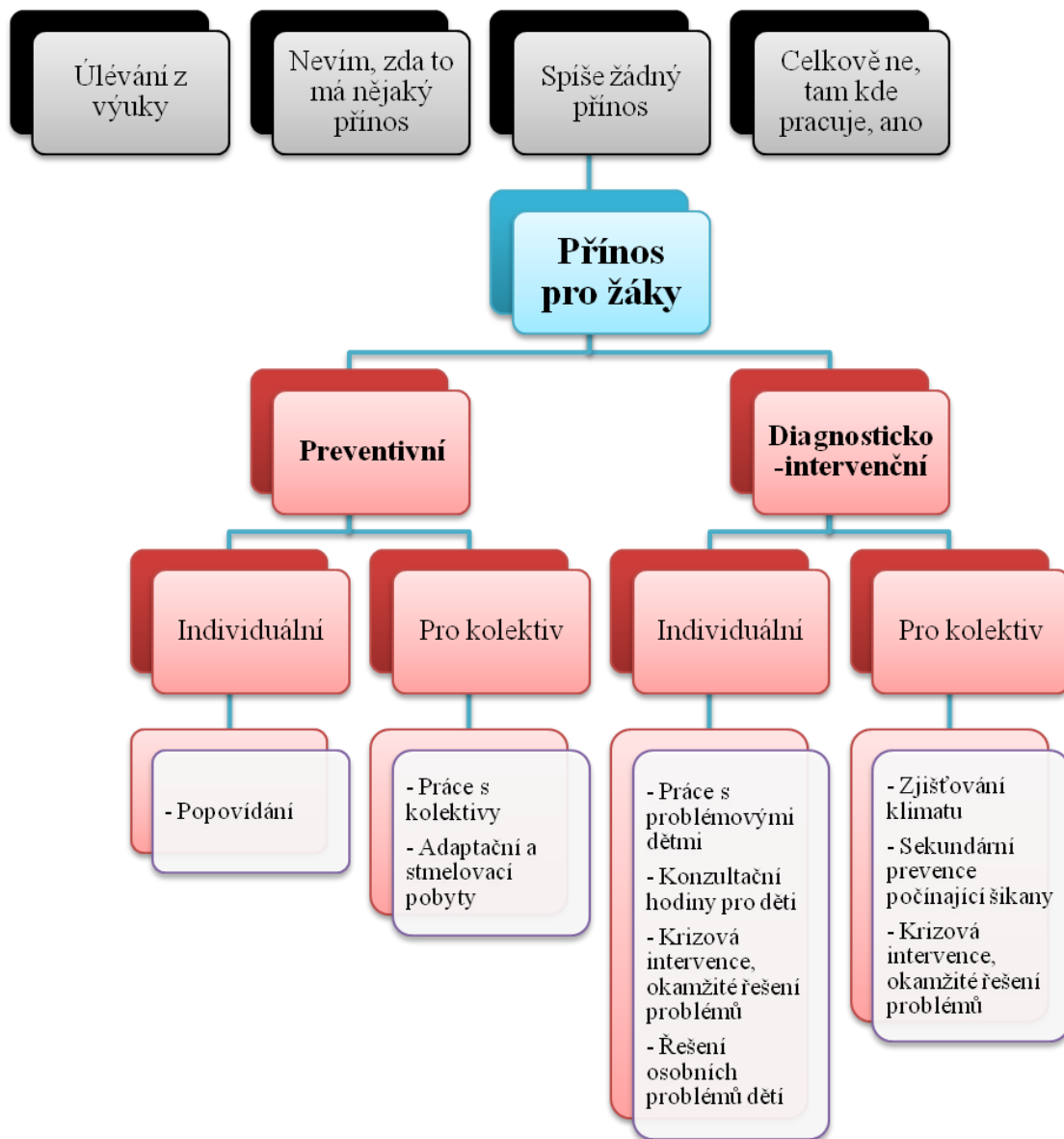
práce a část zodpovědnosti (7), tudíž mají více času věnovat se výuce. Vliv na atmosféru pedagogové ve většině případů (17) nezaznamenali. Pouze čtyři pedagogové hovořili o klidnější případně přátelštější atmosféře, dva zmiňovali počáteční rozčarování s nástupem školního psychologa a postupné opětovné zklidnění. Podle poloviny pedagogů (13) by jim na škole po získané zkušenosti školní psycholog chyběl, sedmi by pak nechyběl. Zklamání přinesl školní psycholog šesti pedagogům, dle jejichž vyjádření nemá tato služba ve škole očekávané výsledky. Přesto si ale šest pedagogů myslí, že myšlenka školního psychologa není špatná, vítají ji a měl by podle nich být na každé škole. V různých částech rozhovoru ale upozorňují (4), že záleží na konkrétním psychologovi a jeho osobnosti.

Přínos pro žáky

Z výpovědí oslovených pedagogů jednoznačně vyplývá, že považují školního psychologa pro žáky na jejich škole za přínos. Polovina pedagogů (14) oceňuje práci s kolektivy, kterou školní psychologové vykonávají. Tři učitelé uváděli, že touto cestou konkrétně jim školní psycholog pomohl a ve spolupráci s třídním učitelem zabránil rozvoji začínající šikany v jejich třídách. Jedná se tedy o diagnostiku kolektivů, což za přínos pro své žáky považovali čtyři třídní učitelé, ale také o nově zavedené adaptační, či stmelovací pobyty, o kterých hovořilo devět učitelů. Patnáct pedagogů vidí jako nejvýznamnější pozitivum, že děti mají na škole někoho, komu se můžou svěřit, popovídat si, zároveň se ale nejedná ani o ředitele, učitele, či spolužáky. Dalších deset výpovědí potom přinášelo ocenění školního psychologa, že je k dispozici v případě řešení osobních problémů žáků. S tím souvisí také pozitivní ohlasy pedagogů (8) na fakt, že školní psycholog zavedl konzultační hodiny, ve kterých ho děti se svými potížemi mohou vyhledat. Sedm pedagogů považuje za přínos psychologovu práci s problémovými dětmi, někteří vypráví konkrétní příklady, kdy došlo ke zklidnění dítěte, či zlepšení spolupráce s ním. Další pozitivní hodnocení se objevuje v souvislosti s konkrétními aktivitami, které školní psycholog na dané škole zavedl (canisterapie, různé zájmové kroužky, či cvičení).

Přes opakující se pozitiva, tři pedagogové nevěděli, zda se nějak změnili žáci, jejich chování a vzájemné vztahy, další čtyři pak uváděli, že celkově změnu nevnímají, ale u některých konkrétních žáků či kolektivů, se kterými školní psycholog aktuálně pracuje, zlepšení vidí. Osm pedagogů zlepšení nepozoruje, dva si nejsou jisti, zda probíhající zlepšení souvisí s prací školního psychologa. Negativní aspekt tři pedagogové shledávají ve „zneužívání“ školního psychologa, kdy jej někteří žáci navštěvují záměrně v době

vyučování, které je nebaví, případně by je čekala „písemka“ či zkoušení. Jedna pedagožka tuto problematiku rozšířila. Pozoruje, že děti, kterým se dle jejího názoru doma nevěnují a nemají si s kým popovídat, řeší se školním psychologem každou malichernost. Všichni 4 pedagogové ale vzápětí dodávají, že s tímto se na jejich škole pracuje.



Obrázek č. 1 Přínos školního psychologa pro žáky

Hlavní přínosy pro své žáky pedagogové spatřují:

- v individuální práci s dětmi – konzultační hodiny pro děti, děti se mají komu svěřit, s kým si popovídat, pomoc v řešení osobních problémů, dosažitelná okamžitá pomoc, krizová intervence a práce s problémovými dětmi,
- v práci s třídními kolektivy – diagnostika tříd, práce s kolektivy, řešení počátků šikany, adaptační a stmelovací pobyty.

Riziko vidí ve zneužívání přítomnosti školního psychologa za účelem vyhýbání se předmětům, které je nebaví, případně „písemkám“ či zkoušení. Třetina pedagogů nepozoruje zlepšení v chování žáků či ve vztazích mezi nimi, někteří uvádí, že nevidí zlepšení celkové ale u konkrétních žáků či tříd, se kterými školní psycholog pracuje, ano. Přehled zjištěného, zda a v čem pedagogové vnímají přínos školního psychologa pro žáky, nabízí Obrázek č. 1.

