

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**OSOBNOST ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA PŮSOBÍCÍHO NA
ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Personality of Grammar School Psychologist



Bakalářská diplomová práce

Autorka: Bc. Tereza Lednická

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

Studijní program: B7701/Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Olomouc

2013

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou/magisterskou diplomovou práci na téma:
„Osobnost školního psychologa působícího na základní škole“ vypracoval(a) samostatně
pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl/a jsem všechny použité
podklady a literaturu.

V dne Podpis

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D., za cenné rady, podnětné připomínky a odborné
vedení mé bakalářské diplomové práce. Za odborné konzultace děkuji také PhDr. Danielu
Dostálovi, Ph.D.

Číslo	Obsah	Strana
Úvod	6
	I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1.	ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE	7
1.1.	Historický vývoj školní psychologie	8
1.2.	Současný stav školní psychologie	11
2.	MÍSTO ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA V SYSTÉMU PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVÍ ...	14
2.1.	Školní poradenská pracoviště	14
2.1.1.	Výchovný poradce	15
2.1.2.	Školní metodik prevence	16
2.1.3.	Školní speciální pedagog	17
2.1.4.	Školní psycholog	17
2.2.	Školská poradenská zařízení	18
2.2.1.	Pedagogicko - psychologická poradna	18
2.2.2.	Speciálně pedagogické centrum	19
2.3.	Středisko výchovné péče	20
3.	PROFESE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	21
3.1.	Školní vs. poradenský psycholog	21
3.2.	Náplň práce školního psychologa z hlediska druhů činností	23
3.3.	Práce školního psychologa s různými subjekty školy	25
3.4.	Profesní identita školního psychologa	30
3.5.	Etika práce školního psychologa	31
4.	OSOBNOST ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	33
4.1.	Osobnost	33
4.2.	Psychické vlastnosti osobnosti	34
4.3.	Osobnostní charakteristiky psychologů a dalších pomáhajících	35
4.3.1.	Temperament	36

4.3.2.	Motivační vlastnosti	37
4.3.3.	Schopnostní vlastnosti	38
5.	SOUČASNÝ STAV VÝZKUMU	41
	II. VÝZKUMNÁ ČÁST	43
6.	METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	43
6.1.	Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky, předpoklad	43
7.	POPIS METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD	45
7.1.	Typ výzkumu a metody získávání dat	45
7.2.	Rozhovory se školními psychology	45
7.3.	Dotazník	46
7.4.	Sběr dat	48
7.5.	Výzkumný soubor	49
7.6.	Metody zpracování a analýzy dat	51
8.	VÝSLEDKY	53
8.1.	Sebehodnocení školních psychologů	53
8.1.1.	Nejvíce přijímané osobnostní charakteristiky	54
8.1.2.	Nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky	56
8.1.3.	Přehled dalších osobnostních charakteristik	57
8.1.4.	Co říkají školní psychologové sami o sobě?	60
8.2.	Ideální školní psycholog	62
8.2.1.	Nejvíce požadované osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa	63
8.2.2.	Nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa	64
8.2.3.	Přehled dalších osobnostních charakteristik ideálního školního psychologa	66
8.2.4.	Co říkají školní psychologové o profilu ideálního školního psychologa?	69
8.3.	Porovnání sebehodnocení školních psychologů s jejich představami	

	o ideálním školním psychologovi	70
9.	DISKUZE	75
9.1.	Přínos výzkumu	79
9.2.	Nedostatky výzkumu	79
9.3.	Další doporučení	80
10.	ZÁVĚRY	81
11.	SOUHRN	83
	Seznam použitých zdrojů a literatury	86

Příloha 1: Abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha 2: Formulář zadání BcDP

Příloha 3: Přepis rozhovorů se školními psychology

Příloha 4: Dotazník

Příloha 5: Výsledky párového t - testu

Úvod

Tato bakalářská diplomová práce se zabývá osobností školních psychologů působících na základních školách. Důvodem pro zvolení tohoto tématu byla má loňská spolupráce se školním psychologem při psaní bakalářské práce v oboru speciální pedagogiky. Setkání se školním psychologem bylo mé první a tato profese mě velmi zaujala svou rozmanitostí, složitostí a výjimečným postavením v rámci školy.

Jelikož je tato profese poměrně mladá a má mnoho specifik, zamýšlela jsem se nad tím, jací jsou lidé, kteří si zvolili vydat se na cestu profesní osamělosti ve škole, na cestu mnohých nástrah a rizik, ale také nových zkušeností, zážitků a výzev. Zajímalo mne, zda tyto lidi, školní psychology, něco charakterizuje, spojuje. Proto jsem se rozhodla věnovat pozornost tomuto tématu, o kterém, jak jsem později zjistila, nemáme mnoho dostupných informací.

Školní psychologie se v České republice teprve "zabydluje" a proniká do škol. Cílem této práce je tedy seznámit se s tímto povoláním v širším kontextu pedagogicko - psychologického poradenství, zmapovat oblast osobnosti školních psychologů a zaměřit se na ty charakteristiky, které školní psychology na základních školách nejvíce vystihují či na ty, které u nich naopak nenajdeme. Zároveň je v této práci položena otázka, zda v řadách školních psychologů existuje nějaká představa o tom, jaký by měl ideální školní psycholog, jež působí na základní škole, být.

Práce je zaměřena na školní psychology, jež pracují na základní škole, především z důvodu mého zájmu o oblast základního vzdělávání. Každý z nás základní školou prochází, je to školní instituce s nejdelsí dobou svého trvání. Proto si myslím, že je důležité zajímat se o osobnost školních psychologů právě na základních školách, jelikož žáci zde tráví nejdelsí část svého dosavadního života a působení školního psychologa je může v mnohém ovlivnit a obohatit. Školní psycholog, jež působí v prostředí základní školy, navíc pracuje s velmi širokým spektrem klientů. Oproti například středním školám je v kontaktu jak s žáky, kteří povinnou školní docházku teprve začínají plnit, tak s žáky, jež se rozhodují, jak se svým životem dále naložit. Domnívám se, že tato skutečnost klade na osobnost školních psychologů v základních školách nemalé nároky. A tato práce by nám měla osobnost školních psychologů alespoň částečně přiblížit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Školní psychologie

Školní psychologie, jako samostatná aplikovaná část psychologie, je poměrně mladou disciplínou, která bývá vymezována dosti volně. Můžeme se setkat s různými definicemi, z nichž každá nastiňuje tuto vědu z jiného pohledu. Pokud bychom například nahlédli do Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2004, s. 485), zjistili bychom, že školní psychologie *"je obor zaměřující se na problémy vývoje a růstu školních dětí; relativně mladá, svébytná disciplína, která psychologicky zkoumá průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání"*. Toto vymezení nám však neposkytuje úplný obraz o náplni tohoto oboru. Zmiňuje se pouze o žácích či studentech a o procesu výchovy a vzdělávání. O něco komplexněji vysvětluje školní psychologii Vágnerová (2005, s. 11-12), která hovoří v souvislosti se školní psychologií také o poskytování různých psychologických služeb *"všem, přímým i nepřímým, účastníkům výchovně vzdělávacího procesu: učitelům, žákům i jejich rodičům"*. Upozorňuje na to, že školní psychologie se nezabývá pouze dětmi, které řeší nějaké školní obtíže, ale že se také věnuje žákům a studentům, kteří chtějí zlepšit svou práci či chování ve škole a v neposlední řadě také učitelům, kterým pomáhá v jejich profesním rozvoji a uplatnění. Štech odkazuje na Oaklanda a Cunninghama (in Baštecká, 2009, s. 397), kteří školní psychologii definují jako označení *"užívané v obecnější poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování psychologických služeb dětem a mladým lidem ve škole, v rodinách a v dalších sociálních prostředích, která ovlivňují jejich růst a vývoj"*. Sám pak za předmět školní psychologie považuje *"procesy socializace a vývoje dítěte či adolescenta pod zorným úhlem edukace, zejména v instituci školy (např. styly a strategie učení žáka v konkrétních předmětech nebo vztahové a osobnostní problémy při začleňování do školní třídy)"*. Do předmětu školní psychologie zařazuje také *"reflexi a teoretizaci praktických zásahů do těchto procesů (např. práce se skupinou, s projevy násilí ve školní třídě, podoby krizové intervence ve školním prostředí)"*.

Z výše uvedených definic vyplývá, že školní psychologie se zabývá širokým spektrem klientů - od žáků, studentů a učitelů až po další pedagogické pracovníky, rodiče a širší sociální okolí mající vliv na dění ve škole, a že jejím předmětem jsou nejen problémy vznikající v tomto prostředí, proces výchovy a vzdělávání, ale také růst jednotlivých subjektů školy, kterým školní psychologie poskytuje různé psychologické služby.

Nejobsáhlejší a nejkompexnější definici školní psychologie nám zprostředkovávají Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011, s. 59), kteří chápou školní psychologii jako: *"mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí. Cílem školní psychologie je tedy poznat z psychologického hlediska fenomén školy, její subjekty, vztahy mezi nimi, jejich fungování a proměny, snažit se jim porozumět a popsat je takové, jaké jsou."* Podle těchto autorů je záměrem takto chápané školní psychologie výzkum a hledání teoretických základů všech psychologických procesů, které probíhají v centru jejího zájmu, tedy ve škole. Toto vymezení nastiňuje rozdíl mezi školní a pedagogickou psychologií (ve středu zájmu pedagogické psychologie je především učení).

Na řádcích níže se budeme zabývat počátky vývoje školní psychologie, podmínkami jejího vzniku, rozdílným vývojem v Evropských zemích a USA a v neposlední řadě rozvojem školní psychologie u nás.

1.1. Historický vývoj školní psychologie

Jak už bylo ve výše uvedeném textu několikrát zmíněno, školní psychologie nepatří mezi obory s dlouhodobou tradicí. Podle Gajdošové, Herényiové a Valihorové (2010) můžeme počátek školní psychologie datovat do přelomu 19. a 20. století. Jak uvádí Štech (in Baštecká, 2009), v této době také poprvé zazněl termín "školní psychologie", který byl použit v souvislosti s testováním učebních předpokladů žáků.

Vznik školní psychologie byl podle Gajdošové, Herényiové a Valihorové (2010) podmíněn, ať už přímo či nepřímo, několika faktory. Mezi nejvýznamnější z nich patří vznik psychologie jako samostatné experimentální vědy (zkoumající a měřící mimo jiné i to, jak se jedinci přizpůsobují novému prostředí a jaká je jejich interindividuální variabilita), dále pod vlivem evolučních teorií vznikající dětská a vývojová psychologie, která nabízí nový pohled na psychologii dítěte (dítě již není vnímáno jako malý dospělý, ale je považováno za reálnou individualitu) a také výzkumy z oblasti psychologie dítěte, díky nimž se psychologie začala dostávat do škol (například Binetovy testy inteligence). Postupně tak docházelo k syntéze experimentální psychologie dítěte, pedagogické psychologie a fyziologie. V tomto období převládal jiný přístup v Evropě a jiný v USA. V Evropě se ve školských psychologických službách dostával do popředí spíše aspekt

pedagogický, kdežto v USA přistupoval školní psycholog ke své práci více z klinicko - psychologické pozice, zdůrazňován byl tedy spíše aspekt medicínský.

O rozdílném vývoji školní psychologie v Evropě a v USA hovoří také Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011). Těsně po druhé světové válce, v roce 1947, přijala Americká psychiatrická asociace za svoji součást Sekci školní psychologie, čímž ji oficiálně zařadila mezi ostatní psychologické disciplíny. Roku 1963 začal ve Spojených Státech vycházet časopis *Journal of School Psychology* a o šest let později byla založena Národní asociace školních psychologů. V osmdesátých letech pak v USA vyšla první učebnice *Handbook of School Psychology*. Zatímco v USA se školní psychologové zabývají především dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby a doporučují pak učitelům, jak s těmito dětmi pracovat, v Evropě (i přesto, že se jednotlivé vzdělávací systémy Evropských zemí liší), je práce školních psychologů komplexnější. Většinou se zabývají také prevencí, zahrnují do své péče všechny děti ve škole a subjekty působící v rámci školy. *"Pro Evropu je na rozdíl od USA příznačné zaměření školní psychologie na celý systém školy, pomoc při rozvoji kvalitních přístupů ve vyučování, podpora a rozvoj dobrého školního a třídního klimatu, podpora myšlenek školské reformy"* (tamtéž, s. 57).

Podle Kavenské, Smékalové a Šmahaje (2011) měl na rozvoj školní psychologie velký vliv vznik *International School Psychology Association (ISPA)*, která v současnosti sdružuje více než šedesát zemí světa. Podle webových stránek této organizace¹, byla už v roce 1970 vytvořena skupina školních psychologů pod vedením Calvina D. Catteralla, která se snažila o celosvětovou spolupráci mezi školami a školními psychology, a v roce 1982 pak byla ISPA založena Andersem Poulsenem - prvním prezidentem. Mezi hlavní cíle této asociace patří podpora využívání adekvátních psychologických principů v rámci vzdělávání po celém světě, podpora komunikace mezi odborníky, kteří usilují o zlepšení psychického zdraví dětí ve školách, nabádání k zavedení školních psychologů v zemích, kde ještě tito odborníci nepůsobí, podporování psychologických práv všech dětí na celém světě a iniciování spolupráce mezi organizacemi s podobným zaměřením jako ISPA.

Pro to, aby školní psychologie vůbec fungovala v praxi, musí být podle Gajdošové, Herényiové a Valihorové (2010, s. 13) splněny čtyři podmínky. Ty se podařilo naplnit v průběhu první poloviny 20. století. Jsou to:

- potřeba poskytování psychologických služeb;

¹ <http://www.ispaweb.org/about.aspx>

- dostatečně vyvinutý obor psychologie, který má vypracovanou relevantní teorii a věnuje se výzkumu a aplikaci nových vědeckých poznatků;
- studijní obory na vysokých školách, které připravují psychology;
- vystudovaní odborníci v praxi.

Jak Gajdošová, Herényiová a Valihorová (2010) uvádí, profese psychologa začala v Evropě a USA vznikat počátkem 20. století. Tito odborníci poskytovali čtyři druhy školních psychologických služeb: programy primární prevence, organizaci spolupráce mezi školou a společností, výzkum osobnostního vývoje u dětí a práci v oblasti dětského poradenství v komunitách. Studijních oborů věnovaných školní psychologii bylo v první polovině 20. století velmi málo. Po druhé světové válce však začal jejich počet stoupat, o což se zasloužilo také UNESCO, které na konferenci roku 1948 doporučilo mimo jiné zkvalitňování studijních programů na přípravu školních poradců a školních psychologů. V USA pak normy, podle kterých se měli školní psychologové připravovat, stanovila Thayerská konference v roce 1954. Nárůst počtu odborníků věnujících se této profesi začal ve čtyřicátých letech 20. století. Například z původních pěti set školních psychologů v USA (na začátku čtyřicátých let) se jejich počet do roku 2005 zvýšil na 32 000.

O vývoji školní psychologie u nás píše Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011). Pojem školní psychologie byl poprvé použit ve 20. letech minulého století v souvislosti s projekty na školách. Díky minulému režimu však nedocházelo k dalšímu rozvoji a nový zájem o tuto problematiku vyvstal až v 60. letech na Slovensku, kde jej prosazovali hlavně J. Hvozdík a L. Ďurič. Ihned po roce 1989 však byla založena Asociace školní psychologie ČSFR pod vedením Antona Furmana, jež stál později také v čele organizace ISPA. V České republice můžeme nalézt sekci Asociace školní psychologie², která pracuje od roku 1997 a která si klade za cíl *"napomáhat správnému využívání psychologie v kontextu výchovy a vzdělávání, prosazovat využívání služeb školních psychologů ve všech typech škol a školských zařízení, vytvářet a iniciovat vzdělávací programy, které budou zabezpečovat vysokou profesionalitu výkonu práce školních psychologů ad."* Malé množství školních psychologů pracovalo na našich školách již na počátku 90. let. Náplní jejich práce bylo poskytování preventivní péče, čímž vytvářeli základ pro navazující síť pedagogicko psychologického poradenství. (Mareš, 1998; in Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). Tím, jaký je stav školní psychologie v současné době u nás i v zahraničí, se zabývá následující podkapitola.

² <http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs&kap=pedagogic>

1.2. Současný stav školní psychologie

Výzkumem současného stavu školní psychologie se zabýval v roce 2007 tým tří školních psychologů, a to P. T. Farrell, T. Oakland. a S. R. Jimerson (in Gajdošová, Henényiová, Valihorová, (2010)). Zaměřili se na rozvoj školní psychologie ve 43 zemích a upozornili na výzvy, které školní psychologii čekají v budoucnosti. Z výzkumu vyplynulo, že služby školní psychologie jsou ve většině případů lépe využívány v zemích s vysoce rozvinutým vzdělávacím systémem, který zahrnuje také speciální vzdělávání a je legislativně pevně ukotven, a ve kterých je psychologie dlouhodobě uznávanou vědou (jde například o Austrálii, Kanadu, Nový Zéland a další, s výjimkou Japonska, kde i přes vyspělost vzdělávacího systému jsou služby psychologie na nízké úrovni). Vliv na úroveň poskytovaných služeb má také skutečnost, zda je vzdělávání zabezpečováno na úrovni národní, regionální či lokální. Co se týče poměru mezi počtem školních psychologů a studentů, existují velké rozdíly mezi městy a vesnicemi. Z tohoto důvodu není možné přesně tento poměr určit. Zajímavou skutečností je fakt, že většina školních psychologů jsou ženy, v některých zemích je jejich podíl stoprocentní. Výzkum se dále zabýval profesionálními sdruženími, která jsou nejsilnější v zemích s kvalitními psychologickými službami a s dlouhodobou psychologickou tradicí. V některých zemích chybí také systém akreditací a licencí, díky čemuž mnohdy profesi školního psychologa vykonávají lidé bez adekvátního vzdělání. Tento problém souvisí s ukotvením profese školního psychologa v legislativě. Požadavky na vzdělání školních psychologů se liší stát od státu. V některých zemích mohou tuto profesi vykonávat učitelé, kteří absolvovali kurz školní psychologie, v jiných musí student projít čtyř až pětiletým studiem psychologie a poté absolvovat roční stáž. V některých státech je vyžadováno, aby byli budoucí školní psychologové vzděláváni jak v učitelství, tak v psychologii a následně se mohli uplatnit v obou oborech. I přes různou délku přípravy školních psychologů bývají studijní programy, kurzy a semináře podobné, stejně jako služby, které tyto odborníci poskytují (např. prevence, diagnostika, poradenské služby, konzultace pro učitele a rodiče atd.). Znepokojujícím zjištěním výzkumu byl velmi malý počet školních psychologů, kteří se věnují výzkumu. To je zapříčiněno především nedostatečnou přípravou, absencí zájmu o výzkum a nezahrnutím času věnovaného výzkumu do pracovní náplně školních psychologů. Šíření poznatků školní psychologie je tak závislé na jiných lidech. Výzkum ukázal, že můžeme zaznamenat nárůst školních psychologů ve všech zemích, zejména díky zvýšení důvěry ředitelů, zaměstnanců škol a rodičů k této profesi, a že školní psychologové hrají důležitou roli v

životě všech, kteří jsou v kontaktu se školou. Zároveň upozornil na potřebu dalšího rozvoje školní psychologie, na možné nejasnosti ve vymezení náplně práce školních psychologů a na nedostatek výzkumu v tomto oboru.

O současném stavu školní psychologie v České republice se můžeme více dovědět díky vyhlášce 72/2005 sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších změn (116/2011 sb.), která vešla v platnost v roce 2006. Do této doby totiž, jak uvádí Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011), v naší zemi nebyla profese školního psychologa legislativně ošetřena. Na školách pracovali školní psychologové pod označením vychovatel nebo učitel, náplň jejich práce nebyla pevně dána. Pro výzkumníky bylo tedy velmi složité, dopátrat se školních psychologů a získat tak potřebné informace. Díky výše uvedené vyhlášce, ve které je vymezena standardní činnost školního psychologa, již dnes můžeme zjistit, kolik těchto odborníků v České republice pracuje. V roce 2007 působilo na školách podle Smékalové (2009; in Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011) v naší zemi kolem dvou set školních psychologů. V roce 2011 byl jejich počet odhadován na 300 až 350. Můžeme tedy zaznamenat vzestupnou tendenci v počtu zaměstnaných školních psychologů.

V posledních letech proběhly v České republice zajímavé projekty, které se školními psychology zabývaly. V roce 2009 byl zahájen projekt Rozvoj školních poradenských pracovišť - vzdělání, informace, poradenství II (dále RŠPP-VIP II), který byl úspěšně ukončen v roce 2011. Na projektu spolupracoval s MŠMT Institut pedagogicko - psychologického poradenství. Cílem projektu bylo podle webových stránek RŠPP³ mimo jiné *"vytvoření systému kariérového růstu školních psychologů a speciálních pedagogů v návaznosti na prezenční formy vzdělávání"*. Díky tomuto projektu (a jemu předcházejícímu VIP I), do kterého se zapojilo zhruba 70 školních psychologů z České republiky, *"jsou školní psychologové vzděláváni, metodicky vedeni a jejich činnost je průběžně hodnocena kvantitativně i kvalitativně"* (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, s. 58, 2011). V současné době běží projekt Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb (RAMPS - VIP III), který plynule navazuje na projekty VIP I a RŠPP - VIP II. Podle webových stránek projektu⁴ je tento projekt *"poprvé orientován na celý systém školních a školských poradenských služeb, které jsou poskytovány také PPP, SPC a pracovišti diagnostických ústavů SVP. Cílem projektu je nastavit systém poradenských služeb jako integrovaný, vydefinovat klíčové kompetence pracovníků v systému, navrhnout jeho případnou restrukturalizaci. Součástí*

³ http://rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&%20id=2&Itemid=13

⁴ <http://www.nuv.cz/ramps/o-projektu-ramps>

této práce je také vybudování metodického zázemí pro poskytované služby, vytvoření strukturovaného systému DVPP, navržení standardních činností, respektive jejich úpravy". Tento projekt má tedy vytvořit integrovaný model poradenských služeb a propojit školní a školská poradenská pracoviště.

Co se týče praktického významu školní psychologie, ten spočívá podle Štecha (in Baštecká, s. 399, 2009) v *"pohotovém uspokojování narůstající potřeby odborných psychologických služeb."* Štech (tamtéž) dále hovoří o dvou otázkách, které současná situace školní psychologie vyvolává. První z nich se týká *"přínosu školní psychologie psychologii vůbec"* a druhá se ptá *"kdy a za jakých podmínek je psychologie opravdu školní?"*. Školní psychologie není podle tohoto autora pouhou aplikací poznatků z obecné, vývojové, sociální (atd.) psychologie, což dokládá například *"na zkoumání v učivu zakotveném stylu žákovu učení"*. Školní psychologové se ovšem příliš nesnaží rozvíjet výzkum týkající se psychologických souvislostí školní edukace, ale spíše se zaměřují na popis vlastní profese. Štech dále upozorňuje na nedostatek poznatků o různých tématech (např. strategie "přežití" vyučování žáky i učiteli, profesní nároky na učitele v současné škole atp.) a na nevhodný postoj, který většina školních psychologů zastává vůči škole (chrání žáka či klienta "před školou"). Podle něj by měla školní psychologie více spolupracovat s dalšími vědami o výchově a měla by důsledně odrážet *"potřeby nejen dětí a rodičů, ale i učitelů a školy jako instituce"* (Štech, in Baštecká, s. 400, 2009).

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že školní psychologie se u nás teprve "zabývá" a snaží se vymezit si vlastní hranice, definovat a zpřesňovat předmět svého zájmu a klást si otázky a úkoly do příštích let. Nyní se podíváme na to, jakou pozici zaujímá školní psycholog v systému pedagogicko - psychologického poradenství.

2. Místo školního psychologa v systému pedagogicko - psychologického poradenství

Školní psycholog je spolu s dalšími odborníky součástí školního poradenského pracoviště, které se podílí na tvorbě programu poskytování pedagogicko - psychologických služeb přímo ve škole. Systém pedagogicko - psychologického poradenství je však mnohem širší a kromě školních poradenských pracovišť poskytují tyto služby dále pedagogicko - psychologické poradny (dále "PPP"), speciálně pedagogická centra (dále "SPC") a střediska výchovné péče (dále "SVP") (Zapletalová, 2001). Nyní si jednotlivá pracoviště (zařízení) blíže popíšeme.

2.1. Školní poradenská pracoviště

Služby školního poradenství poskytují zejména výchovný poradce a školní metodik prevence. Společně s nimi se na zajišťování těchto služeb mohou podílet také školní psycholog či školní speciální pedagog, kteří činnost výchovných poradců a školních metodiků prevence doplňují. Členové tohoto týmu pak samozřejmě spolupracují s dalšími subjekty školy. Za poskytování těchto služeb je zodpovědný ředitel školy (nebo jím pověřený pracovník), na kterém je, aby zajistil preventivní program školy a výchovné poradenství. Důležité a žádoucí je, aby tyto preventivní a poradenské programy reagovaly na specifika dané školy i regionu a aby optimálně spolupracovaly se školskými poradenskými zařízeními (Věstník MŠMT, 2007).

Rozsah poradenských služeb ve škole odpovídá počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy. Zaměřují se především na prevenci školní neúspěšnosti a sociálně patologických jevů, profesní poradenství poskytující vzdělávací, informační a poradenskou podporu při volbě povolání a profesním uplatnění, dále podporují integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, sociálním znevýhodněním či pocházejících z jiného kulturního prostředí, pečují o vzdělávání jak nadaných a mimořádně nadaných žáků, tak žáků s výchovnými či výukovými obtížemi a v neposlední řadě poskytují metodickou pomoc učitelům při zavádění psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do výchovně vzdělávacího procesu (Vyhláška č. 72/2005 sb., ve znění pozdějších úprav).

Služby, spadající do standardní činnosti poradenských pracovníků školy, jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. K

poskytnutí školní poradenské služby žákovi, který ještě není zletilý, je nutný souhlas zákonného zástupce žáka. To však neplatí v případech, kdy je ohroženo duševní nebo tělesné zdraví žáka či osob v jeho okolí a také v případech, kdy o vyšetření žáka požádá soud (Věstník MŠMT, 2007).