Přínos pro pedagogy

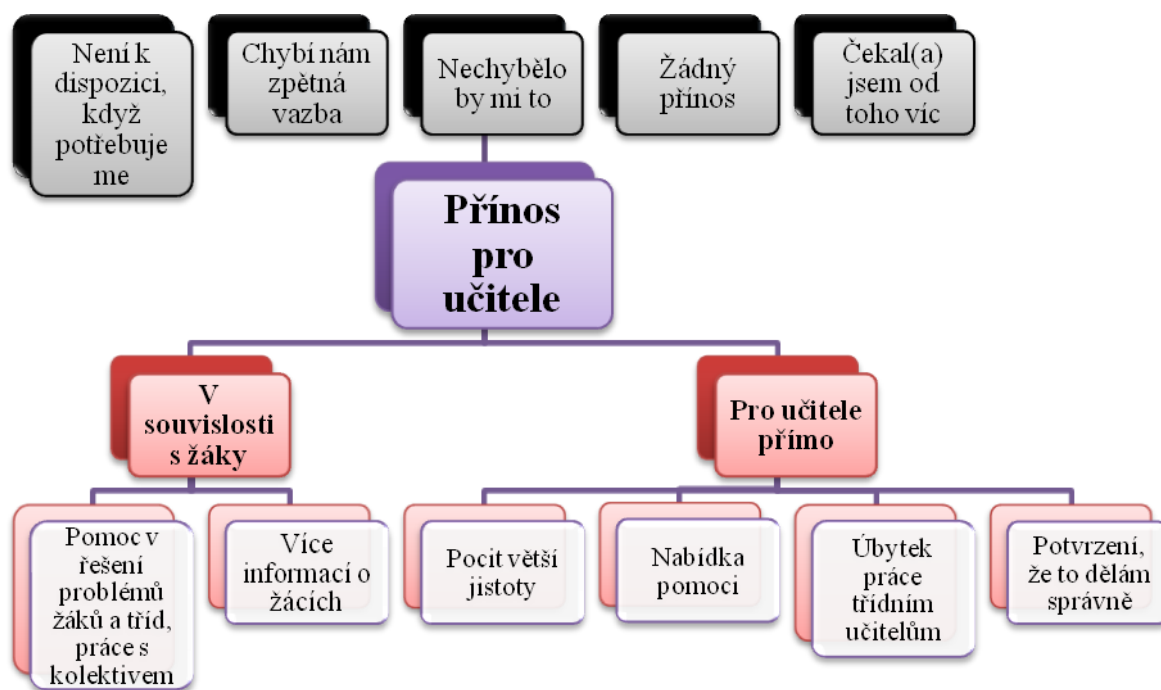
Pro mou práci klíčová otázka, zda a případně jakou vnímají pomoc školního psychologa pro sebe a svou práci, přináší také pozitivní odpověď. Více než třetina pedagogů (11) uvádí, že jim školní psycholog pomohl, někteří popisovali konkrétní příběhy, jiní mluvili o pocitu jistoty, že se mají na koho obrátit. Tato pomoc nabízí dvě kategorie – pomoc pedagogům v souvislosti s žáky a pomoc přímo učitelům. V oblasti pomoci pedagogům směrem k žákům se více než u poloviny učitelů (14) objevilo ocenění pomoci v řešení problémů žáků a tříd a práce s kolektivem. Z konkrétních příkladů pak pedagogové uváděli pomoc v orientaci ve vztazích mezi žáky (4), řešení psychických problémů dětí (5), práci s problémovými žáky (7), sekundární prevenci začínající šikany (5), zároveň také oceňovali, že jim školní psycholog pomáhá rozpoznat problémy dříve (2). Pro pedagogy (8) je také přínosem, že se o žácích dozvedí více informací. Uváděli, že třídní učitel žáky sice dobře zná, přesto ale školní psycholog nabízí v rámci diagnostiky třídních kolektivů potvrzení a rozšíření informací o žácích. V kategorii pomoci učitelům přímo pedagogové nejčastěji oceňovali pocit větší jistoty (10) a nabídku pomoci (10), např., i když zrovna nevyužívají služeb školního psychologa, vědí, že se mají na koho obrátit, kdyby se něco stalo. Přínos vidí také v potvrzení „že to dělám správně“ (3). Další

pedagogové (7) také hovořili o tom, že jim jako třídním učitelům ubyla práce a také část zodpovědnosti.

Na vztahy mezi pedagogy ale školní psycholog vliv nemá dle slov většiny pedagogů (19). Pouze někteří konstatovali, že do pedagogického sboru zapadla (5), a někteří vypráví, že s jejím nástupem na školu bylo spojeno rozčarování (5), které ale kromě jednoho pedagoga s postupem času již nepociťují. Více než polovina pedagogů (15) na sebe osobně vliv nepociťuje, šest učitelů ke školní psycholožce ale důvěru má a v případě nějakého problému by se na ni obrátili. Také v profesních postupech většina (19) vliv neguje. V dotazech, zda se něco od školní psycholožky přiučili, zda získali nějaké nové dovednosti kompetence, pak patnáct pedagogů žádný přínos nepociťuje, tři z nich to vysvětlují svou dlouhou praxí. Polovina učitelů (13) hovoří o konkrétních věcech, které je v práci psychologa zaujaly a ze kterých by rádi do budoucna čerpali. Jednalo se o rozbor třídy (1), vedení intervencí (1), kariérní poradenství (1), získávání kompetencí v řešení problémů (1), obecné čerpání zkušeností (1), práce s integrovanými dětmi (1), práce s kolektivem (1) nejčastěji ale pedagogové oceňovali inspiraci v podobě her, aktivit, technik (6).

Určitou skepsi k přínosu školních psychologů, která byla popisována v předchozích výzkumech ve spojitosti s pedagogy s delší praxí (např. Zapletalová a kol. 2001), neguje jedenáct z patnácti pedagogů, kterým byla tato otázka položena. Další dva pedagogové uvedli, že tato skepse se u nich zpočátku objevila, s postupem času však vymizela, u dvou pedagogů pak trvá.

Negativní pohledy se objevovaly v poměrně malé míře, přesto shledávám důležitým, aby zde zazněly. Někteří pedagogové (3) zklamaně konstatovali, že od příchodu školního psychologa a jeho práce si slibovali víc, další (4) nevnímají žádný přínos. Čtyřem pedagogům potom chybí zpětná vazba, kdy vědí, že školní psycholog s dětmi pracuje, k nim se ale již informace nedostávají, z toho důvodu pak shledávají pro sebe tuto práci zbytečnou. Třem z oslovených pedagogů vadí, že školní psycholog je na škole pouze některé dny v týdnu a když jeho služby potřebují, není k dispozici. Na otázku, zda, případně co by jim chybělo, kdyby školního psychologa po této zkušenosti neměli, většinou pedagogové uváděli konkrétní výše uvedené příklady, část pedagogů (7) však konstatovala, že by jim tato služba nechyběla.



Obrázek č. 2 Přínos školního psychologa pro pedagogy

Shrnu-li tedy výše uvedené, hlavní přínos pro pedagogy na základě jejich odpovědí tedy shledávám (viz. Obrázek č. 2) v pomoci v souvislosti s žáky (pomoc v řešení problémů žáků a tříd, v práci s kolektivem, získání více informací o žácích) a pomoci učitelům přímo (pocit větší jistoty, nabídka pomoci, úbytek práce třídním učitelům). Ve většině případů školní psycholog nemá vliv na vztahy mezi pedagogy, osobně na pedagogy a jejich profesní postupy. V malém množství se objevují také pedagogové, u kterých přichází zklamání z přítomnosti školního psychologa na škole (čekali od toho víc, chybí jim zpětná vazba, není k dispozici, když je potřeba, nemá pro ně žádný přínos).

13.3. Pozitiva a negativa přítomnosti školního psychologa na škole z pohledu pedagogů

V předchozích podkapitolách popisují, v čem pedagogové shledávají přínos školního psychologa na své škole a v čem naopak ne. Druhá výzkumná otázka je zaměřena na pozitiva a negativa, která se pojí s přítomností školního psychologa na škole tak, jak to vidí pedagogové. Kladných aspektů popisují pedagogové mnohem více, zatímco o negativěch hovoří pouze okrajově.

Pozitiva přítomnosti školního psychologa na škole

Více než polovina pedagogů (14) výběrového souboru považuje přítomnost školního psychologa na škole za přínos, jedenáct jich konkrétně vyjadřuje, že je to pomoc pro ně, žáky, případně školu obecně. Na základě dalších otázek poté konkretizují, v čem tuto pomoc, tento přínos vnímají. Zjištěné oblasti znovu nabízí kategorie, které odpovídají výše uvedenému rozdělení. Některá pozitiva se týkají zejména dětí (např. možnost řešení osobních problémů), přesto je ale pedagogové uvádí jako přínos nejen pro své žáky, ale i pro sebe či školu obecně. „*Malinko ubylo těch záležitostí, co řeší třídní učitel, protože byly takové věci, které byly spíš osobními věcmi těch dětí, takové ty problémy mezi nimi, nějaké formy začáteční šikany, takže to nemusí třídní, to řeší psycholog.*“ Jiný pedagog doplňuje: „*No, tak změnilo se i to, že ti vyučující a ostatní vyučující mají víc času věnovat se té třídě a věnovat se víc tomu, čemu mají, tomu učení, a nemusí řešit tady toto, což je samozřejmě taky nějaká čas.*“ Jiná pozitiva se týkají převážně učitelů, ale i zde to může mít svůj přínos pro žáky. Pedagogové například pozitivně hodnotí, že jim školní psycholog provede diagnostiku třídního klimatu, kde jim nejen potvrdí informace, které pedagog vyzpovíval, ale také přinese nové poznatky. Toto je přínosem následně i pro žáky, kdy pedagog ve spolupráci s psychologem může ke třídě přistupovat adekvátněji a se zjištěnými vztahy a atmosférou dále pracovat. Další pozitiva se týkají pedagogů i jejich žáků – řešení šikany ve spolupráci s psychologem je úlevou pro pedagoga, který pro to kompetence často nemá, zároveň velkou pomocí pro kolektiv a jednotlivé žáky.