A jaké jsou provozní podmínky pro poskytování poradenských služeb ve škole? Prostory pro poradenství je potřeba zajistit tak, aby byly splněny podmínky Zákona č. 101/2000 sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, jelikož pracovníci školních poradenských pracovišť často pracují s důvěrnými a citlivými informacemi. Prostory dále musí vyhovovat hygienickým a požárním normám. Pracoviště musí být vybaveno nástroji a pomůckami k práci poradenských pracovníků, musí vytvářet důstojné podmínky pro setkávání s klienty a musí umožňovat takové vedení evidence a dokumentace o žácích, aby nebylo v rozporu s již zmíněným Zákonem č. 101/2000 sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. Poradenští pracovníci mají vymezeny konzultační hodiny pro jednotlivé subjekty školy a tento čas jsou pro danou cílovou skupinu dostupní v prostorách určených k poradenství. Informace a přehled poskytovaných služeb, včetně informací o konzultačních hodinách, umístění prostor školního poradenského pracoviště a kontaktech na jednotlivé pracovníky jsou uvedeny na nástěnce školy, na webových stránkách školy apod. (Věstník MŠMT, 2007).

V následujících podkapitolách se seznámíme s náplní práce jednotlivých pracovníků školních poradenských pracovišť. Přitom budeme vycházet z Vyhlášky č. 72/2005 sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav.

2.1.1. Výchovný poradce

Činnost výchovného poradce můžeme rozdělit na poradenské činnosti a na metodické a informační činnosti. Z poradenských činností jde zejména o kariérové poradenství a poradenství ohledně dalšího vzdělávání. Výchovný poradce také vyhledává žáky, jejichž vzdělávání vyžaduje zvláštní péči, zprostředkovává a zajišťuje diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb, připravuje podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením a koordinuje poradenství poskytované školou a školskými zařízeními těmto žákům a koordinuje vzdělávací opatření u těchto žáků.

Metodické a informační činnosti zahrnují zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence, metodickou pomoc pedagogům ohledně kariérového rozhodování žáků, péče o nadané, individuálně vzdělávacích plánů či

integrace. Pedagogickým pracovníkům dále poskytuje informace z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními potřebami ve vzdělávání. Žákům a jejich zákonným zástupcům poskytuje informace o škole, školských a dalších poradenských zařízeních, jejich službách, zaměření a kompetencích. V souladu s předpisy o ochraně osobních údajů shromažďují odborné zprávy a informace o žácích, kteří jsou v péči dalších poradenských zařízení a vedou písemné záznamy, které umožňují doložení obsahu a rozsahu činnosti výchovného poradce včetně navržených a realizovaných opatření (Vyhláška č. 72/2005 sb., ve znění pozdějších úprav).

2.1.2. Školní metodik prevence

Činnosti školního metodika prevence můžeme opět rozdělit do několika okruhů. Z metodické a koordinační činnosti jde o koordinaci tvorby a kontrolu realizace preventivního programu školy, koordinuje a podílí se na aktivitách školy, které se zaměřují na prevenci záškoláctví, sexuálního zneužívání, závislostí, vandalismu, kriminálního chování a jiných sociálně patologických jevů, metodicky vede činnost pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů a zároveň v této oblasti koordinuje jejich vzdělávání. Dále koordinuje přípravu a realizaci činností zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu včetně integrace cizinců (žáků). Koordinuje také spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy jimž přísluší problematika prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti, které se touto problematikou rovněž zabývají a jež v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů kontaktují a podílejí se na intervenci a následné péči. V souladu s předpisy o ochraně osobních údajů pak shromažďují informace a zprávy o žácích, kteří jsou v péči specializovaných poradenských zařízení. Vedou písemné zpracování, které doloží obsah a rozsah činností vykonaných školním metodikem prevence.

V rámci informačních činností předává informace pedagogickým pracovníkům školy informace o problematice sociálně patologických jevů a informuje je o nabídce kurzů, projektů a o metodách a formách specifické primární prevence. Prezentuje výsledky školy v oblasti preventivní práce, získává nové informace a zkušenosti. Vede a aktualizuje databázi spolupracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

Poradenské činnosti zahrnují vyhledávání a šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologických jevů a poskytuje jim a jejich zákonným zástupcům poradenské služby. Sleduje úroveň rizikových faktorů vedoucích k rozvoji sociálně patologických jevů

ve škole a spolupracuje s učiteli při zaznamenání varovných signálů, které jsou spojeny s rozvojem sociálně patologických jevů jak tříd, tak jednotlivých žáků. Připravuje také podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a těmto žákům zajišťuje poskytování poradenských a preventivních služeb školou a specializovanými poradenskými pracovišti (Vyhláška č. 72/2005 sb., ve znění pozdějších úprav).

2.1.3. Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog má na starosti vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazování do speciálně pedagogické péče. U těchto žáků provádí diagnostické a intervenční činnosti, které zahrnují diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka včetně analýzy získaných údajů a jejich vyhodnocení. Identifikuje hlavní problémy žáka a stanovuje jeho individuální plán podpory v rámci školy i mimo ni. Realizuje intervenční činnosti, spolupodílí se na vytvoření individuálního vzdělávacího programu žáka, vyhodnocuje a v případě potřeby navrhuje a upravuje účinná opatření. Dále spolupracuje na vytvoření vhodného prostředí školy a zabezpečuje komunikaci s rodinou žáka. Žákům, zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům poskytuje speciálně pedagogické poradenské intervence a služby. Podílí se také na kariérovém poradenství těmto žákům a komunikuje s ostatními poradenskými zařízeními.

V oblasti metodické a koordinační činnosti připravuje a upravuje školní speciální pedagog podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením, koordinuje spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a jinými odborníky. Podílí se na tvorbě školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů, které jsou zacíleny na rozšiřování a zkvalitňování služeb poskytovaných žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajišťuje metodickou činnost pro pedagogické pracovníky školy, poskytuje instrukce k práci se speciálními pomůckami atd. Školní speciální pedagogové dále koordinují a metodicky vedou asistenty pedagoga ve škole (Vyhláška č. 72/2005 sb., ve znění pozdějších úprav).

2.1.4. Školní psycholog

Standardní činnost školních psychologů zahrnuje diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodické práce a vzdělávací činnost (Vyhláška č. 72/2005 sb., ve znění pozdějších úprav). Vzhledem k tématu této bakalářské práce se jejich bližšímu vymezení budeme věnovat v kapitole o profesi školního psychologa. Na následujících řádcích se nyní seznámíme se školskými poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče.

2.2. Školská poradenská zařízení

System školských poradenských zařízení tvoří v České republice pedagogicko - psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tato zařízení jsou nejčastěji zřizována krajskými úřady, ale mohou být založena také soukromými subjekty (Pešová, Šamalík, 2006). Podle školského zákona č. 561/2004 sb., ve znění pozdějších úprav, § 116, zajišťují školská poradenská zařízení *"pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi"*. S těmito zařízeními se nyní blíže seznámíme.

2.2.1. Pedagogicko - psychologická poradna

Činnost pedagogicko psychologických poraden zajišťují psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníce, metodik prevence a v některých případech také sociální pedagog. Pedagogicko psychologické poradny (dále jen "poradny") jsou určeny pro děti a mládež od tří let. Pečují tedy o klienty od nástupu do mateřské školy, přes žáky základních škol a dále až po studenty středních či vyšších odborných škol (Pešová, Šamalík, 2006).

Poradny poskytují pedagogicko psychologické a speciálně pedagogické poradenství a pomoc při výchově a vzdělávání žáků, a to ambulantně v místě zřízení poradny nebo návštěvami pracovníků poradny ve školách a školských zařízeních. Poradny zjišťují školní zralost žáků, navrhují zákonným zástupcům a řediteli školy podpůrná a vyrovnávací opatření, zařazení do vzdělávacího programu, který odpovídá vzdělávacím potřebám žáka, spolupracují při přijímání žáků do škol a provádí speciálně pedagogická a psychologická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Poradny dále zjišťují, jaké jsou speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovávají posudky a doporučení podpůrných a vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení, jež obsahují také posudky pro přizpůsobení podmínek pro vykonání maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce maturitní. Poskytují také poradenské služby žákům (a jejich zákonným zástupcům a vyučujícím) ohroženým rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v sociálním a osobnostním vývoji, zaměřují se také na vyjasňování

perspektiv žáků. Poradny dále poskytují metodickou podporu škole a prostřednictvím školního metodika prevence zajišťují prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence (Vyhláška č. 72/2005 sb., ve znění pozdějších úprav).

2.2.2. Speciálně - pedagogické centrum

Speciálně-pedagogická centra (dále jen "centra") se specializují na práci s dětmi s určitým druhem omezení. Mezi pracovníky centra patří speciální pedagogové, kteří se zaměřují na konkrétní oblast problémů, dále psychologové a sociální pracovníci. Centra se specializují na péči o děti a mládež se specifickými potřebami a jsou zaměřena následovně: *"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 (tj. pro děti s tělesným i mentálním postižením) a centra pro děti s autismem (tj. pro děti s pervazivními vývojovými poruchami."* (Pešová, Šamalík, 2006).

Z uvedeného vyplývá, že centra poskytují poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením, v případě pochybností, zda se jedná o žáka se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, pak také žákům se zdravotním znevýhodněním. Žákům základních škol speciálních a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky, v odůvodněných případech poskytuje i speciální individuální či skupinovou péči, pokud ji nezabezpečuje škola či školské zařízení. Podobně jako u poraden, i služby centra jsou poskytovány ambulantně, popřípadě návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních, dále ale také v rodinách či zařízeních, která pečují o děti se zdravotním postižením. Centra zjišťují speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na školní docházku a také jejich speciální vzdělávací potřeby, zpracovávají podklady pro integraci, zařazení či přeřazení těchto žáků do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření a připravují posudky pro uzpůsobení maturitní a jednotlivé zkoušky. Nabízí také speciálně pedagogickou péči a vzdělávání žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo kteří plní povinnou školní docházku jiným způsobem. Centra dále vykonávají speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytují poradenské služby zaměřující se na pomoc při vzdělávacích obtížích, při problémech v psychickém a sociálním vývoji těchto žáků a zjišťují individuální předpoklady a vytvářejí podmínky pro uplatnění a rozvoj schopností, nadání a na začleňování do společnosti. Pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poskytují

poradenství v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním a také poskytují metodickou podporu škole. (Vyhláška č. 72/2005 sb., ve znění pozdějších úprav).

2.3. Středisko výchovné péče

Střediska výchovné péče (dále "střediska") jsou zřízena při diagnostických ústavech, které se zaměřují na práci s dětmi a mládeží s poruchami chování. Ve středisku výchovné péče pracují speciální pedagogové a psychologové (Pešová, Šamalík, 2006). Středisky se zabývá Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších úprav.

Jejich cílem je všestranná preventivní speciálně pedagogická činnost a psychologická pomoc dětem, ohroženým nebo projevujícím poruchy chování či negativní sociální vývoj a dětem, jež byly propuštěny z ústavní výchovy. V rámci této péče se soustředí na odstranění či zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších poruch. Střediska poskytují informační a konzultační činnosti pro osoby zodpovědné za výchovu. Spolupracují se školskými poradenskými zařízeními při poskytování metodické pomoci předškolním zařízením, školám a školským zařízením a dále s orgány, které se podílejí na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí. Rovněž pracují na plánu a koordinaci preventivních aktivit v oblasti již zmíněných sociálně patologických jevů a závislostí a poskytují metodickou pomoc školám a školským zařízením (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Výše jsme si popsali celý systém pedagogicko - psychologického poradenství, jež zahrnuje školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení a střediska výchovné péče. Ačkoliv psychologové pracují ve všech typech uvedených zařízeních, pozice školního psychologa je v mnoha ohledech výjimečná. Samostatnou profesí školního psychologa se budeme zabývat v následující kapitole, ve které se zaměříme na rozdíly mezi školním a poradenským psychologem, seznámíme se s profesní náplní školních psychologů a to ze dvou různých pohledů a podíváme se také na jejich profesní identitu a etický kodex, jímž se školní psychologové při své práci řídí.

3. Profese školního psychologa

Jak již bylo uvedeno v první kapitole této práce, školní psychologie není disciplínou s dlouhou historií. Školní psychologové působí na školách teprve krátce a tak se pojdme zamyslet nad tím, jaká je tedy příčina nynější potřeby školních psychologů na školách. Gajdošová, Herényiová a Valihorová (2010) hovoří o změnách ve společenských, ekonomických, sociálních a politických oblastech, které ovlivňují náš život a zasahují také do školského systému a výchovně - vzdělávacího procesu. Zmiňují se o náročnosti soudobých úkolů školy, o problémových vztazích učitel - žák, učitel - rodič, rodič - dítě a o stížnostech rodičů a učitelů, kteří hodnotí dnešní děti jako nevychované, nemotivované, arogantní atd. Podobně hodnotí situaci také Gajdošová (1998, s. 8-9), která upozorňuje na stále vyšší nároky ve vzdělávání a v připravenosti mladých osob před vstupem do pracovního procesu a podle níž, si *"mladý člověk už nevystačí jen s dobře osvojeným množstvím informací, poznatků a vědomostí a s tím, jak může tyto poznatky využít při řešení praktických problémů v každodenním životě, ale potřebuje se dozvědět více o tom, kdo je, jaký je, jak ho vnímá jeho okolí, jak funguje ve svém sociálním prostředí, jak obvykle řeší své problémy a jak se vyrovnává se zátěžovými situacemi, jaké má potřeby a přání, jaké cíle si před sebe staví a jaké má možnosti a osobní předpoklady na jejich dosažení."* Na pomoci při řešení všech těchto otázek se spolu v součinnosti s dalšími odborníky podílí právě školní psycholog, který zabezpečuje zvyšování kvality výchovně vzdělávacího procesu, zdravý osobnostní vývoj žáků a podílí se na podpoře jejich psychického zdraví. Zároveň se podílí na humanizaci školy a zabývá se také v současné době aktuálními otázkami, jako jsou například péče o mimořádně nadané žáky, šikana, delikventní chování a podobně (Gajdošová, 1998). Z uvedeného vyplývá, že okruh zájmu školního psychologa je velmi široký a že potřeba jeho přítomnosti ve školách je na místě.

Dříve, než se zaměříme na samotnou činnost školních psychologů, pojdme se podívat na rozdíly v práci školních a poradenských psychologů.

3.1. Školní vs. poradenský psycholog

Přestože v práci školních a poradenských psychologů nacházíme mnoho rozdílů, nelze tyto dvě oblasti vnímat odděleně nebo dokonce stojící v protikladu. Mareš ve svém pojednání o situaci školní psychologie v České republice v roce 1998, tedy v době, kdy ještě pozice školních psychologů nebyla legislativně zakotvena, hovoří o školní

psychologii jako o článku, který zatím v systému psychologických služeb škole chybí. Poukazuje dále na spor, který jednu dobu mezi školními a poradenskými psychology vznikl, kdy se obě strany navzájem podezíraly ze snahy prosadit se na úkor té druhé. Jak však Mareš dále upozorňuje, obě odvětví poskytují psychologické služby škole, nelze je tedy vnímat jako vylučující se alternativy, ale naopak jako doplňující se služby (Mareš, 1998). Rovněž Zapletalová (2001) poukazuje na to, že jak školní, tak poradenský psycholog mají oba stejný cíl, a to poskytovat pomoc žákům a studentům při řešení jejich problémů a mohou se vzájemně doplňovat a obohacovat.

Rozdíl, jež je patrný na první pohled, je prostředí, ve kterém školní a poradenský psycholog pracuje. Školní psychologové působí přímo v prostředí školy, což může nést řadu výhod, ale také nevýhod. Mezi pozitivní aspekty práce ve škole řadí Zapletalová (2001) skutečnost, že psycholog zde pracuje v prostředí a s prostředím (tedy může pracovat se všemi subjekty školy), ve kterém problém vznikl nebo se objevil a které může mít ohrožující vliv. Další výhodou spatřuje v práci školního psychologa se žáky, u kterých nebyl zaznamenán žádný problém a může tak působit na poli prevence. Svě klienty navíc psycholog může sledovat v průběhu i po skončení poskytované péče. U středoškolských studentů pak můžeme sledovat, že se učí vyhledávat a využívat služby psychologa bez pocitů zahanbení a vědomě tak pečují o své psychické zdraví. Nevýhodou práce školních psychologů však můžeme spatřovat zejména v jejich profesní osamělosti na škole. Většina psychologů si však uvědomuje potřebu odborných konzultací, které se pak uskutečňují při setkáních těchto odborníků či při kontaktech s odborníky z poradenských zařízení.

V poradenských zařízeních psychologové pracují již s příznaky konkrétního problému klienta - více tedy zdůrazňují medicínský model pomoci. Jelikož na jednoho pracovníka poradny připadá velké množství škol, nemůže tak pracovat se systémem školy a často také nelze zkrátit čekací lhůty poskytovaných služeb. Výhodou je však oproti práci školního psychologa možnost rychle a vzájemně konzultovat problém s jinými odborníky či možnost vzájemného zastoupení. Další výhodou poradny, kterou nelze pominout, je její anonymní prostředí (Zapletalová, 2001).

V této podkapitole jsme uvedli výhody a nevýhody práce školních a poradenských psychologů a z nich vyplývající rozdíly mezi nimi. Jelikož se tato bakalářská práce zabývá školními psychology, budeme se již nyní soustředit především na ně. V následující části práce se blíže podíváme na profesní náplň školních psychologů, na kterou můžeme nahlížet ze dvou pohledů:

1. Náplň práce můžeme rozdělit do několika různorodých oblastí podle zaměření psychologické péče. Takto činnost školních psychologů vymezuje také vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav.
2. Na činnost školních psychologů můžeme pohlížet také z hlediska toho, kým jsou jeho služby využívány - co školní psycholog nabízí žákům, třídním kolektivům, pedagogům či celým pedagogickým sborům, rodičům žáků a ředitelům škol.

3.2. Náplň práce školního psychologa z hlediska druhů činností

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, činnost školních psychologů můžeme rozdělit do několika oblastí, které zahrnují řadu dílčích činností. Takto se na profesní náplň psychologů působících na škole dívá také vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav, která tyto profesní činnosti dělí do těchto tří oblastí: 1) diagnostika a depistáž, 2) konzultační, poradenské a intervenční práce a 3) metodická práce a vzdělávací činnost. Níže uvádíme výčet činností, které zmíněná vyhláška jmenuje:

1) Diagnostika a depistáž:

- *spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání,*
- *depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách,*
- *diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků,*
- *depistáž a diagnostika nadaných dětí,*
- *zjišťování sociálního klimatu ve třídě,*
- *screening, ankety, dotazníky ve škole*

2) Konzultační, poradenské a intervenční práce:

- *péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení),*
- *individuální případová práce se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení),*
- *krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce,*
- *prevence školního neúspěchu žáků (náprava, vedení apod.),*

- kariérové poradenství u žáků,
- techniky a hygiena učení (pro žáky),
- skupinová a komunitní práce s žáky,
- koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.,
- podpora spolupráce třídy a třídního učitele,
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání,
- konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí,
- pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

Metodická práce a vzdělávací činnost:

- participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání,
- metodická pomoc třídním učitelům,
- pracovní semináře pro pedagogické pracovníky (konzultace a metodické vedení),
- účast na pracovních poradách školy,
- koordinace poradenských služeb poskytovaných v e škole (výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitelé),
- koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními,
- metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu,
- besedy a osvěta (zákonným zástupcům),
- prezentační a informační činnost,
- participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole.

Náplň práce školního psychologa je tedy rámcově vymezena legislativou a také dalšími pravidly (např. etickými). Podle Lazarové (2007) se však působení školních psychologů v praxi liší a nabývá mnoha podob. Každý psycholog si na škole stanovuje jiná kritéria a zabývá se jinými tématy. Jeho skutečná pracovní náplň je tedy, jak uvádí Lazarová (2007, s. 485) ovlivněna zejména "typem školy (základní, střední, speciální...), potřebami školy a jejích aktérů (které jsou definovány dalšími specifiky a vizemi školy a formulovány v objednávkách vedení školy, učitelů, dětí a jejich rodičů), zaměřením psychologa, jeho znalostmi, dovednostmi, předchozí praxí a profesionálními zájmy a

aktuální situací." Na to, jak se práce školního psychologa liší v závislosti na tom, s kým zrovna pracuje (tedy se kterými subjekty školy) se podíváme v následující podkapitole.

3.3. Práce školního psychologa s různými subjekty školy

Při vstupu do školy, který je zahájen prostřednictvím ředitele, začíná školní psycholog pracovat s celým systémem školy. Jeho činnost se orientuje na pedagogický sbor, jednotlivé učitele včetně třídních učitelů, na třídní kolektivy i jednotlivé žáky a na rodiče žáků dané školy. Psychologové tak pracují opravdu s celým systémem, a to nejen s žáky či učiteli, kteří mají nějaký problém, ale i s potenciálně ohroženými dětmi bez viditelných obtíží. Dále spolupracují s pedagogicko - psychologickými poradnami, se speciálně pedagogickými centry, se středisky výchovné péče, s lékaři, pracovníky krizových center, se sociálními pracovníky atd. (Zapletalová, 2001).

Vstup školního psychologa do školy s sebou může nést řadu rizikových situací. Jak uvádí Zapletalová (2001), práce ve školní instituci přináší psychologům v jejich profesi mnoho specifických - kritických míst. Ty se nejčastěji projevují právě ve vztazích k ostatním subjektům školy, zejména ve vztazích školní psycholog - ředitel a školní psycholog - pedagogický sbor (či učitel). Školní psycholog se například může ocitnout v pozici "potíživý", protože odhaluje do jeho příchodu tabuizované potíže nebo může u pedagogů vzbuzovat pocity ohrožení, kdy se tito obávají toho, co všechno psycholog asi ví. Podle Lazarové (2007) školní psychologie nepatří k jednoduchým a zároveň k nejoblíbenějším oborům, právě díky skutečnosti, že školní psychologové si musí své místo ve škole vybojovat a nalézat nové cesty a řešení. Práce školního psychologa tedy není lehká, zvláště vezmeme-li v úvahu různorodost skupin a klientů, se kterými psycholog na škole pracuje a jejich vzájemnou provázanost, různé nároky, rozdílné představy o profesní náplni školního psychologa a s tímto související odlišná očekávání jednotlivých subjektů.

Průzkum Štecha (2001) ukázal, že nejčastěji se školní psychologové zabývají potížemi dětí se specifickými poruchami učení a hledáním efektivního stylu učení, dále pak krizovou intervencí a prací na interpersonálních vztazích. Štech (in Baštecká, 2009, s. 399) uvádí, že práci školních psychologů charakterizuje podporování vztahů mezi učiteli a žáky, žáky mezi sebou, rodiči a učiteli, učiteli a vedením školy, rodiči a dětmi apod. Lazarová (2007) upozorňuje na skutečnost, že náplň práce školních psychologů je orientována především na práci se žáky. Na práci s ostatními subjekty školy jim zbývá

podstatně méně času. Podle této autorky přináší školním psychologům práce s problémy žáků mnohem větší bezpečí, jelikož práce s učiteli přináší více vztahových rizik.

Pojďme se nyní blíže podívat na práci školních psychologů s jednotlivými subjekty školy. Seznamme se s náplní práce v různých vztazích a podívejme se na specifické situace či problémy, které bývají při této práci řešeny. Jak již bylo uvedeno, náplň práce školních psychologů je orientována především na žáky, začneme tedy jimi.

Školní psycholog a žák

Při působení školního psychologa ve škole musí mít tento odborník vždy na zřeteli žákův optimální vývoj a jeho psychické zdraví (Gajdošová, 1998). Co se týče nabídky služeb žákům, ta je velmi široká a variabilní. Podle Zapletalové (2001) je závislá na profesní výbavě psychologa, na charakteru a typu školy. Zahrnuje činnosti od diagnostiky osobnostních či intelektových charakteristik, věnuje se stylům učení, výukovým potížím a poruchám chování, dále se soustředí na problémy spojené s adaptací a vztahy, zaměřuje se také na problémy, které souvisí s výběrem budoucí profese. Kromě uvedených oblastí se psycholog věnuje také dětem, které se nachází v těžké životní situaci, zabývá se individuální reedukací a terapií dětí se specifickými vývojovými poruchami a svou pozornost zaměřuje také na integraci dětí se zdravotním postižením. Gajdošová (1998) jmenuje tyto konkrétní úkony, které školní psycholog ve vztahu k žákům vykonává:

- poznává osobnost žáků, jejich vlastnosti, charakter, postoje, schopnosti, zájmy a také jejich motivaci k učení;
- spolu s dalšími subjekty školy se podílí na identifikaci nadaných či neprospívajících žáků, podílí se na intervenci do výchovně - vzdělávacího procesu;
- věnuje se identifikaci žáků s poruchami chování a ve spolupráci s učiteli, rodiči žáka a dalšími odborníky se podílí na tvorbě a realizaci intervenčních a výchovných programů;
- spolupodílí se na vypracování a realizaci programů profesní orientace, diagnostikuje žáky z hlediska vybrané profese a zabývá se výběrem povolání žáků, kteří mají v této oblasti problémy;
- věnuje se spolu s ostatními přípravě programů k rozvoji osobnosti, mezilidských vztahů, duševního zdraví, přípravě na rodičovství a manželství.

Diskutovaným tématem je podle Zapletalové (2001) vhodnost školního prostředí při práci psychologa se žáky, které má spousta z nich spojené s pocity povinnosti, s

projevy direktivního chování a často také s prožíváním strachu a úzkosti. Na druhé straně může být škola pro žáka místem, kde se poprvé setkává s uznáním, pocity sounáležitosti a bezpečí. Právě školní psycholog může k těmto pozitivním pocitům přispět a už samotná jeho přítomnost může být vhodným psychoterapeutickým nástrojem. S tím souvisí další otázka a to vhodnost přítomnosti psychoterapie ve škole, přičemž se autorka zamýšlí nad tím, zda se dá psychoterapii vůbec vyhnout. Psycholog často používá různé formy relaxací či hypnóz, aby pomohl zmírnit žákovu úzkost, strach či trému. Tyto metody doporučuje Vymětal (in Zapletalová, 2001) používat, neboť podle něj vedou k životu, který respektuje základní psychohygienické zásady.

Školní psycholog a třída

Jak uvádí Zapletalová (2001) při práci se skupinou-školní třídou, může být objeven problém jednotlivého žáka, neboť skupinová dynamika, komunikace a vztahy ve skupině mohou rozkrýt citlivá místa jednotlivých žáků a poukázat tak na problémy, které do té doby zůstávaly skryty jak před pedagogy, tak před rodiči. Je proto důležité, aby školní psycholog při práci se školní třídou pečlivě zvažoval postupy a cíle jednotlivých aktivit.