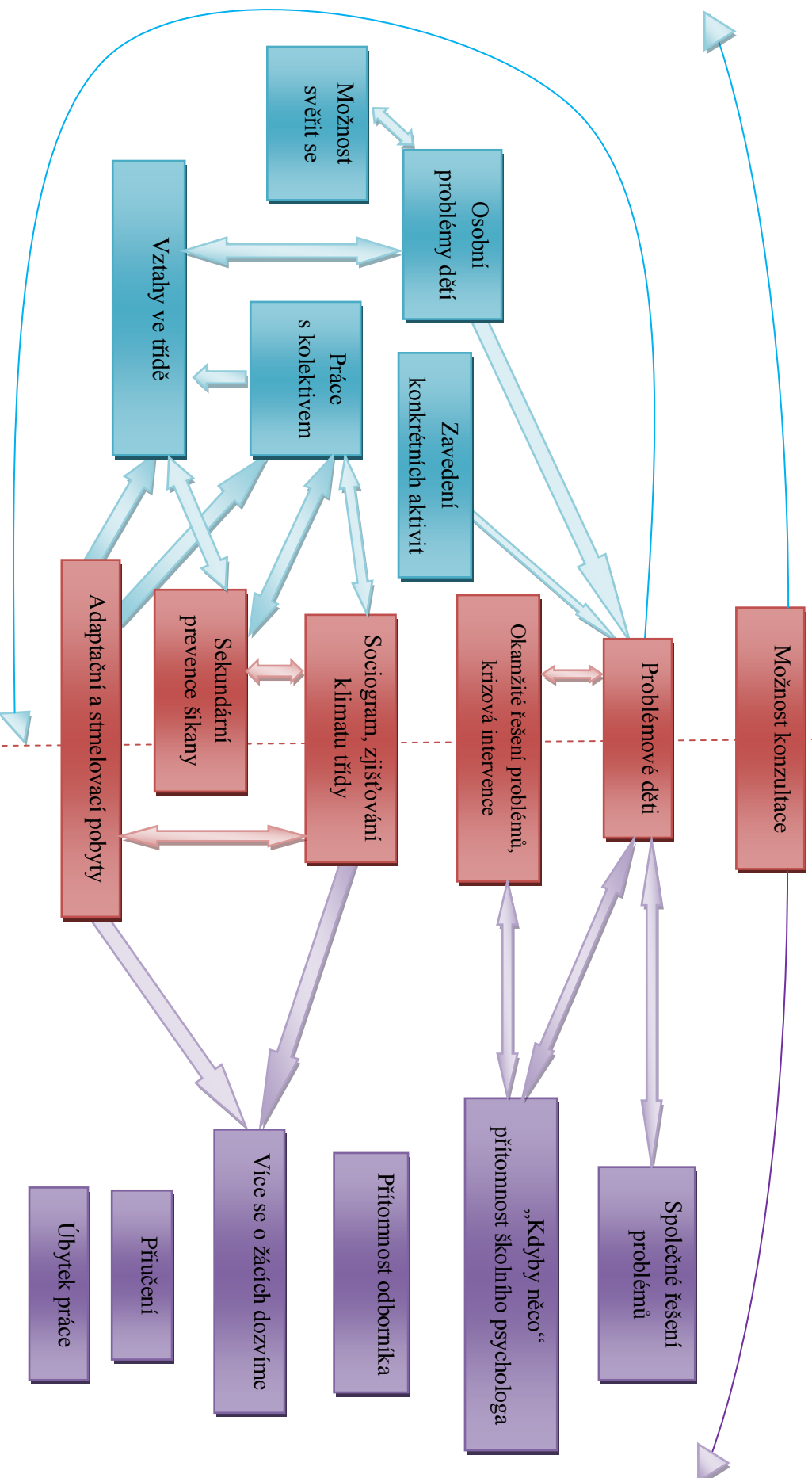
Mezi změnami ve prospěch žáků v souvislosti s přítomností školního psychologa na jejich škole uvádí pedagogové (10) pro jednotlivce možnost řešení osobních problémů, mají se komu svěřit, s kým si popovídat přímo na půdě školy (12). Z hlediska celých kolektivů je přínosem jak pro žáky, tak pro pedagogy psychologa práce s třídními kolektivy (14) a se vztahy v těchto kolektivech (6). S tímto úzce souvisí také sekundární prevence šikany, o které deset učitelů hovoří. Polovina z nich uvádí konkrétní příklady, kde již zásah školního psychologa pomohl, zatímco polovina hovoří o případné pomoci v takové situaci. Sekundární prevence šikany i pomoc s problémovými žáky (10) souvisí také s možností okamžitého řešení problémů bez odkladů, či případné poskytnutí krizové intervence, které oceňují čtyři pedagogové. Adaptační a stmelovací pobyty či jednodenní programy shledávají pedagogové (10) pozitivem, které školní psycholog na jejich školu zavedl. Jedná se o přínos pro žáky, jejich vztahy, zároveň to také souvisí s lepším

poznáním žáků navzájem. Pedagogové zde nachází ale také přínos pro svou práci, kdy se snáze zapojí do kolektivu a rychleji poznají své žáky. Konzultace, které školní psychologové nabízí pro žáky, pedagogy i rodiče jednotlivých dětí uvádí mezi pozitivy téměř polovina pedagogů (12). Tato nabídka vytváří zázemí pro všechna ostatní pozitiva, ať už se jedná o osobní problémy dětí, vztahy ve třídách, práci pedagogů s problémovými žáky, atd. Pedagogům ubyla práce a zároveň část zodpovědnosti z nich přešla na školního psychologa, mohou se tak více věnovat výuce samotné, tento aspekt oceňuje sedm pedagogů. Psycholog je nápomocen také ve společném řešení problémů dětí (11). Zjišťování klimatu třídy, vytváření sociogramů tříd považují pedagogové (8) za další přínos, hovoří o tom, že některé poznatky jsou pro ně pouze potvrzením pozorovaného, přesto se ale dozvídají i nové informace. Více se tak dozvídají o žácích (8). Polovina pedagogů (13) vidí pozitivum v přiučení se z psychologovy práce (kompetence v řešení problémů, čerpání zkušeností, provedení rozboru třídy, práce s integrovanými dětmi, intervence ve třídě, práce s kolektivem, kariérní poradenství, hry, techniky, aktivity (6)). Na každé škole, kde školní psycholog zavedl nějakou konkrétní aktivitu, pedagogové (10) kladně hodnotili také toto (dramatický kroužek, canisterapie, cvičení, ...). Většina těchto volnočasových aktivit je zaměřena na práci s problémovými dětmi (ale i jiné zájemce). Jak jsem již psala výše, významným a často opakovaným přínosem pro pedagogy (10) je samotná přítomnost školního psychologa, která dává pedagogům pocit podpory, větší jistoty a bezpečí, že „kdyby něco“, mají se na koho obrátit. Pět pedagogů také oceňuje ze stejného důvodu přítomnost odborníka, „někoho fundovanějšího.“

Níže uvedené schéma (Obrázek č. 3) znázorňuje souvislosti mezi jednotlivými pozitivy, které pedagogové uvádějí.

ŽÁCI

PEDAGOGOVÉ



Obrázek č.3 Pozitiva přítomnosti školního psychologa na škole

Negativa přítomnosti školního psychologa na škole

Pedagogů, kteří v rozhovorech přímo uvedli, že k horšímu se na jejich škole nezměnilo nic, byla více než polovina (16). V celém výběrovém souboru bylo negativních pohledů, názorů a postřehů málo. I přes nízkou četnost výskytu takových výroků je zde ale pro úplnost uvedu.

Negativní a skeptický pohled zastávali čtyři pedagogové, podle kterých sice nedošlo ke změně k horšímu, ale nezměnilo se nic. Některým učitelům (7) by školní psycholog na škole nechyběl, vždy však dodávají, že by nechyběl jim osobně, že ale nemohou mluvit za všechny. Zklamání z přítomnosti školního psychologa vyjadřuje šest pedagogů, podle kterých to nemá takové výsledky, jaké očekávali. Pedagogové (3) hovoří o riziku, které s sebou přináší školní psycholog – zneužívání možnosti navštívit jej v průběhu vyučování, kdy se žáci domlouvají na čas předmětů, které je nebaví, nebo v době, kdy mají psát písemnou práci, případně být zkoušení. Jiným pedagogům (3) se zdá být práce psychologa na škole separovaná a odtržená od reality, bylo by dle jejich názoru lepší, kdyby pracoval s celými kolektivy. Jedná se však o pedagogy, kde má školní psycholog velmi nízký úvazek a tedy s kolektivy nepracuje. Na některých školách se objevují také stížnosti pedagogů (4), že psycholog s dětmi pracuje, oni se však výsledky a zjištěné poznatky nedozví, nemá to tedy pro ně žádný přínos. Pedagogové na školách s úvazkem psychologa menším než 0,5 také negativně hodnotí, že není k dispozici ve chvíli, kdy by jeho služby potřebovali. Jak jsem uvedla výše, na jedné konkrétní škole pedagogové (2) uvedli, že je mrzí, že zaznamenali u svého psychologa znevažování práce pedagogů, jakési „popichování“ žáků proti nim. Vysvětlovali to jako nevhodnou snahu školního psychologa získat si důvěru dětí.

Mezi negativy, která s sebou práce školního psychologa přináší, vidím tedy zejména:

- zklamání pedagogů z nenaplnění očekávaných výsledků,
- zneužívání této služby dětmi,
- absenci sdělování výsledků pedagogům.
- S úvazkem psychologa menším než 0,5 potom souvisí, že psycholog není k dispozici, když jej pedagogové či žáci zrovna potřebují.

Přesto ale četnost výroků, které obsahují negativní hodnocení je oproti těm pozitivně laděným mnohem méně.

14. Diskuze

V následující kapitole povedu diskuzi nad výsledky svého výzkumu v rámci jednotlivých výzkumných otázek a nabídnu jejich srovnání s jinými výzkumy na toto téma. Poté se zamyslím nad nedostatky svého výzkumu a s tím spojená možná zkreslení, či omezení v aplikaci zjištěného. Na závěr předložím možnosti dalšího zkoumání v této oblasti a aplikaci výsledků v širším kontextu.

14.1. Přínos a užitek školních psychologů z pohledu pedagogů

Pedagogové obecně hodnotí přítomnost školního psychologa pozitivně v 74%. Tento výsledek je o téměř 12% nižší než pohled vedoucích pracovníků z roku 2001 (Zapletalová et. al., 2001), kteří odpovídali, že by práci na jejich škole školní psycholog pomohl v 85,8%. V mé postupové práci (Stejskalová, 2011) však kladné hodnocení přínosu školního psychologa tvořilo 95%. Tento rozdíl může být způsoben metodou získávání dat. Ochota zaneprázdněných pedagogů vyplnit dotazník je velmi nízká a s vyšší pravděpodobností jej vyplní pedagogové, kteří mají ke školnímu psychologovi vztah kladný. V případě mé diplomové práce jsem zvolila metodu polostrukturovaného interview. Pedagogy jsem oslovovala buď osobně a s přímým odmítnutím jsem se tak téměř nesetkala, případně ředitel (resp. zástupce ředitele) vybral na základě mé prosby pedagogy s různými názory, nejen ty, kteří se školním psychologem spolupracují, ale také ty, kteří jsou skeptičtí. Je tedy možné, že aktuální výzkumný soubor vykazuje větší různorodost v názorech pedagogů. Obecně však přínos a potřebnost školních psychologů na školách potvrzují i bakalářské práce Jalůvkové (2011) a Malečkové (2012).

Významným pozitivem, které uváděli pedagogové napříč různými tématy, byla samotná přítomnost školního psychologa. Více než třetina pedagogů uváděla, že jim tento fakt poskytuje pocit bezpečí a větší jistoty, vědomí, že „kdyby něco“, mají se na koho obrátit. Důležitým pozitivem pro pedagogy i obecně školství je úbytek práce a přenesení

části zodpovědnosti na školního psychologa. Toto zjištění přináší i Jalůvková (2011). Dle většiny pedagogů školní psycholog nemá žádný vliv na atmosféru školy, pouze čtyři pedagogové popisují klidnější, přátelštější či otevřenější atmosféru.

V otázce přínosu pro žáky pedagogové uvádí oblasti, které jsem rozdělila na preventivní a diagnosticko-intervenční, ty potom dále na individuální a kolektivní. Polovina pedagogů oceňuje práci s kolektivy, ať již hovoříme o kolektivech, kde se vyskytl nějaký problém, či adaptačních a stmelovacích programech. Velmi pozitivně hodnotí fakt, že děti mají za kým jít v případě osobních problémů, komu se svěřit, s kým si popovídat. Zároveň s tím ale hovoří o riziku zneužívání této možnosti, kdy děti chodí za psychologem dle slov svých učitelů schválně v čase předmětů, které je nebaví, případně je čeká písemná práce či zkoušení. Jedná se však o problém, který pedagogové přičítají zatím ještě ne zcela zaběhnuté praxi školního psychologa a uvádí, že na zamezení tomuto se již pracuje.

Jednotlivé konkrétní aktivity, které kladně hodnotí učitelé na školách, svědčí o širokém poli působnosti školních psychologů, potřebě kreativity pro tuto práci a specifickém přínosu konkrétních psychologů. Mou domněnkou je, že se zde promítají krom specifických potřeb školy také zájmy jednotlivých školních psychologů, míra jejich nadšení, kreativity a ochoty investovat energii třeba i mimo svou pracovní náplň. Ve většině případů se jedná o rozšíření práce s problémovými dětmi nad rámec běžně poskytovaných individuálních konzultací.

Necelá třetina pedagogů nepozoruje žádnou změnu v chování a vztazích svých žáků, další dva si nejsou jisti, jestli změny souvisí s prací školního psychologa. Tento výsledek může mít svůj původ v rozhovorech s pedagogy, kteří aktuálně nejsou třídními učiteli, případně se školním psychologem zatím neměli potřebu spolupracovat. Rozhovory s pedagogy, kteří nejsou třídními učiteli, často začínaly ještě před zapnutím diktafonu větou: „*Ale já nejsem třídní, já vám toho asi moc neřeknu.*“ Pedagogové, kteří nepocítili potřebu pracovat se školním psychologem, nemusí nutně vědět, s kterými žáky či kolektivy pak psycholog pracuje, a tudíž případné změny neregistrují. Dalším možným vysvětlením jsou školy, na kterých školní psycholog pracuje na úvazek nižší než 0,5, kde se tato vyjádření objevovala nejčastěji. Štech (2001) píše, že takto nízký pracovní úvazek v podstatě znemožňuje vykonávat tuto práci účinně. Na takových školách pak i z rozhovorů vyplynulo, že školní psycholog může pracovat pouze se „superproblémovými“ žáky.

Pro svou práci vnímají pedagogové pomoc ve dvou směrech – pomoc v souvislosti s žáky a pomoc přímo učitelům. Nejvíce si cení polovina pedagogů pomoci v řešení problémů žáků a tříd a práce s kolektivem. Dle zjištění Jalůvkové (2011) potvrzovalo 60% pedagogů přínos rozboru a řešení problémů v třídním kolektivu. Za hodnotné shodně jako v mé práci považuje 14,8% pedagogů řešení osobních problémů žáků. Pozitiva také vidí v práci s problémovými žáky a sekundární prevenci začínající šikany.

Vliv na vztahy mezi pedagogy zde prokázán nebyl, neguje jej devatenáct pedagogů. Počáteční rozčarování, které se postupem času vytratilo, však popisují čtyři pedagogové. Tato zjištění korespondují s výzkumem Malečkové (2012), která upozorňuje na význam doby působení školního psychologa na škole, kdy většina pedagogů uvádí počáteční „otřukávání“ a opatrnost. Stejně tak Lazarová (2008) říká, že si každý psycholog musí ve škole sám vybojovat své místo a postavení. Tento fenomén se objevuje na dvou základních školách, na jiných popisují pedagogové počáteční skepsi spíše ojediněle pouze u některých svých kolegů.

Zajímavostí je, že pedagogové vliv na sebe osobně ve většině případů negují, zároveň také v oblasti profesních postupů odmítají dotazy na vliv školního psychologa. Ptám-li se na nové dovednosti, kompetence získané od školního psychologa, polovina učitelů hovoří o konkrétní zkušenosti, ze které chtějí nadále ve své praxi čerpat. Vysvětlení zde vidím v přetrvávajícím názoru pedagogů, že školní psycholog je zde zejména pro pomoc žákům.

Skepsi pedagogů k přítomnosti školních psychologů na školách, o které se hovořilo v rámci různých výzkumů (např. Zapletalová a kol. 2001), neguje jedenáct z patnácti pedagogů, kterým byla tato otázka položena. Stejný výsledek přináší má postupová práce (Stejskalová, 2011). Doplnuje jej Lazarová (2008), když uvádí, že anticipovaná možnost vztahových problémů mezi školním psychologem a pedagogy se nepotvrzuje.

Tři pedagogové vyjádřili své zklamání, že od práce školního psychologa očekávali víc, čtyři potom nevnímali žádný přínos. Zjištění souhlasí s Čapkovou (2001, in Zapletalová a kol.), která uvádí, že pedagogové očekávají okamžitý výsledek práce s žákem případně třídním kolektivem, což svědčí o naivitě učitelů v jejich vnímání rozsahu problémů, které má možnost psycholog ovlivnit. Toto demonstruje výrok jedné pedagožky: „*No, podle mého názoru jako samozřejmě částečně ano, ale nemyslím si, že by to mělo na*

ně až takový účinek, že by je změnila. Že kdyby do té třídy přišla, a odchází a třída jsou beránci, vychovaní.“

Dalším nedostatkem, který pedagogové v práci školního psychologa nacházejí, je chybění zpětné vazby. Ač vědí, že psycholog s dětmi pracuje, oni se již žádné informace nedozví, nemá to tedy pro ně žádný přínos. Tento fenomén se objevil na dvou školách, kde je úvazek školního psychologa nižší než 0,5. Je tedy možné, že školnímu psychologovi během jednoho či dvou dnů, které ve škole stráví, nestačí čas, aby informace pedagogům předal. Zároveň je zde ale možnost, jak zlepšit spolupráci s učiteli, zaměří-li se psycholog na nějakou pro obě strany přijatelnou formu předávání informací.

14.2. Pozitiva a negativa přítomnosti školních psychologů na škole z pohledu pedagogů

V předchozích odstavcích můžeme nacházet jednotlivá pozitiva i negativa, která se váží k práci školního psychologa tak, jak je vnímají pedagogové. Vzhledem k výzkumným otázkám se však některé odpovědi mohou opakovat. Pozitiva i negativa se vztahují opět k jednotlivým subjektům v rámci školy. Pozitiv pedagogové nachází mnohem více. I pedagogové, kteří očekávali od školních psychologů mnohem více a vyjadřují zklamání v této souvislosti, uvádí: *„Asi ne, k horšímu ne, ona jim může maximálně poradit, pomoci.“*

Mezi pozitivní změny, které žákům přítomnost psychologa na škole přinesla, zahrnuli pedagogové možnost řešení osobních problémů. Přínos jak pro žáky, tak pro pedagogy pak nacházíme v práci s třídními kolektivy, se vztahy v těchto kolektivech, nejen v situacích, kdy se objeví šikana. Zjišťování klimatu třídy a vytváření sociogramů tříd považuje za přínos téměř třetina oslovených pedagogů. Adaptační a stmelovací pobyty či jednodenní programy jsou dalším bodem, který pedagogové oceňují. Přináší totiž pedagogům i žákům možnost bližšího vzájemného poznání, zlepšení vztahů, atmosféry. Nabízí se zde myšlenka, že zlepšení vztahů a atmosféry zpříjemní žákům každodenní školní docházku a pedagogům výuku v dané třídě, jednalo by se potom o přínos pro celou školu a vzdělání dětí.

Nabídka individuálních konzultací, které školní psycholog poskytuje, představuje další pozitivum přítomnosti školního psychologa. Mohou jej navštěvovat děti se svými

osobními problémy, pedagogové v rámci metodické či didaktické podpory, případně v otázkách práce s některými žáky, využít jich mohou i rodiče. Jeho velkou výhodou je samotná přítomnost ve škole, tím pádem také okamžitá dosažitelnost. Pedagogové tedy pozitivně hodnotí možnost okamžitého řešení problémů bez odkladů a také případné poskytování krizové intervence.

Podílení se na práci školního psychologa umožňuje pedagogům osobní i profesní rozvoj. Polovina participantů uvádí jednotlivé situace, kdy spolupracovala s psychologem a měla tak možnost přiučit se něco nového (kompetence v řešení problémů, čerpání zkušeností, provedení rozboru třídy, práce s integrovanými dětmi, intervence ve třídě, práce s kolektivem, kariérní poradenství, hry, techniky a aktivity).

Změny k horšímu neguje více než polovina pedagogů. Negativ, která se v rozhovorech objevila, bylo málo. Přesto ale mohou být jakousi inspirací školním psychologům, čemu se nadále vyvarovat, případně na co si dát pozor. Výše jsem popsala objevující se zklamání pedagogů z malých či žádných viditelných výsledků práce školního psychologa. Stejně tak riziko zneužívání možnosti navštívit jej v průběhu vyučování, kdy jej žáci navštěvují účelově, aby se vyhnuli konkrétním předmětům.

Konstatování pedagogů, že se jim zdá být práce školního psychologa odtržená od reality a separovaná, se objevilo opět pouze u pedagogů na školách s úvazkem školního psychologa nižším než 0,5. Vysvětlením může být nedostatek času pro hlubší práci s celými kolektivy. „*V podstatě může pracovat jenom s těma suprproblémovými děckama, ale že by s tím kolektivem mohla ho nějak ovlivnit, tak to je těžký, když má problémy, je s děckama, a ještě by měla kolem sebe, to prostě nestíhá,*“ vysvětluje jeden z dotyčných pedagogů. S tím souvisí také stížnosti pedagogů na těchto školách, že školní psycholog není k dispozici, když jej potřebují oni, nebo žáci.