Skupinové aktivity vedou většinou k mapování a zlepšování třídního klimatu, učí žáky respektu a úctě vůči svým spolužákům a pomáhají předcházet konfliktním situacím, čímž dochází ke zlepšování a podpoře dobrých vztahů ve třídě. Školní psycholog při práci se skupinami žáků může využívat mnoha rozličných metod a forem práce. Braun (2001, s. 3) ve svém konceptu Činnost práce školního psychologa na základní škole jmenuje způsoby a možnosti práce se třídami: "... (práce) začíná vedením třídnických hodin, screening prvních tříd - konstituování třídního kolektivu, krizové intervence v případě výskytu narušení vztahů mezi dětmi, vedení třídnických hodin jako prostorů pro primární prevenci a osobnostní rozvoj žáků, různé screeniny a diagnostika tříd. (...) V možnostech psychologa jsou i pravidelné relaxace se třídami, což se ukazuje jako jedna z perspektivních forem formování dětské osobnosti." Braun (tamtéž) dále poukazuje na možnost realizace například víkendových pobytů pro žáky.

Výhodou řešení problému se školní třídou je skutečnost, že se vše odehrává v přirozeném prostředí vzniku a působení daného problému. Při práci se školní třídou se žáci učí, jaké chování je či není respektováno a v případě výskytu potíží se nebojí o tomto chování s učiteli či se školním psychologem mluvit (Zapletalová, 2001).

Školní psycholog a pedagogové

Pedagogický sbor je dalším z článků celého systému školy. Zapletalová (2001) jej oprávněně považuje za velmi důležitý, neboť podle jejích slov může porozumění vztahům v pedagogickém sboru příznivě ovlivnit jeho klima a zároveň může mít pozitivní vliv na řešení problémů žáků, jelikož řada obtíží žáků se pojí právě s průběhem vyučování a působením pedagogického sboru jako celku, ale také jednotlivých učitelů. Již v roce 1922 upozorňoval Stern (in Zapletalová, 2001) na důležitost podpory školních psychologů. Narážel však na strach a odpor pedagogů, kteří namítali, že *"školní psycholog ohrožuje jejich samostatnost a zasahuje do úkolů, které náleží jemu (učiteli) samotnému. Učitel jest jedině oprávněným školním psychologem"*. Otázkou však je, zda tyto obavy netrvají u pedagogů ještě dnes.

Gajdošová (1998) vymezuje činnost školních psychologů ve vztahu s pedagogickými pracovníky následovně:

- informační a konzultační činnost, která je zaměřena na odpovídající uplatnění psychologických aspektů výchovy a vzdělávání v podmínkách školy s ohledem na optimální vývoj osobnosti žáků;
- poradenské služby především v oblastech profesního, osobního, partnerského rozvoje atd.;
- zabývá se problémy psychické zátěže učitelů a věnuje se hledání možností, jak je překonávat;
- přispívá k řešení mezilidských vztahů a podporuje tak optimalizaci sociálního klimatu.

Školní psycholog může podle Zapletalové (2001) pořádat například různé semináře, jejichž cílem je aplikace pedagogicko - psychologických poznatků do výchovy a vzdělávání. Podle autorky je dnes aktuální například problematika metaučení a vyučovacích stylů, učebních stylů žáků, dále problematika speciálně - pedagogická, jako je začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, práce s dětmi se specifickými poruchami učení a chování apod. Ve výchovné oblasti se pak psycholog může zaměřit na aktuální otázky monitorování a řešení konkrétních problémů, například s neprospěchem, záškoláctvím, drogovými a jinými závislostmi, šikanou atd.

Stává se, že za školním psychologem dorazí žáci, kteří si stěžují na strach a úzkost, jež vyplývají z nevhodně zvolených prostředků, například přehnané direktivity, některých učitelů. Jde o pedagogy, kteří nedokáží chápat neúspěch jako součást své

profese, neumějí pozitivně ovlivňovat klima třídy a nechtějí nést zodpovědnost za neúspěšnost svých žáků. Školní psychologové pak mohou s pedagogy provést rozbor jejich vyučovacích postupů a pomoci jim najít postupy nové (Zapletalová, 2001).

Školní psycholog a rodiče

Školní psycholog nabízí své služby také rodičům žáků dané školy. Podle Zapletalové (2001) je pro školní psychology spolupráce s rodiči velmi náročná, zejména jedná - li se o rozsáhlejší problém a je - li při něm nutné pracovat delší dobu s celým rodinným systémem. Podle Zapletalové však většina rodičů školního psychologa vítá. Výhodou při řešení obtíží spojených se školou zůstávají klienti (žáci i rodiče) ve škole, tedy v přirozeném prostředí, kde problém vznikl či kde se projevuje nebo do nějž zasahuje, což může být výhodné.

Školní psycholog nabízí rodičům nebo zákonným zástupcům informační a poradenské služby, hledá s nimi optimální postupy pro výchovu, vzdělávání a pomáhá při volbě profese (Gajdošová, 1998).

Školní psycholog a ředitel

Ředitel školy zadává školnímu psychologovi svou zakázku. Eventuální úspěšnost či neúspěšnost školního psychologa je podle Zapletalové (2001) dána schopností školního psychologa správně tuto zakázku interpretovat. Ta může být zadána nepřesně, což plyne z neodbornosti ředitele (ředitel je sice nadřízeným, ale z profesního hlediska je oproti psychologovi laikem). Psycholog se tedy snaží porozumět tomu, co se od něj očekává a přispívá k reformulaci zakázky tak, aby nedošlo k nedorozuměním. Musí umět zachytit rozpory v zakázce, zhodnotit své možnosti a limity a v případě nutnosti také zakázku odmítnout (pokud nedisponuje nástroji k jejímu řešení). Vzájemná dohoda mezi psychologem a ředitelem může být negativně ovlivněna několika faktory, a to především konfliktem rolí, neočekávanými následky některých rozhodnutí či zkratkovitými řešeními, dále nerespektováním vlastní profesionality a etiky práce a nevhodným delegováním odpovědnosti mnohdy bez odpovídajících pravomocí. Vztah mezi školním psychologem a ředitelem je klíčovým, neboť určuje a utváří kvalitu vztahů k dalším subjektům školy a ředitel by podle Zapletalové (in Švancara, 2007) měl vytvořit adekvátní podmínky pro práci psychologa ve škole. Ostatně, vztah mezi školním psychologem a ředitelem byl jednou z velkých otázek při rozjezdu projektu VIP Kariéra.

Z výše uvedeného vyplývá, že pole působení školního psychologa je opravdu rozsáhlé a že s sebou přináší spoustu rizikových situací a krizových míst, které se projevují ve vztazích mezi jednotlivými články školy, v postojích ke školnímu psychologovi a v různorodých očekáváních ze stran ostatních subjektů školy. Školní psycholog se s nimi musí umět vypořádat a vybojovat si svou pozici, často musí vysvětlovat důležitost své práce a nevyhne se různým konfliktním situacím. Všechny tyto momenty, jak si ukážeme a blíže přiblížíme níže, se promítají do utváření profesní identity školního psychologa.

3.4. Profesní identita školního psychologa

Problematikou profesní identity školních psychologů se ve svých pracích zabývá především Štech (2001), který poukazuje na skutečnost, že každá, zejména nově se prosazující profese, se musí vypořádat se svou náplní a podobou své identity a specifické symboliky. Štech, stejně jako např. Lazarová (2007) se domnívají, že do utváření profesní identity školního psychologa se promítají především kritické momenty a profesní dilemata. Školní psychologové se musí vyrovnávat s pohledy ostatních psychologů a školských psychologů a s uznáním funkčnosti školního psychologa systémem školy. Štech (in Lazarová, 2007) pak hovoří o zóně profesně identitních kompromisů, což jsou situace, ve kterých školní psycholog musí dokázat své kompetence a zároveň se nemůže vyhnout některým konfliktním situacím vznikajícím ve škole. Mezi problémy týkající se profesní identity školních psychologů patřila například dlouho chybějící legislativa, absence povědomí pedagogů i rodičů o roli školních psychologů a různá očekávání subjektů školy (s čímž se setkáváme ještě dnes), nejasné představy samotných psychologů o jejich profesní náplni, široká oblast jejich působení (a s tím spojená nějaká úzká specializace), podobnost práce s poradenskými psychology, kdy se na jednu stranu očekává, že školní psycholog bude poskytovat odlišné služby, na druhou stranu je považováno za dobrý základ, pokud má školní psycholog poradenskou zkušenost. Náplň práce školních psychologů není strukturovaná, psycholog si musí sám stanovit priority, aktivně nabízet své služby, hodnocení jeho činnosti a efektivity je nesnadné, stejně jako vykazování konkrétních výsledků práce. Školní psycholog se také může setkávat s nedůvěrou či odporem učitelů, občas také žáků či rodičů, což není pro psychologickou práci typické. Můžou se objevit pochybnosti o potřebnosti pro školu. Psychologové jsou na škole profesně osamoceni, nachází se v homogenním kolektivu učitelů a neustále tak řeší hranice

blízkosti a odstupu ke svým kolegům. Prestiž školní psychologie navíc není zatím vysoká, finančně je hodnocena nízce a možnost kariérního růstu je malá.

Štech (1998) pak definuje tři identitní figury školních psychologů:

1. **"Intelektuální kutil"** - školní psycholog musí umět reagovat a využít svých (i náhodně získaných) zkušeností za všech okolností - vždy a všude. Musí umět řešit situace, k jejichž řešení ale neexistuje žádný model a musí tak umět použít vše, co se nabízí, poradit si s nestandardními objednávkami atd.
2. **"Mediátor a vyjednaváč"** - školní psycholog musí umět vyjednávat, uhladit různé spory, např. mezi ředitelem a učiteli, učiteli a žáky, učiteli mezi sebou. Měl by umět například motivovat učitele k efektivnější komunikaci s rodiči žáka, obhájit si svou pracovní náplň u vedení školy apod. Jde o dovednosti v oblasti, ve které může nejvíce nabýt hodnoty v očích učitelů, žáků, rodičů i ředitele.
3. **"Badatel školy"** - školní psycholog také kromě depistáže, prevence a řešení úkolů první linie se podílí na analýze své vlastní instituce, tedy školy. Ve svém systematickém a longitudinálním sledování vyhodnocuje jedince, situace, sbor, klima třídy, školy apod.

Někteří školní psychologové se pak podle tohoto autora mohou cítit jako outsideři, zprostředkovatelé, kouzelníci či zpovědníci, hasiči nebo dědové Vševedové. Motivací k výkonu této profese se pak zabývá Štech a Zapletalová (2001) a dále se profesní identitě školních psychologů věnuje ve své nepublikované diplomové práci např. Bartošová (2011).

3.5. Etika profese školního psychologa

Školní psycholog se při výkonu své profese řídí etickým kodexem práce psychologa a také etickým kodexem práce školního psychologa, který vypracovala Asociace školních psychologů. Ta se inspirovala etickými kodexy školních psychologů v západoevropských zemích a USA. V našich školních podmínkách zdůrazňuje Gajdošová (1998) plnění zejména těchto etických povinností:

- dodržování všeobecných lidských práv a práv dítěte, včetně ochrany důstojnosti a práv svých klientů, svou činností neporušuje jejich občanská a zákonná práva;
- ve své práci používá pouze takové přístupy, které odráží humanistický zájem o důstojnost jedince a jeho osobní integritu,

- své psychologické služby poskytuje ve školách a školských zařízeních všem, kteří o ně požádají nebo kteří je potřebují, a to bez ohledu na rasu, národnost, náboženskou příslušnost, pohlaví, věk či handicap,
- seznámí se s filozofií, organizací, metodologií a cíli školy, na které působí,
- respektuje klientovo právo volby vstupovat do vztahu či účasti na psychologických službách a se všemi subjekty školy pracuje nestranně, bez ohledu na jejich fyzické, emocionální a mentální vlastnosti,
- informuje klienta o důležitých aspektech jejich vztahu, o dalším nakládání s informacemi, výsledcích vyšetření a intervencí, o změnách služeb či programu a dalších významných informacích,
- všechny údaje poskytnuté klientem považuje za přísně důvěrné a ručí za jejich uchování, pro jejich další použití si vyžádá písemný souhlas klienta,
- o svých zjištěních informuje vedení školy, pedagogy a rodiče, přičemž zabezpečuje srozumitelnost poskytnutých informací a důraz klade na interpretaci a doporučení vyplývající z výsledků šetření,
- při plnění svých cílů zabezpečuje koordinaci s dalšími odborníky, respektuje své i jejich kompetence,
- při práci s dítětem spolupracuje s jeho rodiči, a to při identifikaci problémů, hledání alternativ a postupů řešení, navrhování plánů pro zabezpečování psychického zdraví a osobnostního rozvoje dítěte,
- používá validní a reliabilní postupy, strategie, techniky a metody vzhledem k věku, pohlaví, socioekonomickému a etickému původu dítěte,
- při zjištění, že pomoc klientovi je mimo jeho kompetence, doporučí mu pomoc jiného kvalifikovaného odborníka,
- udržuje vysokou úroveň svých poskytovaných služeb a to objektivním získáváním údajů potřebných k efektivní práci s klienty.