V teoretické části uvádím přehledné zpracování potencionálních pozitiv a negativ plynoucích pro učitele z práce školního psychologa (Gonzalez, Nelson, Gutkin, Shwery, 2004). Z pozitiv se v mém výzkumu potvrdil „potenciál pro úspěšné vyřešení současného problémů“, „snížení pracovní zátěže“, „naučení nových technik“ a „možnost zlepšit své schopnosti zvládat a řešit problémy“. Pedagogové v mém výzkumu nehovořili o možnosti vypovídat se z frustrace, možnosti interakce s jiným dospělým ani uznání snahy zvládat

obzvláště náročné děti. O negativech, která zmiňovaní výzkumníci uváděli, však oslovení pedagogové nehovořili.

MŠMT (2005) v rámci Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole stanovila, že na školní psychology mají nárok zejména školy s počtem žáků vyšším než 500. Nové výzkumy přinesly poznatek, že již při počtu 350 žáků, je školní psycholog potřebný a užitečný (Zapletalová, 2011). Zapletalová zde také uvádí, že za předpokladu úvazku školního psychologa nižšího než 0,5 se ze školního specialisty ŠPP stává pracovník poradenský. Stírá se tedy potom rozdíl mezi pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny a školního poradenského pracoviště. Výhody plynoucí z přítomnosti psychologa přímo ve škole, o kterých hovoří Braun (2001) – psycholog je neustále k dispozici, zná žáky i třídní kolektivy, může se jim věnovat longitudinálně, atd. – nemohou být čerpány. Ve výzkumu Jalůvkové (2011) se 80% pedagogů kloní k plnému úvazku a pouhých 16% si myslí, že stačí úvazek nižší.

V pohledu pedagogů na školní psychology bezpochyby hraje roli osobnost konkrétního školního psychologa, přestože explicitní vyjádření poskytují pouze čtyři pedagogové. Majdyšová (2011) nabízí zajímavý postřeh ve svém výzkumu, že mnoho pedagogů si pod pojmem školní psycholog představí právě psychologa, který působí na jejich škole, zvláště je-li prvním, s kterým spolupracují. Toto se potvrdilo i v mém výzkumu. Je tedy obtížné zjištěné výsledky zobecňovat, když tak významnou roli hraje právě konkrétní školní psycholog.

14.3. Nedostatky a omezení výzkumu

Přestože svůj výzkum hodnotím jako vydařený, uvědomuji si také jeho nedostatky a omezení.

Jedním z omezení zobecnění výsledků mé práce je bezpochyby malý výzkumný soubor. Pedagogové se mohou zdát být bez problémů dostupnou skupinou pro výzkum, v praxi se však o tak jednoduchý úkol nejedná. Kritériem pro účast v mém výzkumu byl druhý stupeň základních škol, na kterých v olomouckém kraji pracuje školní psycholog. Ač již sedm let probíhají snahy o zavedení školních psychologů na školy, jejich počet je stále velmi nízký v poměru k celkovému počtu škol. Statistiky poskytující informace o školách, kde školní psycholog pracuje, bohužel neexistují. Další překážku tvoří odmítnutí již na

úrovni ředitelů škol, kteří v několika případech odmítli umožnit výzkum na jejich škole s odůvodněním, že pedagogové mají příliš mnoho práce a podobných žádostí studentů jim chodí velké množství. V poslední fázi jsem potom narazila na neochotu pedagogů, kteří již tak popisovali zahlcení vlastní prací. Malá reprezentativnost takového vzorku také brání zobecnitelnosti výsledků.

Možným zdrojem zkreslení je také volba metody získávání participantů. V předem prostudovaných diplomových a bakalářských pracích jsem nacházela zkreslení výsledků z důvodu prvotního zkontaktování školního psychologa, přes kterého získávali pedagogy pro svůj výzkum. Tomuto jsem se snažila vyhnout tím, že jsem psychology vůbec nekontaktovala a účastníky výzkumu jsem se snažila získat spíše přes ředitele školy, případně sama osobně namátkově. Na jedné škole mě jeden pedagog odkázal přímo na školní psycholožku, ta mi však přivedla pedagogy, kteří hovořili o spolupráci s ní velmi pozitivně. Poděkovala jsem tedy a ve snaze zabránit tomuto zkreslení jsem dále vyhledávala pedagogy sama. Myslím však, že v celkovém výběrovém souboru se mi podařilo získat poměrně vyrovnaně pedagogy skeptické k práci školního psychologa i ty, kteří jsou s jeho prací spokojeni.

Omezení zobecnitelnosti výsledků mého výzkumu bezpochyby nacházím ve významném vlivu konkrétního školního psychologa a jeho osobnosti. Jak uvádím výše, právě tento aspekt hraje významnou roli v tom, jaký názor obecně mají pedagogové na školního psychologa.

14.4. Další doporučení

Již sedm let uplynulo od zakotvení školních psychologů v legislativě ČR, podařilo se realizovat tři projekty na podporu a rozvoj školních poradenských pracovišť, je tedy na čase, ohlédnout se, jaké má práce školních psychologů dopady na školách. Moje práce v tomto ohledu přináší přehled pozitiv a negativ, která souvisí s přítomností školního psychologa z pohledu pedagogů a souhrn toho, v čem pedagogové vnímají přínos tohoto školního specialisty. Nabízí potvrzení, že má smysl dále bojovat za udržení a další rozšiřování školních poradenských pracovišť. Také poukazuje na aspekty práce školních psychologů, které je dobré zachovat, a na ty, na které je dobré dát si pozor.

Moje diplomová práce otvírá další možnosti výzkumu. Je možné klást obdobné otázky žákům, ředitelům škol i samotným školním psychologům, aby toto ohlédnutí se za prací školních specialistů bylo komplexnějším.

15. Závěr

Cílem této práce bylo zmapovat názory pedagogů druhého stupně základních škol na dopady práce školního psychologa ve škole. Stanovené výzkumné otázky zjišťovaly, zda pedagogové považují zavedení školního psychologa na jejich školu za užitečné a přínosné pro školu, své žáky i přímo pro svou práci a následně také pozitiva a negativa, která pedagogové vnímají s přítomností školního psychologa ve škole.

Obsahová analýza transkribovaných rozhovorů přinesla zjištění, že pedagogové považují zavedení školního psychologa na jejich školu za užitečné a přínosné. Přínos pro žáky vidí v preventivní a diagnosticko-intervenční oblasti. V preventivní oblasti se pro jednotlivce jedná o možnost popovídat si, pro třídní kolektivy pak o práci s kolektivy, adaptační a stmelovací pobyty či jednodenní programy. Diagnosticko-intervenční oblast zahrnuje pro jednotlivce práci s problémovými dětmi, konzultační hodiny pro děti, krizovou intervenci, okamžité řešení problémů a řešení osobních problémů dětí, pro kolektivy pak zjišťování klimatu, sekundární prevenci prvních stádií šikany a i zde krizovou intervenci a okamžité řešení problémů. Pouze necelá třetina oslovených pedagogů nepozoruje pro žáky přínos žádný, dva nevědí, zda školní psycholog nějaký přínos pro jejich žáky má. Přínos pro pedagogy nacházím v souvislosti s žáky (pomoc v řešení problémů žáků, tříd a práce s kolektivem, více informací o žácích) a přímo pro učitele (pocit větší jistoty, nabídka pomoci, úbytek práce třídním učitelům a potvrzení, že to dělám správně).

Odpověď na druhou výzkumnou otázku přináší více pozitiv, než negativ. Mezi pozitivy nacházíme souhrn toho, co pedagogové vnímají jako přínos práce školního psychologa. Mezi negativy se objevuje absence jakékoliv změny, zklamání očekávání pedagogů („čekali jsme od toho víc“), zneužívání možnosti navštěvovat psychologa v průběhu vyučování ze strany žáků, odtržení práce psychologa od reality (chybění práce s kolektivem), nedostatek zpětné vazby a informací o výsledcích zjištěných psychologem. Dále si pedagogové stěžují, že školní psycholog není k dispozici, když jej potřebují.

Souhrn

Tato diplomová práce se zaměřuje na názory pedagogů druhého stupně základních škol na dopady práce školního psychologa ve škole. Cílem je ohlédnutí za přínosem školních psychologů pro školy, na kterých působí, a zmapovat pozitiva a negativa, která s sebou nese jejich přítomnost na těchto školách.

Přestože se v různých formách psychologické poradenské služby zaměřují na děti školního věku již od 19. století, v našich podmínkách dlouhou dobu fungovaly pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a na školách výchovní poradci a metodici prevence. Teprve Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších změn přinesla legislativní zakotvení a tím i umožnění legálního vytvoření pracovního místa pro školní psychology, jakožto součástí školních poradenských pracovišť. Na většině škol dodnes fungují školní poradenská pracoviště pouze v základní variantě – výchovný poradce, školní metodik prevence a třídní učitelé. Tato diplomová práce se zaměřuje na školy s variantou rozšířenou, kde působí také školní psycholog, a/nebo školní speciální pedagog, případně také sociální pedagog a asistent pedagoga. Rozvoj školní psychologie a snahu poskytovat psychologické služby přímo ve školách významně urychlily a podpořily projekty, které probíhaly od roku 2005, VIP Kariéra, RŠPP - VIP II, RAMPS - VIP III. Na jejich uskutečnění se podílely Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) a Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP), za podpory Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu. Kompetence školního psychologa zahrnují činnost konzultační, poradenskou, intervenční, diagnostickou, depistážní, metodickou, vzdělávací a informační. Jedná se o práci s žáky, pedagogy i rodiči. Mimo těchto oblastí, patří do jeho povinností také vedení poměrně rozsáhlé agendy. Školní psycholog v rámci své praxe přichází dennodenně do kontaktu s mnoha lidmi – žáky, jejich rodiči, pedagogy, ředitelem školy, atd. Se všemi si vytváří specifický vztah, do kterého se promítají z obou stran očekávání, potřeby, představy. Ve své práci nabízím stručnou charakteristiku těchto vztahů, zaměřuji se ale zejména na vztah pedagogů ke školním psychologům a jejich názory a pohledy na ně.