Kapitola, kterou uzavíráme výčtem etických povinností školního psychologa, se snažila seznámit čtenáře s profesí školního psychologa, jež si své místo na slunci musí stále získávat. Dozvěděli jsme se o rozdílech mezi školním a poradenským psychologem, nahlédli jsme na práci školních psychologů ze dvou možných pohledů, poodhalili jsme profesní figury, se kterými se školní psychologové mohou identifikovat. Následující část práce je zaměřena na osobnost školních psychologů.

4. Osobnost školního psychologa

Osobnost školního psychologa je v teoretické i praktické rovině oblast, která je zatím málo probádána. Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) ve své přehledové studii, která shrnuje dosavadní výsledky výzkumů školní psychologie upozorňují na to, že osobnost školního psychologa je dosud opomíjeným tématem. V současné době se můžeme setkat spíše s pracemi, které se věnují náplni práce školního psychologa, spolupráci s dalšími subjekty školy a profesní identitě školních psychologů. Z tohoto důvodu se níže pokusíme zaměřit pozornost právě na osobnost školních psychologů a využít všech dostupných zdrojů, které se tomuto tématu alespoň náznakem věnují.

4.1. Osobnost

Pokud se bavíme o osobnosti školních psychologů, měli bychom specifikovat, co máme onou "osobností" na mysli. Tento pojem byl do psychologie zaveden až na počátku 20. století, kdy vznikla potřeba studovat duševní činnost člověka jako celek a ne jen jako soubor jednotlivých funkcí. Bylo také zapotřebí vysvětlit variabilitu reakcí různých lidí na stejné podněty. Mezi podnět a reakci se tedy musel vložit faktor, který by tuto variabilitu vysvětloval a právě tento faktor byl nazván osobnost. (Nakonečný, 1998).

Pojem osobnost však můžeme vnímat různě. Říčan (2007) se zaměřuje na tři různé významy, které tento termín může v psychologii mít:

1. **Hodnotící pojem**, kdy používáme slovo osobnost ve významu výjimečnosti, pozoruhodnosti, tedy především jím pozitivně hodnotíme.
2. **Psychickou individualitu jedince**, kterou můžeme také vyjádřit jako osobitost. V tomto významu chápeme osobnost jako individualitu, jako odlišnost jedince od ostatních. Hovoříme o individuálních rozdílech jednotlivých osob.
3. **Architekturu či strukturu celku psychiky**. "*Osobnost je člověk jako celek po stránce duševní*" (Tardy in Říčan, 2007, s. 12). Říčan toto chápání připodobňuje ke zkoumání anatomie či fyziologie lidského těla. Stejně jako strukturu těla, můžeme také psychiku rozčlenit na několik složek či oblastí. Každá z nich má určitou funkci a ve své souhře vytváří lidskou psychiku.

Za předmět psychologie osobnosti pak Říčan považuje druhé a třetí chápání tohoto pojmu. Cakirpaloglu (2012, s. 16) poukazuje na to, že většina definic osobnosti představuje "*souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a konstitučních*

vlastností člověka". Mohli bychom říci, že takto definovaná osobnost se podobá Říčanově architektuře či struktuře psychiky. Podle Nakonečného (1998, s.10) jde o jakýsi hypotetický konstrukt, který *"vyjadřuje existující fenomén, jenž ovšem není plně pozorovatelný, je však odvozován z toho, co je pozorováno a má heuristickou povahu."* K vytvoření jednotného konstruktů se však v psychologii nedospělo. Již v roce 1937 vytvořil Gordon Allport seznam definic osobnosti, jež se však odlišují podle pojetí samotné psychologie, jejího předmětu a metodologie. Definice samotného Allporta (1961 in Smékal, 2002, s. 25), která je velmi často citována, zní: *"Osobnost je dynamická organizace těch psychofyzických systémů individua, které determinují jeho charakteristické chování a prožívání"*. Chování a prožívání každého člověka je tedy závislé na psychických a fyziologických činnostech a je individuální. Neexistují dvě osoby, které by měly stejnou osobnost, stejně se chovaly a přizpůsobovaly. Jako poslední zde uvedeme definici Smékala (2002, s. 41), která se pokouší o komplexní pohled na osobnost: *"Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky."*

Pokud bychom se zamysleli nad tím, čím se jednotliví lidé od sebe odlišují, co je činí výjimečnými, specifickými, jistě nás napadne, že jde o různé vlastnosti. Pojdme se tedy podívat na to, co máme na mysli, pokud hovoříme o psychických vlastnostech osobnosti.

4.2. Psychické vlastnosti osobnosti

Psychické vlastnosti jsou popisnými charakteristikami osobnosti jedince, kterého pozorujeme. Podle Nakonečného (2002, s. 62) je psychická vlastnost osobnosti, nebo také rys osobnosti, *"klíčovým aspektem psychologie osobnosti aplikované v praxi"*, neboť právě ty nám pomáhají poznat psychologické zvláštnosti a individuální psychologickou charakteristiku jedinců. Nakonečný však rozlišuje dvě třídy psychologických charakteristik. První z nich jsou vlastnosti psychických procesů (např. uspořádané myšlení), druhé pak popisují psychické vlastnosti osobnosti, tedy projevy oněch psychických procesů. Guilford (in Nakonečný, 2002) pak rys vysvětluje jako poměrně stálý způsob, jímž se jedinec liší od druhého a chápe jej jako predispozici reagovat určitým způsobem v různých situacích. Pojetí rysů osobnosti však existuje dvojí. Za prvé jde o

poměrně soudržné projevy chování (jde tedy o popisné pojmy) a za druhé o konzistentní dispozice k tomuto chování (jde o vysvětlující pojmy). Cattell (in Nakonečný, 2002) rozlišuje rysy povrchové, které tvoří určité trsy tvořící způsoby našeho chování (např. altruismus a v něm zobecněné charakteristiky jako třeba pomoc sousedovi, který má potíže) a rysy pramenné, které jsou psychologickými příčinami těchto trsů chování (např. introverze - extroverze). Z uvedeného vyplývá, že rysy osobnosti popisují, jak se my, lidé, vzájemně lišíme, chováme a projevujeme.

Říčan (2007) hovoří o globálních nebo také obecných vlastnostech, které lze kvantitativně vyjádřit. Toto pojetí převládlo ve výzkumu i praxi, ale má také své odpůrce. Jedním z nich je Allport, který vlastnost popisuje jako jakýsi "miniorgán", jako funkční systém, který existuje v daném individuu. Podle něj je vlastnost *"zobecněný a soustředěný neuropsychický systém (který je individuálně zvláštní), se schopností činit mnohé podněty funkčně rovnocenné, vést soudržné a rovnocenné způsoby jednání a výrazů a řídit jejich průběh"*. Takto chápaná vlastnost se pak buď projeví, nebo není aktivována a neprojeví se (Allport, 1937, in Říčan, 2007). Podle Říčana (tamtéž) bylo však toto Allportovo pojetí opuštěno. Všeobecně jsou pak vlastnosti chápány jako pojmy, které nám umožní srovnávat různé jedince.

Mikšík (2001) hovoří o třech substrukturách, které můžeme v rámci vlastností osobnosti vymežit a které tvoří jádro osobnosti. Jedná se o povahové vlastnosti osobnosti, tedy o temperament, dále o motivační vlastnosti osobnosti a o schopnostní vlastnosti osobnosti. V následující podkapitole se budeme těmito jednotlivými skupinami vlastností zabývat. Vzhledem k tomu, že zdroje, ze kterých bychom mohli čerpat poznatky o osobnosti školních psychologů dosud chybí, zaměříme se na osobnostní charakteristiky poradenských psychologů a jiných pracovníků v pomáhajících profesích.

4.3. Osobnostní charakteristiky psychologů a dalších pomáhajících pracovníků

V této kapitole se pokusíme o přehled osobnostních charakteristik, které můžeme považovat za důležité při práci psychologů, ať už školních či poradenských, a také dalších pomáhajících pracovníků, jež mají svou profesí k práci školních psychologů blízko. Hlavní náplní pracovníků těchto profesí je pomáhat lidem a jejich pracovním nástrojem je právě

jejich osobnost (Kopřiva, 2006). Pojdme se tedy podívat na to, jaké skupiny vlastností jsou důležité k tomu, abychom mohli pracovat s lidmi a navázat s nimi potřebné vztahy.

4.3.1. Temperament

Temperamentem nazýváme v psychologii skupinu vlastností temperamentových kvalit, které jsou na sobě nezávislé. Jde o vlastnosti, které určují naše celkové citové ladění a také způsoby naší reaktivity, vzrušivosti a aktivity. Tyto vlastnosti jsou nezávislé na vědomí a na osobních sklonech a existuje předpoklad, že jsou vrozené, spjaté s tělesnou konstitucí a že jsou více méně trvalé (Říčan, 2007).

Teorií temperamentu existuje hned několik. Nejstarší z nich je připisována Hippokratovi, jež rozlišil čtyři druhy temperamentu podle převládající tělesné tekutiny - cholerik, sangvinik, melancholik a flegmatik. S těmito pojmy pak pracují další temperamentové teorie, například neurofyziologická teorie Pavlova či psychometrická teorie Eysencka, kterou řadíme mezi dvojdimenzionální teorie (rozlišuje osobnostní dimenze se dvěma póly: extraverte - introverte a emocionální stabilita - emocionální labilita). Na tělesnou konstituci pak zaměřují větší pozornost například Sheldon (zabývá se vztahem mezi tělesnými proporcemi či konstitucí a povahovými vlastnostmi) a Kretschmer (řeší spojitost mezi duševními poruchami a typem těla), jejichž teorie řadíme do teorií trojdimenzionálních (Cakirpaloglu, 2012). Různých typologií temperamentu však existuje daleko větší množství. My se teď podíváme na to, jaký temperament můžeme nejčastěji zaznamenat nebo očekávat u poradenských či školních psychologů a pracovníků v pomáhajících profesích.

Školní psycholog, stejně jako ostatní pracovníci pomáhajících profesí pracuje zejména s lidmi. Kontakt s nimi je náplní jejich práce. Jak však upozorňuje Kopřiva (2006), nejen že je tento pracovník v kontaktu s lidmi, ale pracuje s jejich problémy, potížemi, jeho klienti potřebují přijetí, spoluúčast, porozumění - očekávají osobní vztah. Je tedy důležité, aby byl tento pracovník orientován na lidi, což můžeme vyjádřit **extraverzí**. S tímto pojmem se setkáváme především v temperamentovém modelu Eysencka. Ten charakterizuje extraverta jako družného, společenského a přátelského. Jeho primárními rysy jsou tedy sociabilita, impulzivita, vtipnost, bezstarostnost, bystrost a sociální smělost (Smékal, 2002). Tento popis odpovídá také charakteristice osobnosti poradenského psychologa, kterou podává Matějček (1991). Považuje za důležité, aby psycholog usiloval o porozumění druhých, aby přesvědčoval svým chováním, měl by být nad věcí a neměl by příliš zdůrazňovat svůj soucit či dojetí. *"Poradenský pracovník musí mnoho přijímat a*

mnoho dávat - nesmí tedy být rigidní. Má být pružný, přijímající a responzivní (schopný odezvy). Má se nejen umět ovládat v běžném slova smyslu, ale má si být vědom svých sklonů, svých možností, svých slabin. Má pozitivně přijímat sám sebe, aby mohl na sobě pracovat. V termínech Eysencka či Learyho to znamená méně neuroticismu a patřičnou dávku extraverte, s mírnou převahou afiliace a dominance." (Matějček, 1991, s. 34).

Nízký neuroticismus je charakterizován neuropsychickou stabilitou, s malou tendencí emočně reagovat a rychlým návratem do emoční rovnováhy. Jde o osoby klidné a spokojené, dobře se kontrolující a vyrovnané (Smékal, 2002). O potřebě **vnitřní stability** hovoří také Vymětal (2004), když se zamýšlí nad osobností psychoterapeuta. Za důležité považuje také osobnostní zralost a vyšší frustrační toleranci.

4.3.2. Motivační vlastnosti

Motivační vlastnosti jsou další z poměrně trvalých charakteristik osobnosti, *"které podmiňují nebo přímo určují, jak často, jak silně a jakým způsobem se bude v prožívání a chování lidí uplatňovat ten či onen motiv"* (Říčan, 2007, s. 99). Do struktury motivačních vlastností Říčan (tamtéž) řadí primární potřeby, zájmy, postoje a hodnotové orientace. Primárními potřebami se v této práci nebudeme zabývat. Zaměříme se spíše na zájmy, postoje a hodnoty psychologů a ostatních pomáhajících pracovníků.

Předpokladem pro práci psychoterapeuta je podle Vymětala (2004) především **znalost svých vlastních hodnot a motivů**. Může se pak lépe vyrovnávat se situacemi, které zasáhnou některé z jeho citlivých míst. Neznalost těchto míst může způsobit, že se psycholog stane neobjektivním a toto by mělo vést k přerušení práce, dokud své problémy nevyřeší.