Vzhledem k faktu, že školní psychologové na našich školách za podpory české legislativy působí teprve sedmým rokem a tato funkce je zatím na počátku rozvoje, výzkumy na toto téma chybí. V posledních letech bylo napsáno několik bakalářských a

diplomových prací s tématy spojenými s působením školních psychologů a jejich počet stoupá. Mnoho let byl v České republice výzkum v oblasti práce školních psychologů spojován s IPPP, který průběžně vydával statistické informace, tiskové zprávy a informace spojené s jednotlivými projekty (VIP Kariéra, RŠPP – VIP II, RAMPS - VIP III). Nejvýznamnější a nejkompexnější prozatím zůstává výzkumná studie, která proběhla v rámci vytváření Metodiky práce školních psychologů na ZŠ a SŠ v roce 2001. Použitelnost výzkumných zahraničních studií i literatury je diskutabilní, přestože bývají novější a metodologicky kvalitněji postavené. Důvodem jsou zcela specifické a odlišné podmínky, standardy a vývoj v oblasti školní psychologie a působení školních psychologů, stejně jako i celkového systému školství.

Hlavním předmětem mého zájmu bylo zjištění, zda pedagogové považují zavedení školních psychologů do škol za přínosné a užitečné a v čem vidí pozitiva a negativa přítomnosti psychologů na školách. Abych co nejlépe zodpověděla výzkumné otázky, zvolila jsem kvalitativní metodologický rámec. Nejvhodnější metodou získávání kvalitativních dat pro tento účel jsem shledala polostrukturované interview, rozhovory jsem nahrávala na diktafon a posléze provedla transkripci. Získávání dat se uskutečnilo během října 2012. Výběr výzkumného souboru probíhal v několika úrovních. V první fázi jsem zvolila metodu záměrného výběru, ve fázi druhé v některých případech výběr záměrný, v jiných by se dalo hovořit o metodě sněhové koule. Po dokončení transkripce jsem provedla obsahovou analýzu rozhovorů, z dílčích postupů analýzy kvalitativních dat jsem průběžně aplikovala metody vytváření trsů, zachycování vzorců a hledání vztahů. Výzkumu se zúčastnilo 27 pedagogů druhých stupňů sedmi základních škol v olomouckém kraji.

Pedagogové považují zavedení školního psychologa na jejich školu za užitečné a přínosné. Přínos pro žáky vidí v preventivní a diagnosticko-intervenční oblasti. V preventivní oblasti se pro jednotlivce jedná o možnost popovídat si, pro třídní kolektivy pak o práci s kolektivy, adaptační a stmelovací pobyty či jednodenní programy. Diagnosticko-intervenční oblast zahrnuje pro jednotlivce práci s problémovými dětmi, konzultační hodiny pro děti, krizovou intervenci, okamžité řešení problémů a řešení osobních problémů dětí, pro kolektivy zjišťování klimatu, sekundární prevenci počínající šikany a i zde krizovou intervenci a okamžité řešení problémů. Pouze necelá třetina oslovených pedagogů nepozoruje pro žáky přínos žádný, dva nevědí, zda školní psycholog

nějaký přínos pro jejich žáky má. Přínos pro pedagogy nacházím v souvislosti s žáky (pomoc v řešení problémů žáků, tříd a práce s kolektivem, více informací o žácích) a přímo pro učitele (pocit větší jistoty, nabídka pomoci, úbytek práce třídním učitelům a potvrzení, že to dělám správně).

Odpověď na druhou výzkumnou otázku přináší více pozitiv, než negativ. Mezi pozitivy nacházíme souhrn toho, co pedagogové vnímají jako přínos práce školního psychologa. Mezi negativy se objevuje absence jakékoliv změny, zklamání očekávání pedagogů („čekali jsme od toho víc“), zneužívání možnosti navštěvovat psychologa v průběhu vyučování ze strany žáků, odtržení práce psychologa od reality (chybění práce s kolektivem), nedostatek zpětné vazby a informací o výsledcích zjištěných psychologem. Dále si pedagogové stěžují, že školní psycholog není k dispozici, když jej potřebují.

Jedním z možných zdrojů zkreslení a omezení zobecnění výsledků mé práce je bezpochyby malý výzkumný soubor a jeho nízká reprezentativnost. Dalším zdrojem zkreslení může být také volba metody získávání participantů. Myslím však, že v celkovém výběrovém souboru se mi podařilo získat poměrně vyrovnaně pedagogy skeptické k práci školního psychologa, i ty, kteří jsou s jeho prací spokojeni. Omezení zobecnitelnosti výsledků mého výzkumu bezpochyby nacházím ve významném vlivu konkrétního školního psychologa a jeho osobnosti. Jak uvádím výše, právě tento aspekt hraje významnou roli také v tom, jaký názor obecně mají pedagogové na školního psychologa.

Tato práce přináší přehled pozitiv a negativ, která souvisí s přítomností školního psychologa z pohledu pedagogů a souhrn toho, v čem pedagogové vnímají přínos tohoto školního specialisty. Nabízí potvrzení, že má smysl dále bojovat za udržení a další rozšiřování školních poradenských pracovišť. Také poukazuje na aspekty práce školních psychologů, které je dobré zachovat, a na ty, na které je dobré dát si pozor.

Moje diplomová práce otvírá další možnosti výzkumu. Je možné klást obdobné otázky žákům, ředitelům škol i samotným školním psychologům, aby toto ohlédnutí se za prací školních specialistů bylo komplexnějším.

Literatura

- 1) Bendl, S. (2004). *Neukázněný žák – Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV nakladatelství.
- 2) Braun, R. (2001). *Činnost školního psychologa na základní škole (koncept)*. Získáno 19. září, 2012 z www.audendo.cz/koncepce/koncepce.rtf
- 3) Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Clencoe: Free Press.
- 4) Curtis, M. J., Hunley, S. A., & Grier, E. (2004). The status of school psychology: Implications of a major personnel shortage. *Psychology In The Schools*, 41(4), 431-442. doi:10.1002/pits.10186
- 5) Čapková, M. (2001). Projekt Metodika práce školního psychologa (brněnské zkušenosti). In Zapletalová, J. a kol. (Eds). *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Nepublikovaný rukopis.
- 6) Česká republika. (2005). *Vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Získáno 8. října, 2012 z http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
- 7) Česká republika. (2005). *Vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Získáno 8. října, 2012 z http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
- 8) Česká republika. (2007). *Vyhláška č. 227/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Získáno 10. října, 2012 z <http://www.msmt.cz/file/16096>
- 9) Česká republika. (2011). *Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Získáno 10. října, 2012 z http://www.msmt.cz/uploads/soubory/narizeni_vlady/sb072_07.pdf
- 10) Doll, B., Acker, P., Goalstone, J., McLain, J., Zubia, V., Chavez, M., & ... Hickman, A. (2000). Cohesion and Dissension in a Multi-Agency Family Service

- Team: A Qualitative Examination of Service Integration. *Children's Services: Social Policy, Research & Practice*, 3(1), 1-21. Získáno 17. ledna 2011 z databáze EBSCO.
- 11) Elisová, J. (2011). Psycholog a základní škola jsou po dvou letech známosti fungující pár. *Učitelské noviny*, 33. Získáno 19. září, 2012 z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6197>
- 12) Fagan, T. (1998). Training School Psychologists Efore There Were School Psychologist Training Programs: A History, 1890-1930. In Reynolds, C., Gutkin, T. (Eds.), *The Handbook Of School Psychology* (2-34). New York: John Wiley & Sons.
- 13) Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- 14) Gajdošová, E., Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.
- 15) Gilman, R., & Gabriel, S. (2004). Perceptions of School Psychological Services by Education Professionals: Results from a Multi-State Survey Pilot Study. *School Psychology Review*, 33(2), 271-286. Získáno 2. října, 2011 z databáze EBSCO.
- 16) Gonzalez, J. E., Nelson, J., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher Resistance to School-Based Consultation with School Psychologists: A Survey of Teacher Perceptions. *Journal Of Emotional & Behavioral Disorders*, 12(1), 30-37. Získáno 2. října, 2011 z databáze EBSCO.
- 17) Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 18) Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- 19) Institut celoživotního vzdělávání. (n.d.). *Školní psycholog a speciální pedagog na ZŠ a SŠ - Nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve školním roce 2012/2013*. Získáno 8. září, 2012 z http://icv.upol.cz/aktuality/doc/skol_psy_letak.pdf
- 20) Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. (březen 2009). *ROZBOR hospodaření IPPP ČR za rok 2009*. Získáno 19. září, 2012 z <http://www.ippp.cz/images/stories/doc/vyrocni-zpravy/rozbor-hospodareni-OPRO-za-rok-2009.pdf>

- 21) Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť* (Bakalářská práce). Získáno 20. září, 2012 z databáze Theses.
- 22) Kavenská, V., Smékalová, E. & Šmahaj, J. (2011) Výzkum v oblasti školní psychologie v české republice. *E-psychologie*, 5 (4). Získáno 15. září, 2012 z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>
- 23) Kohoutek, R. (2008). *Poradenská a školní psychologie*. Získáno 8. září, 2012 z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/pocatky-poradenske-a-skolni-psychologie>
- 24) Kohoutek, R. a kol. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o.
- 25) Kozlík, J., et al. (1998). *Směřování k základní škole zítřka*. Praha: Fortuna.
- 26) Lazarová, B. (2001). Školní psychologové na ZŠ – pohledy vedení škol. In Zapletalová, J. a kol. (Eds). *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Nепublikovaný rukopis.
- 27) Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele*. Brno: Paido.
- 28) Lazarová, B. (2008). *Školní psychologie v České republice po roce 1989*. *Československá psychologie*, 52, 480 - 492.
- 29) Lazarová, B., & Čapková, M. (2006). Klima školy: K otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. In Řehulka, E. (Eds.), *Škola a zdraví pro 21. století*. Získáno 19. září, 2012 z http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf
- 30) Lee, S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. California: Sage publications.
- 31) Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy – z pohledu školního psychologa a učitele* (Diplomová práce). Získáno 20. září, 2012 z databáze Theses.
- 32) Malečková, K. (2012). *Role školního psychologa na základní škole* (Bakalářská práce). Získáno 20. září, 2012 z databáze Theses.
- 33) Maňák, J., Janík, T., Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.