V centru pozornosti pracovníků pomáhajících profesí stojí **zájem o klienta** a o kontakt s životem - se spontaneitou, city apod., které stojí v kontrastu vůči stále více se prosazujícím hodnotám úspěchu či výkonu. Samotné **pomáhání** považuje většina těchto pracovníků **za smysluplnou hodnotu** a naopak hodnoty určitých obchodních operací či produkce pro něj mohou být sporné. Hrozí zde ovšem riziko, že motivací pro práci s lidmi se pro mnohé z těchto pracovníků může stát pocit osamělosti či nízká sebeúcta. Dochází pak k nežádoucím situacím, kdy pomáhající pracovník přebírá nadměrnou kontrolu za svého klienta nebo se obětuje na úkor sebe samého. V obou případech dochází k nepodporování autonomie klientů a k jejich oslabování. Kopřiva se zde odvolává na Schmidbauera (1992 in Kopřiva 2006), který poukazuje na to, že **tendence k nadměrnému sebeobětování** většinou pramení ze zážitků nepřijetí ve své původní rodině.

Mnoho pomáhajících pracovníků také potřebuje cítit, že jsou potřební. I tento motiv souvisí s pocity samoty a zbytečnosti. Kopřiva (2006, s. 26) přirovnává zdravé pomáhání k zahradníkovi: *"ten také nemá potřebu být potřebný svým rostlinám, prostě se o ně rád stará a o sebe také"*. Je také důležité zmínit, že motivem pro pomáhající profese také může být **pocit moci**, kterému se věnuje například Guggenbühl - Craig (2007).

Nad motivy pomáhajících pracovníků se také zamýšlí také Říčan (n.d.). Pokud jde o přirozený a spontánní zájem o lidi, můžeme hovořit o cenném a výjimečném daru. Často se však může stát, že jsme vedeni motivy a přáními, které jsme vytěsnili do nevědomí. Problematickými se v této souvislosti jeví soucit (který může degradovat v sebeuspokojující sentimentalitu, může vést k nečinnosti nebo v případě činorodosti k soucitu nevyžádanému), zvědavost (každá zbytečná otázka škodí), pomoc z povinnosti (vycházející z křesťanské výchovy, kdy ovšem ne všechny věci, které jsou konány z povinnosti, se daří). S pocity povinnosti souvisí skutkářství, kdy si skutkář myslí, že si svými činy něco zaslouží. Dalším motivem může být podle Říčana osobní neštěstí, které souvisí s již zmiňovanými pocity osamělosti, které tento autor považuje za další motiv. Pomáhající pracovníci také hledají pocity důležitosti a naplnění jejich nedostatku. S tímto se pojí také spasitelský komplex, kdy jsme přesvědčeni o své vlastní nepostradatelnosti. V neposlední řadě bývá motivem také již zmíněná touha po moci.

Z uvedeného bychom tedy mohli usuzovat, že psycholog, ať už poradenský, školní či psychoterapeut, by měl mít zájem o lidi a o život jako takový a měl by samotné pomáhání považovat za hodnotné. Měl by však mít vyřešená svá zranění a citlivá místa, aby se pak klientům nevěnoval na úkor sama sebe.

4.3.3. Schopnostní vlastnosti

Schopnostmi v psychologii označujeme ty vlastnosti či rysy, které člověku umožňují vykonávat různé obecné či specifické aktivity. Činí ho tedy vhodným k realizaci činností různého druhu nebo kategorie, určují také jejich kvalitu a úroveň, umožňují člověku vyrovnávat se s různými problémy, nároky a životními situacemi (Mikšík, 2001). Rozdílné schopnosti můžeme pozorovat u každého z nás. Každý je schopný vykonávat různé činnosti jinak, někdo lépe, někdo hůře. Říčan (2007) v tomto smyslu hovoří o osobním stropu, tedy o úrovni, které můžeme v té či oné činnosti dosáhnout, pokud budeme mít optimální podmínky k jejímu rozvoji a dosažení. Tento osobní strop je nám dán už na počátku našeho života. Meili (1987, in Nakonečný, 1998) pak rozlišuje

psychické a nepsychické podmínky, které určují, jakého výkonu můžeme dosáhnout. Při přibližně stejných schopnostech totiž můžeme pozorovat různé výkony. Ty jsou ovlivněny především motivací (psychická podmínka) a také vnějšími podmínkami, např. teplotou, únavou apod. (jde o nepsychické podmínky). Existují různé typy a kategorie schopností. V učebnicích psychologie osobnosti se však v souvislosti s tématem schopností můžeme nejčastěji setkat s inteligencí a s ní související emoční inteligencí, dále s tvořivostí či kognitivními styly. Způsobilost k praktickému využití schopností se pak nazývá dovednost (Nakonečný, 1998).

Jaké jsou tedy schopnosti a dovednosti, které potřebuje mít psycholog či jiný pracovník v pomáhajících profesích? Za velmi významnou schopnost, která je důležitým faktorem při vytváření vztahu mezi psychologem a jeho klientem, je **empatie**. Tu Vymětal (2004, s. 99) charakterizuje jako *"vnitřní zážitek sdílení a porozumění duševnímu stavu druhého"* a spojuje ji s identifikací s pacientem, která může být záměrná, zkusmá a dočasná a také se schopností dívat se na svět očima klienta. Při identifikaci s klientem a zpracovávání těchto prožitků je nutné vytvořit si odstup, který nám umožní se získanými informacemi pracovat a lépe tak klientovi porozumět. S empatií souvisí také další schopnosti pomáhajícího, které Rogers (2000, in Hájek 2007, s. 63 - 63) zdůrazňuje:

- *"schopnost vidět každého člověka jako individualitu a akceptovat jeho "pravdu", jeho hodnotu;*
- *důvěra ve schopnosti člověka měnit se ve smyslu dovednějšího zvládnání života;*
- *dovednost vytvořit podmínky ke kultivaci těchto schopností u klienta;*
- *terapeutické schopnosti vycházející z tréninku svého vlastního prožívání."*

Tyto kvality pak Rogers (tamtéž) zařadil do tří proměnných, které pojmenoval jako opravdovost, nepodmíněné pozitivní přijetí a odpovídající empatické porozumění. O **opravdovosti**, nebo také **autenticitě**, můžeme říci, že jde o soulad mezi tím, co terapeut prožívá a tím, co vyjadřuje navenek (Hájek, 2007). Matějček (1991, s. 33) říká, že situace poradenského pracovníka *"se blíží situaci herce, jenomže nesmí "hrát" ve smyslu předstírání, ale vždy doopravdy. Nesmí sám sebe poslouchat a udivovat, nepoužívá ironický tón, nezdurazňuje sebe - má usilovat o porozumění pro druhé..."*. **Nepodmíněné pozitivní přijetí**, nebo také **akceptaci**, můžeme popsat jako postoj terapeuta ke klientovi bez toho, aniž bychom ho jakkoliv hodnotili a přijímali ho bez jakýchkoliv výhrad. Jde tedy o přijetí klienta v plném rozsahu jeho bytí. Všechny tyto schopnosti vedou k vytvoření kvalitního vztahu mezi poradcem a jeho klientem. Hájek však poukazuje na to, že

teoreticky jsou tyto schopnosti známé, avšak praxe značně pokulhává. K tomu, abychom vytvořili empatický a podpůrný rozhovor jsou podle něj důležité především **dovednosti aktivně naslouchat, vyjádřit porozumění, dovednost zpřesňovat význam či umění vyjádřit osobní sdělení**. Tohle vše vede k prohloubení důvěry mezi pomáhajícím a klientem, čímž se dostáváme k další důležité schopnosti - a to ke **schopnosti vzbuzovat důvěru**.

Za zásadní považují Balcar, Langmeier, a Špitz (2000) také **odolnost terapeuta** vůči rizikům osobního selhání, které se mohou při práci s lidskou patologií vyskytnout. Jelikož školní psychologové pracují především s dětmi a dospívajícími, považují za důležité zmínit riziko, na které upozorňují tito autoři v souvislosti s psychoterapií dětí a dospívajících. Nedospělí pacienti mají menší schopnost rozpoznat, že se ve vztahu mezi ním a terapeutem děje něco nepatřičného a že si terapeut může ve vztahu k němu odreagovávat vlastní frustrace či neovládnuté motivy (jak již bylo zmíněno výše v kapitole o motivačních vlastnostech). Je tedy důležité, aby byl pomáhající **duševně a mravně odolný** vůči takovýmto pokušením.

V této kapitole jsme uvedli psychické vlastnosti, které jsou důležité pro práci osob v pomáhajících profesích, do nichž práce školního i poradenského psychologa spadá. Tento výčet vlastností však nemůžeme považovat za úplný. Pokud bychom se podívali pouze na profesi školního psychologa, mohli bychom se zamýšlet, jaké další charakteristiky jsou pro výkon této profese důležité. Můžeme se domnívat, že školní psycholog by měl umět **pracovat samostatně a tvořivě**, neboť organizace jeho práce je závislá především na něm, což vyplývá mimo jiné také z jeho profesní osamělosti na škole. S tím souvisí také nutnost vydobýt si své místo a pozici ve škole. K tomuto je zapotřebí určitá dávka **průbojnosti**. Měl by být také schopen **dobré komunikace a diplomacie**, které mu umožní vyjednávat s různými subjekty školy a uhlazovat spory mezi nimi (jak se zmiňuje např. Štech, 1998). Komunikace je důležitá také při vyjasňování kompetencí psychologa, neboť právě nejasnost jeho působení vzbuzuje u některých pedagogů jisté obavy. Práce školního psychologa je také založená na jeho schopnosti vzbudit u svých klientů důvěru. Téma důvěry souvisí se **schopností udržet tajemství** a informace, které jsou psychologovi sděleny. Při komunikaci s pedagogy a případném sdělování či odhalování různých nedostatků ve výchovně vzdělávacím procesu je zapotřebí, aby psycholog tyto poznatky sděloval ohleduplně a **s taktem**. Výčet dalších osobnostních charakteristik důležitých pro výkon této profese, se nám jistě podaří získat díky našemu výzkumu.

5. Současný stav výzkumu v oblasti školní psychologie

V této práci byla již několikrát zmiňovaná skutečnost, že výzkumná činnost v oblasti školní psychologie zatím není dostačující a to i přesto, že v posledních letech můžeme zaznamenat zvýšený zájem o tuto tematiku, který se projevuje jak v diskuzích na vědeckých konferencích či dalších fórech, tak v odborném tisku (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). Kromě zde již uvedených výzkumů či průzkumů bych ráda uvedla odpovědi studentů, kterých se ve svém výzkumu ptala Gajdošová (1998, s. 7) na to, kdo je to podle nich školní psycholog a jaká je jeho úloha ve škole:

- *Školní psycholog je člověk, ke kterému jdu, když mám problémy v učení.*
- *Školní psycholog se stará o to, aby na škole bylo dobré přátelské klima a aby učitelé měli k nám přátelské a partnerské vztahy.*
- *Můžu za ním přijít a ledacos mu povědět, najde si čas mě vyslechnout a poradit mi v trápení.*
- *Školní psycholog stojí za námi - studenty - někdy i proti učitelům.*
- *Můžu ho požádat o radu, když se dlouho hněvám se svým kamarádem a on mi poradí, jak dále.*
- *Jde mu o to, aby to ve škole bylo jinak, abychom se nebáli písemek a těšili se ráno do školy.*
- *Školní psycholog je ve škole na to, aby změnil vztahy mezi učiteli a studenty.*
- *Školní psycholog se má starat o naši duši, aby nebyla nemocná.*

Podle Gajdošové (tamtéž) studenti těmito odpověďmi vystihli nejvšeobecnější podstatu práce školního psychologa ve škole. Zařadili do svých odpovědí důraz na úsilí o humanizaci školy a změnu vztahů, péči o psychické zdraví žáků a řešení problémů v učení a chování.

Z dalších výzkumů je zřejmé, že pozornost výzkumníků je soustředěna především na profesní náplň školního psychologa, na jeho profesní identitu či spolupráci s dalšími subjekty školy a dále na přijetí psychologa do školy a na postoje k němu. Těmto tématům se kromě zde zmiňovaných odborníků věnují také studenti ve svých bakalářských a diplomových pracích. Jmenujme například Jaromišovou (2002), která se zabývala postoji ke školní psychologii na druhém stupni základních škol. Z jejích výsledků například vyplynulo, že čím jsou pedagogové starší, tím více vnímají školního psychologa jako narušitele. Bartošová (2011), jež se věnovala profesní identitě školních psychologů, zase

zjistila, že existuje mnoho faktorů, jež ovlivňují prožívání profesní role školního psychologa. Jaké jsou postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť zjišťovala Jalůvková (2011). Z výsledků její práce vyplynulo, že pedagogové by školního psychologa na škole uvítali a vnímali by jej jako oporu, avšak nevyhledali by ho se svými problémy. Majdyšová (2011) svou pozornost zaměřila na pozici školního psychologa ve vztahových rámcích školy. Zjistila, že služby školního psychologa častěji vyhledají ti pedagogové, jež mají se školním psychologem pozitivní vztah.