- 34) Mareš, J. (1998). *Situace Školní psychologie v ČR* [online]. [cit. 2010-10-25].
Dostupné z WWW:
<<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/mares.htm>>
- 35) Medway, F., Cafferty, T. (1992). *School psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 36) Merrell, K., Ervin, R., Gimpel, G. (2006). *School psychology for the 21st century: foundations and practices*. New York: The Guilford Press.
- 37) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- 38) MŠMT (2012). *Gendrové otázky pracovníků ve školství 2006/2011*. Získáno 30. října, 2012 z <http://www.msmt.cz/file/21962>.
- 39) MŠMT (n.d.). *VIP II – Rozvoj školních poradenských služeb, včetně kariérového poradenství v podmínkách kurikulární reformy*. Získáno 9. září, 2012 z www.msmt.cz/uploads/soubory/ESF/SG_Oddis_VIPKarieraIIAnotace.pdf
- 40) MŠMT ČR. (2005). *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*. *Věstník MŠMT ČR, roč. LXI, červenec 2005, sešit 7, s. 1 – 9*. Získáno 9. září, 2012 z <http://www.msmt.cz/Files/PDF/MSMT14072005.PDF>
- 41) Národní ústav odborného vzdělávání. (2011). *Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb RAMPS - VIP III*. Získáno 19. září, 2012 z <http://www.nuov.cz/ramps-vip-iii>
- 42) Národní ústav odborného vzdělávání. (2012). *Pokračování projektu Vzdělávání – Informace – Poradenství*. *Učitelské noviny, 9*. Získáno z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6493>
- 43) Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.) *RAMPS – VIP III – Aktivita projektu*. Získáno 19. září, 2012 z <http://www.nuv.cz/projekty/aktivita-projektu>
- 44) Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.) *RAMPS – VIP III*. Získáno 19. září, 2012 z <http://www.nuv.cz/projekty/ramps-vip-iii>

- 45)Oakland, T., Goldmanová, S. & Bishoff, H. (1982). *Etické normy práce školního psychologa*. Získáno 14. září, 2012 z <http://spp.ippp.cz/download/metodicke-informace/eticke-normy-prace-sp.pdf>
- 46)Opekarová, O. (2007). *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- 47)Orel, M., Facová, V. (2007). Dohody mezi vedením školy a pracovníky školního poradenského pracoviště. In Haase, J. Charvát, M. (Eds.), *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5. – 6. února 2007* (39 – 47). Olomouc: Albert.
- 48)Osladilová, D. (1986). *Úvod do školního psychologického Poradenství*. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci: Olomouc.
- 49)Pešová, I., Šmalik, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing.
- 50)Pfeifer, M. (2011). Školní psychologové jsou hosty svého vlastního pohřbu? *Učitelské noviny*, 37. Získáno z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6253>
- 51)Podlahová, L. (2007). *Učitel sekundární školy 1*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 52)Rejlová, J. (1996). Pojetí školní psychologie v České republice. In: Mareš, J., Furman, A. (Eds.). (1996). *Školní psychologie '96*. Hradec Králové: NUCLEUS HK.
- 53)Rok VIP kariéry. (28. listopad 2006). *Učitelské noviny*. Získáno 9. září, 2012 z <http://www.kvalita1.nuov.cz/img/dbbd9c28dd6fb7a974a18aef83bd29d1.rtf>
- 54)*Soldán, J. (2012)*. Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy (*Diplomová práce*). Získáno 20. září, 2012 z databáze *Theses*.
- 55)Stejskalová, J. (2011). *Školní psychologové z pohledu pedagogů základních škol v Olomouci a jejím okolí*. (Nepublikovaná postupová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- 56)Školní psycholog – k čemu je? (n.d.). Získáno 15. října, 2012 z <http://zrcadlo.blogspot.com/2009/03/skolni-psycholog-k-cemu-je.html>

- 57) Štefflová, J. (2004). Školní psycholog by neměl být hudbou budoucnosti. *Učitelské noviny*, 45. Získáno 9. září, 2012 z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3516>
- 58) Štefflová, J. (2005). Cesta ke školnímu psychologovi. *Učitelské noviny*, 37. Získáno 10. Října, 2012 z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4182>
- 59) Štech, S. (1998). *Profesní identita školního psychologa*. Školský psycholog, 8 (2), 26-32. Získáno 2. června, 2012 z <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/stech.htm>
- 60) Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. In Zapletalová, J. a kol. (Eds). *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Nепublikovaný rukopis.
- 61) Švancar, R. (2011). Přežijí školní poradenská pracoviště? *Učitelské noviny*, 33. Získáno z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6194>
- 62) Thielking, M., & Jimerson, S. R. (2006). Perspectives Regarding the Role of School Psychologists: Perceptions of Teachers, Principals, and School Psychologists in Victoria, Australia. *Australian Journal Of Guidance & Counselling*, 16(2), 211-223. Získáno 2. října, 2011 z databáze EBSCO.
- 63) Thielking, M., & Jimerson, S. R. (2006). Perspectives Regarding the Role of School Psychologists: Perceptions of Teachers, Principals, and School Psychologists in Victoria, Australia. *Australian Journal Of Guidance & Counselling*, 16(2), 211-223. Získáno 2. října, 2011 z databáze EBSCO.
- 64) Tisková zpráva projektu RŠPP - VIP II. (23. únor 2011). Získáno 8. září, 2012 z http://rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=31
- 65) Tisková zpráva projektu VIP kariéra (22. září 2008). Získáno 8. září, 2012 z <http://www.kvalita1.nuov.cz/img/6c961513dcfb0911f42bdb3be26a7ec6.doc>
- 66) Tisková zpráva projektu VIP kariéra (4. leden 2006). Získáno 8. září, 2012 z <http://www.kvalita1.nuov.cz/img/dbbd9c28dd6fb7a974a18aef83bd29d1.rtf>

- 67) Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- 68) www.ippp.cz
- 69) www.vip.nuov.cz
- 70) Zapletalová, J. (2001). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Získáno 8. září, 2012 z <http://www.kr-moravskoslezsky.cz/zip/poradna.pdf>
- 71) Zapletalová, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole /úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II/*. Získáno 19. září, 2012 z www.rspp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf
- 72) Zapletalová, J. (Eds.). (2010). *Školní poradenské pracoviště*. In Miovský, M. et al. (Eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA.
- 73) Zapletalová, J. a kol. (2001). *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Nepsaný rukopis.
- 74) Zapletalová, J., et al. (2009). *Analýza poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školách*. Nepsaný rukopis.
- 75) Žáčková, H. (2006). *Práce školního psychologa ve speciální škole pro žáky se specifickými poruchami učení*. In Kucharská, A., Chalupová, E. (Eds.), *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: IPPP.

Seznam příloh

Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

- 1) Zadání diplomové práce**
- 2) Informace pro pedagogy**
- 3) Informovaný souhlas**
- 4) Ukázka dat**

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů

Autor práce: Johana Stejskalová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Kavenská, PhD.

Počet stran a znaků: 79; 153 402

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 75

Abstrakt (800–1200 zn.):

Tato diplomová práce se zabývá názorem pedagogů na dopady práce školního psychologa. Cílem práce bylo zjistit, zda pedagogové považují za přínos zavedení školního psychologa a jaká vnímají negativa a pozitiva v souvislosti s jeho působením. Výběrový soubor zahrnuje 27 pedagogů ze sedmi škol olomouckého kraje, s kterými bylo provedeno polostrukturované interview o jejich pohledu na dopady práce školního psychologa. Metodou obsahové analýzy dat bylo zjištěno, že pedagogové zavedení školního psychologa za přínos považují. Mezi hlavními pozitivy pedagogové uvádí pro žáky možnost řešit své osobní problémy, práci s kolektivy a okamžité řešení problémů, pro pedagogy pomoc v řešení problémů žáků a tříd, práci s kolektivy a vědomí, že se mají na koho obrátit. Negativa zahrnují tendence žáků zneužívat možnosti návštěvy psychologa, případně absenci zpětné vazby. Do budoucna by bylo dobré zkoumat dopady práce školního psychologa z perspektivy dalších subjektů školy.

Klíčová slova: školní psycholog základní škola školní psychologie
pohled pedagogů na školní psychology školní poradenská pracoviště

ABSTRACT OF THE THESIS

Title: School psychologist and their work from teachers' point of view

Author: Johana Stejskalová

Supervisor: PhDr. Veronika Kavenská, PhD.

Number of pages and characters: 79; 153 402

Number of appendices: 4

Number of references: 75

Abstract (800–1200 characters):

The master's thesis deals with the opinion of teachers on the impact of the work of school psychologists. The aim of the thesis is to determine whether the teachers consider the introduction of school psychologists of value, and what they believe to be the advantages and disadvantages of their work. The set of participants comprises of 27 teachers from seven schools in the Olomouc Region. Using the semi-structured interview, they were asked about their attitudes towards the work of school psychologists and its impact. The content analysis of the data showed that the teachers consider the introduction of school psychologists beneficial. According to the teachers, there are several important advantages brought by the school psychologists. For the pupils, they present an opportunity to work out their personal problems, to focus on group work and to solve emerging problems right away. As the main contribution to their own work, the teachers see the help with dealing with the problems of the pupils and classes, the group work and that they can rest assured they always have a person to go to. On the other hand, the disadvantages are the tendency of some pupils to trespass on the possibility to see the school psychologist and eventually missing feedback. The future research could focus on the attitudes of other school employees and officials towards the impact of the work of school psychologists.

Key words: school psychologist educational psychology elementary school
school psychologists from teachers' point of view školní poradenská pracoviště

1) Zadání diplomové práce

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

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
STEJSKALOVÁ Johana	Domašínská 361, Dobruška	F08146

TÉMA ČESKY:

Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů

NÁZEV ANGLICKY:

School psychologist and their work from teachers' point of view

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Veronika Kavenská, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Diplomová práce se bude zabývat prací školního psychologa a jeho vlivem na následné změny ve škole tak, jak je vnímají pedagogové. V teoretické části se budeme zabývat historií školní psychologie u nás i ve světě, shrneme současný stav tohoto oboru v České republice a doplníme aktuální informace o projektech umožňujících fungování školních psychologů na školách. Poukážeme na etiku v práci školního psychologa, jeho legislativní zakotvení, možnosti jeho spolupráce s dalšími pracovníky školy či mimo školu.

Cílem výzkumu bude zmapovat změny, které vnímají pedagogové na škole v souvislosti s působením školního psychologa. K tomuto účelu bude využit kvalitativní metodologický přístup, hlavní metodou bude polostrukturované interview.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Lazarová, B. (2001). Školní psychologové na ZŠ ? pohledy vedení škol. In Zapletalová, J. a kol. (Eds). Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ. Praha: IPPP.

Lee, S. (2005). Encyclopedia of school psychology. California: Sage publications.

Opekarová, O. (2007). Kapitoly z výchovného poradenství. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Osladilová, D. (1986). Úvod do školního psychologického Poradenství. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci: Olomouc.

Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. In Zapletalová, J. a kol. (Eds). Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ. Praha: IPPP.

Zapletalová, J. a kol. (2001). Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ. Praha: IPPP.

Zapletalová, J., et al. (2009). Analýza poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školách. Praha: IPPP.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

2) Informace pro pedagogy

Dobrý den,

jmenuji se Johana Stejskalová a jsem studentkou 5. ročníku psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás poprosit o spolupráci na své diplomové práci s názvem „Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů“. Tato spolupráce by pro Vás obnášela vyplnění základních údajů o Vás a Vaší praxi a krátký rozhovor (cca 15 – 20min) zaměřený na Vaše vnímání změn, které přinesl školní psycholog na Vaši školu. Během interview se budu řídit etickými pravidly výzkumníka. Znamená to, že veškeré získané informace budu považovat za přísně důvěrné a budou využity pouze k účelu vypracování mé diplomové práce (případně mých dalších kvalifikačních pracích). Bude zaručena anonymita dat a osobní údaje účastníků výzkumu nebudou zveřejňovány.

Prosím o vyplnění základních údajů, které budou opatřeny kódem a dále ve výzkumu už nebudou propojovány s Vaším jménem.

1) Pohlaví	Žena	<input type="checkbox"/>	Muž	<input type="checkbox"/>		
2) Věk	_____					
3) Doba pedagogické praxe	_____	4) Doba působení na škole	_____			
5) Třídní učitel	Ano	<input type="checkbox"/>	Ne	<input type="checkbox"/>	příp. ročník	_____
6) Předměty, které učím:	_____					

Děkuji za spolupráci

V případě jakýchkoliv dotazů či připomínek se můžete obrátit na anyzka28@seznam.cz, případně na moje telefonní číslo 603880813.

Johana Stejskalová

3) Informovaný souhlas

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámena s podmínkami výzkumu „Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů“ a účastním se jej dobrovolně. Rovněž beru na vědomí, že mohu svůj souhlas s výzkumem, podle svého vlastního uvážení, odvolat.

Datum:.....

Podpis:.....

4) Ukázka získaných dat

J: Já se zeptám, co se na vaší škole změnilo s příchodem školní psycholožky z vašeho pohledu?

U: Tak já si myslím, že k lepšímu to, že malinko ubylo těch záležitostí, co řeší třídní učitel, protože byly takové věci, které byly spíš osobními věcmi těch dětí, takové ty problémy mezi nimi, nějaké formy začáteční šikany, takže to nemusí třídní, to řeší psycholog. Že se tolik nezdržuje tím, že neustále řeší dokolečka problémy. A co se týká takové té stránky záporné, tak já bych viděla, že některé děti toho dokážou zneužívat, že jsou to neustále dokola ty samé typy, které chodí k psychologovi, a mají pocit, že prostě všechno, co se jim kde stane, tak je vhodné řešit s psychologem, že si trochu zvykají na to, že sami ne.

J: Jo, dobře, a co vaše psycholožka sem na školu zavedla, co sem přinesla?

U: Tak jednak udělala na začátku se všema ve všech třídách udělala takový průzkum, jak ten kolektiv vypadá a v podstatě to rozebrala s těmi třídními, já jsem byla ještě třídní sedmičky, rozebrala to i s dětmi, zavedla tady dramatický kroužek, snaží se tady řešit ty problémy a pomáhat i nám, takže v tomhle smyslu mám pocit, že je to kladný.

J: Máte pocit, že se nějak změnila na škole atmosféra s jejím příchodem? A případně jak?

U: Já bych řekla, že ani ne, ono je to ještě krátká doba, ona tady zase tak dlouho není a tady jako nikdy nebyly nějaké personální problémy mezi vyučujícími a mezi dětmi jsme si to řešili jako třídní okamžitě, takže bych neřekla, že se něco změnilo, hmatatelně.

J: Dobře, a jak ovlivnil příchod školního psychologa žáky, jejich chování, vztahy, jestli vás nějak napadá?

U: Já bych taky řekla, že to je ještě dost krátká doba. Jak jsem říkala, že některý děti si zvykly, že všechno řeší přes psycholožku, ale já bych řekla, že pomaličku si na ni zvykají, že je tady někdo, kdo je ochoten jim pomáhat, kdykoliv, protože ona je k dispozici vlastně celý ten den, já myslím, že v tomhle je to kladný, není to špatná záležitost.

J: A jak ovlivnila vztahy mezi pedagogy, atmosféru ve sboru?

U: Tak já myslím, že ona je celkem taková milá a že zapadla do toho kolektivu, takže pokud něco se mezi námi stane, nebo něco potřebujeme řešit, tak si to okamžitě s ní sdělíme, věříme jí, prostě není to problém, takže se s ní dohodnem.

J: Dobře, a ovlivnila vás osobně? Třeba v osobním životě?

U: No, tak já naštěstí nejsem ten typ, co by potřeboval psychologa ☺ Já si to vyřídím sama, takže to skutečně ne.

J: Dobře, dobře. A vaše profesní vnímání, postupy?

U: No, tak třeba to, že loni udělala ten rozbor, tak to mi pomohlo, ani tak ne proto, že by mi řekla něco novýho extra, ale že se mi potvrdilo to, co jsem se domnívala o těch dětech. Že prostě to, co jsem měla vyzoporovaný, že ona mi potvrdila, ano, ten je takovej a takovej typ a je tady vůdčí a ten skutečně tam ten kolektiv pošťuchuje, a ten jinej zase...takže jsem si udělala ten obrázek, že skutečně to tak je, že to nebyl jen můj dojem, že to potvrdila i z toho hlediska zkoumání.

J: Takže vás jako ujistila.

U: Jo, to jsem se ujistila a samozřejmě u některých jsem se dozvěděla zase něco nového.

J: Takže ujištění a rozšíření?

U: Jo, určitě.

J: A získala jste díky ní nějaké nové dovednosti, kompetence? Něco jste se přiučila?

U: No tak v podstatě jako ukázala mi, jakým způsobem se ten rozbor té třídy dělá, takže o to jsem se zajímala. A potom jsme spolu spolupracovali, protože tam je jedna dívenka integrovaná, takže když jsem nevěděla, jak se k ní chovat, co jí odpustit a co už ne, tak to jako jo. O tom jsme se bavili...

J: Takže jste se přiučila, jak s těmi integrovanými.

U: Jo, v podstatě jo.

J: A myslíte, že kdyby se tady dělal někde ten rozbor, že byste jako zvládla, třeba ne úplně jako...

U: Ten základ asi ano, protože to prostě ty typy otázek a takové ty věci, to už bych věděla, jak na co, a asi bych to...určitě bych to nedokázala bez dalšího studia, tak podrobně, ale věděla bych, co s tím, co si z toho můžu jako vzít.

J: Tak to je paráda. A kdybyste neměli na škole školního psychologa, myslíte, že by vám něco chybělo?

U: Tak já myslím, že ta pomoc tady je, to vnímáme všichni. Navíc taková ta kontinuita, protože ona má na starosti oba dva ty stupně, protože když to třeba řešil preventista, tak měl první stupeň někdo a druhý stupeň někdo, a ty děti jak přechází, tak se zase muselo poznávat. Kdežto ona už to má odmalička a ví, co a jak, tak může informovat. Třeba tenhle je takový a takový, tady pozor.

J: Dobře, mě ještě napadá, že pedagogové po takhle dlouhé praxi bývají skeptičtí, že nikdy nebyl psycholog potřeba, tak proč teď, berou to třeba jako kontrolu, jako hrozbu, že budou zasahovat nějak negativně do práce.

U: Já to jako negativně nevidím, já si myslím, že to má spíš kladnou stránku, že spíš pomohla těm třídním. Ono taky záleží na tom, jak ona si vymezí svůj prostor, co ano, co ne, protože ono zase je potřeba, aby něco zůstalo i na těch třídních, aby si děcka neřekly, paní učitelka to nemá co řešit, půjdu za psychologem.

J: Takže dobře si vymezit kompetence...

U: Toto, řeším já, to není pro psychologa, tenhle problém si běž rozvykládat s psychologem, takový ty jednoduchý věci, jako nekázeň a přestupky, který se týkají provozu školy, to by ona neměla, to by si fakt měl řešit ten učitel, protože to je jeho kompetence a on musí mít taky nějakou autoritu.

J: A jakou formou třeba tady proběhlo to vymezování kompetenci?

U: No, já si myslím, že to tady probíhá do teď, to je dlouhodobý proces. Ono se musí, i ty děti musí poznat tady toto, s tímhle já přece nemůžu jít k psychologovi, to jsme si i s ní vykládaly, ano, toto řeším já, to není pro tebe, to je prostě přestupek, který je porušením školního řádu, to ty s tím nemáš nic společného, takže ona musí i ty děti, když za ní přijdou, s tímhle běž za třídní učitelkou, panem učitelem. To ještě chvíli bude, protože děti pak chodí s každou blbostí.

J: A vnímáte, že v tom sboru pedagogů jsou nějaké problémy v tom vymezování kompetenci?

U: Nene, já si nemyslím že by byly problémy, já si myslím, že jsou tady obě dvě strany proto, aby dělaly to, co mají, ale musí se k tomu dojít nějakým přirozeným vyvažováním.

J: A poslední otázka, napadá vás něco, o čem jsme nemluvili? Co je třeba potřeba zmínit?

U: Já nevím, co ještě... Tak určitě bude přínos, že zavedla ten dramatický kroužek, že, kde ty děti se tou formou taky naučí něco jiného, takže já si myslím, já to vidím jako kladný tady tohle... pokud to teda zůstane, pokud na to budou peníze...

J: Tak jo