Některá témata jsou však bohužel stále opomíjena. Kromě strategií zvládnání práce, ověřování konkrétních používaných technik, či již zmíněných vztahů mezi psychology a žáky, je podle Kavenské, Smékalové a Šmahaje (2011) opomíjeným tématem také právě osobnost školního psychologa. Z tohoto důvodu jsme se pustili do prozkoumávání této neprobádané oblasti.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6. Metodologický rámec výzkumu

6.1. Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky, předpoklad

Výzkumným problémem této bakalářské práce jsou osobnostní charakteristiky školních psychologů působících na základní škole. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, jde o oblast, která byla doposud opomíjena a jež zatím není probádána. Zajímalo nás tedy, jací jsou lidé, jež vykonávají tuto profesi, která nepatří k nejjednodušším a nejoblíbenějším. Jsou nějaké vlastnosti, které mají tito lidé - školní psychologové společné? Existují nějaké osobnostní charakteristiky, které školní psychology nejvíce vystihují a s nimiž se ztotožňují a naopak? Můžeme najít nějaké shody v představách o tom, jací by školní psychologové měli být? Toto jsou otázky a myšlenky, které nás přiměly k tomu, abychom osobnostní charakteristiky školních psychologů prozkoumali a zmapovali tak dosud neprobádaný terén. Z této skutečnosti pak také vyplývají **cíle této práce**, a to:

- zjistit, s jakými osobnostními charakteristikami se školní psychologové působící na základních školách nejvíce ztotožňují;
- zjistit, jaké osobnostní charakteristiky u sebe školní psychologové působící na základních školách nejvíce popírají;
- zjistit, jaké jsou nejvíce požadované osobnostní charakteristiky "ideálního" školního psychologa působícího na základní škole;
- zjistit, jaké osobnostní charakteristiky by "ideální" školní psycholog rozhodně neměl mít;
- na základě těchto šetření zjistit, zda existuje rozdíl mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základní škole a jejich představami o "ideálním" školním psychologovi působícím na základní škole.

Z takto stanovených cílů práce pak vyplývají **čtyři výzkumné otázky** a to:

1. S jakými osobnostními charakteristikami se školní psychologové působící na základní škole nejvíce ztotožňují?
2. Jaké osobnostní charakteristiky u sebe školní psychologové působící na základní škole nejvíce popírají?
3. Jaké jsou nejvíce požadované osobnostní charakteristiky "ideálního" školního psychologa působícího na základní škole?
4. Jaké jsou nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky "ideálního" školního psychologa působícího na základní škole?

Na základně našeho pátého cíle práce pak stanovujeme tento **předpoklad**:

Mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základní škole a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa neexistuje signifikantní rozdíl.

Pro účely tohoto výzkumu byl záměrně vysloven pouze předpoklad, namísto hypotézy, jelikož se pro naše zkoumání jeví jako vhodnější. Tento předpoklad budeme ověřovat na každé osobnostní charakteristice, jež bude zjišťována.

Adjektivem "ideální" máme v tomto případě na mysli takového školního psychologa, jehož osobnostní charakteristiky se jeví nejvhodnějšími pro výkon této profese na základní škole. V příštích částech textu už jej proto budeme užívat bez uvozovek.

7. Popis metodologického rámce a metod

V této kapitole bude popsán metodologický rámec, jež byl pro náš výzkum zvolen a dále metody, které byly použity pro získávání dat. Čtenáři budou seznámeni s průběhem výběru výzkumného vzorku a se samotným získáváním potřebných dat.

7.1. Typ výzkumu a metody získávání dat

Rozhodli jsme se využít výhod kvalitativního a kvantitativního typu výzkumu, jde tedy o smíšený design výzkumu. Výzkum bychom mohli rozdělit do dvou částí. První z nich, ve kterém se snažíme zjistit, jaké jsou osobnostní charakteristiky školních psychologů s nimiž se nejvíce ztotožňují, či které naopak odmítají, a jaké osobnostní charakteristiky jsou nejvíce požadovány či odmítány při představách o osobnostním profilu ideálního školního psychologa, můžeme nazvat výzkumem orientačním, jehož cílem je především orientace v dané problematice, porozumění problému a popis nových nebo méně známých informací (Ferjenčík, 2010). K tomu, abychom mohli zjistit uvedené osobnostní charakteristiky jsme využili krátkých rozhovorů s pěti školními psychology, jejichž účelem bylo získat podklad pro vypracování dotazníku. Dotazník, který byl použit celkem dvakrát, ovšem pokaždé s odlišným zadáním, zjišťoval, s jakými osobnostními charakteristikami se školní psychologové ztotožňují a jaké jsou jejich představy o ideálním školním psychologovi. K vyhodnocení těchto dotazníků bude využito deskriptivní statistiky.

Ve druhé části výzkumu nás pak zajímalo, zda existují rozdíly mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů a požadovanými osobnostními charakteristikami ideálních školních psychologů. Tento cíl již můžeme testovat a to pomocí párového t-testu.

7.2. Rozhovory se školními psychology

Jelikož jsme k našemu výzkumnému problému nenalezli žádné údaje, o které bychom se mohli opřít, rozhodli jsme se vycházet z informací, které získáme přímo od školních psychologů a na jejichž základě sestavíme dotazník. Potřebovali jsme tedy zjistit, jaké jsou názory školních psychologů na to, jaké osobnostní charakteristiky by měli mít

školní psychologové. K tomuto účelu byly domluveny termíny schůzek s pěti školními psychology, kteří pracují na základních školách. S těmito pěti školními psychology bylo provedeno krátké polostrukturované interview, které obsahovalo pouze dvě otevřené otázky a to:

1. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás měl mít školní psycholog působící na základní škole?
2. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás v žádném případě neměl mít školní psycholog působící na základní škole?

Na základě těchto krátkých rozhovorů jsme získali poměrně velké množství pozitivních a negativních osobnostních charakteristik, se kterými jsme dále pracovali tak, abychom z nich mohli sestavit dotazník. Postup při sestavování dotazníku bude vysvětlen v následující podkapitole. Přepis rozhovorů pak můžete najít v příloze této práce.

7.3. Dotazník

Jak již bylo vysvětleno výše, dotazník byl sestaven na základě odpovědí, které jsme získali prostřednictvím rozhovorů s pěti školními psychology.

Z těchto rozhovorů vzešlo 35 osobnostních charakteristik, které by školní psycholog působící na základní škole měl mít a 22 osobnostních charakteristik, které by rozhodně mít neměl. Celkem jsme tedy získali 57 položek. V odpovědích se však vyskytovala opozita, například ke kladné položce "otevřený" se vyskytovala záporná položka "uzavřený". V těchto případech jsme tedy ze dvou adjektiv vytvořili pouze jedno, a to vždy v kladné variantě. Z uvedeného příkladu zůstala položka "otevřený". Dále jsme pod jednu položku zahrnuli adjektiva, která byla významově stejná či velmi podobná. Do dotazníku jsme tedy nekládali zvlášť přídavná jména "milý" a "vlídný", ale zahrnuli jsme je pod jednu položku. Po této úpravě se počet položek snížil na 45, přičemž 35 z nich jsou položky vystihující kladné osobnostní charakteristiky a 10 položek vyjadřuje záporné osobnostní charakteristiky. Jejich přehled uvádíme v *Tabulce 1*.

Tabulka 1: Položky dotazníku

Položky	Osobnostní charakteristiky
Kladné	empatický, objektivní, otevřený (extravertní), otevřený novým věcem, názorům, možnostem diplomatický, schopen pohlídat si vlastní hranice, kreativní, hravý, komunikativní, schopen udělat si ze sebe legraci, nekonfliktní, sebevědomý, přizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuje, spolehlivý (zodpovědný), schopen krotit své expertní vidění, zralý, schopen ustát konfliktní situace, autentický vůči klientům, schopen sebereflexe, schopen sám sebe prodat, schopen vzbudit důvěru, asertivní, optimista, zpracovaný spasitelský komplex, dobrý kontakt s realitou, trpělivý, schopen jednat s lidmi, loajální vůči škole (učitelům, vedení, žákům), rozvážný, aktivní, vzdělaný, systematický, dokáže mít autoritu, odolný vůči stresu, vlídný (milý)
Záporné	přelétavý v názorech, drbna (pomlouvačný, neudrží tajemství), autoritativní, fungující na úrovni pedagogů či rodičů, terminologický, kritizující, lehce zmanipulovatelný, rigidní, agresivní, pedant (moralizující, poučující, přemoudřelý)

Samotný dotazník se skládá ze dvou částí. V první části jsou položeny otázky týkající se základních osobních údajů školních psychologů. Ptáme se zde na pohlaví, věk, délku praxe a kraj, ve kterém se nachází škola, na níž školní psychologové působí. U těchto otázek měli respondenti na výběr z několika variant.

Druhá část dotazníku se skládá z již zmíněných 45 položek obsahujících osobnostní charakteristiky. Osobnostní charakteristiky byly nepravidelně uspořádány tak, aby dotazník nebyl rozdělen na pozitivní a negativní části. Jelikož jsme potřebovali zjistit, jaké osobnostní charakteristiky připisují školní psychologové sami sobě a dále jaké osobnostní charakteristiky by podle nich měl mít ideální školní psycholog, použili jsme jeden dotazník ve dvou variantách. Každá varianta dotazníku obsahovala stejné položky, avšak lišilo se zadání. V prvním případě byli respondenti požádáni, aby na pětibodové škálové stupnici (*rozhodně souhlasím - spíše souhlasím - nejsem si jist/á - spíše nesouhlasím - rozhodně nesouhlasím*) označili, zda souhlasí s uvedeným výrokem: *"Mohu o sobě říct, že jsem / mám:"* (empatický, objektivní a další výčet osobnostních charakteristik). Ve druhé variantě dotazníku respondenti vyjadřovali svůj souhlas, opět na též pětibodové škálové stupnici, s tímto výrokem: *"Podle svých zkušeností s prací školního psychologa se domnívám, že "ideální" školní psycholog by měl být / mít:"* (empatický, objektivní a další výčet osobnostních charakteristik). Obě z variant dotazníku pak doplňovala otevřená otázka, zda respondenty napadá další osobnostní charakteristika, jež vystihuje je samotné a nebo ideálního školního psychologa. Celkem se tedy jedna varianta dotazníku skládá z 50

položek, druhá varianta pak ze 46 (neobsahuje již otázky ohledně pohlaví, praxe, věku a kraje). Respondenti tedy odpovídali na 96 otázek.

Dotazník byl zpracován do elektronické podoby a byl dostupný v online verzi na internetových stránkách, jejichž odkaz byl rozeslán společně s prosbou o vyplnění dotazníku školním psychologům působícím na základní škole.

Pořadí vyplňování dotazníků bylo předem určeno. Považovali jsme za přínosné, aby se respondenti nejprve vyjádřili k tomu, jaké osobnostní charakteristiky mají oni sami a až poté mohli vyplnit druhou variantu dotazníku, která zjišťovala, jaké osobnostní charakteristiky by měl mít ideální školní psycholog. Z tohoto důvodu bylo také zajištěno, aby se respondenti nemohli vracet k již zodpovězeným otázkám a nemohli pak přehodnotit své původní odpovědi ve snaze "udělat se lepšími" a přiblížit se tak požadavkům na ideálního školního psychologa. Dotazník si můžete prohlédnout v příloze.

7.4. Sběr dat

Sběr dat (v případě rozhovorů spíše tvorba dat) probíhal v několika fázích. Nejprve jsme potřebovali získat respondenty, jež by nám poskytli rozhovory. Za tímto účelem jsme e-mailem kontaktovali 23 školních psychologů, kteří jsou součástí projektu RAMPS VIP - III a jež se pravidelně setkávají na Katedře psychologie v Olomouci a poprosili jsme je o poskytnutí rozhovoru. Z těchto 23 oslovených psychologů souhlasilo s rozhovorem 5 psychologů. Čtyři rozhovory probíhaly při setkání v restauraci a jeden rozhovor na Katedře psychologie v Olomouci v prosinci roku 2012. Jelikož šlo o rozhovory, které obsahovaly pouze dvě otázky, byly zaznamenávány písemně v průběhu rozhovorů. Přepisy jednotlivých rozhovorů jsou k nahlédnutí v příloze.

V další fázi, po zpracování dotazníků, bylo zapotřebí získat kontakty na školní psychology, kteří působí na základních školách v České republice a jež mají alespoň roční praxi. Některé školy jsou zapojeny do projektu RAMPS VIP - III a proto jsme jejich seznam našli na webových stránkách tohoto projektu⁵. Zde jsme získali celkem 145 základních škol, na nichž je zřízeno školní poradenské pracoviště (ovšem bez informace, zda na škole pracuje školní psycholog či školní speciální pedagog). Jelikož jsme chtěli získat kontakty také na školní psychology, kteří do projektu RAMPS VIP - III zapojeni nejsou, oslovili jsme celkem 114 pedagogicko - psychologických poraden v celé České

⁵ Seznam škol zapojených do projektu RAMPS VIP - III zde: <http://www.nuv.cz/ramps/seznam-3>

republiky (seznam poraden je uveden na webových stránkách Institutu pedagogicko psychologického poradenství⁶) s prosbou o poskytnutí seznamu škol, na nichž pracují školní psychologové v jejich spádové oblasti. Z oslovených pedagogicko - psychologických poraden odpovědělo 56. Získali jsme tak další seznam škol, jež byl porovnán se seznamem škol zapojených do projektu RAMPS VIP - III. Některé školy se vyskytovaly na obou seznamech, proto jsme je z jednoho z nich vyřadili. Celkem jsme z pedagogicko - psychologických poraden získali dalších 50 základních škol, na nichž pracují školní psychologové. Dohromady jsme tedy měli k dispozici 195 základních škol.

Abychom mohli tyto školy kontaktovat, bylo potřeba najít na internetu e-maily škol, v lepším případě e-maily školních psychologů daných škol. Poté jsme již na tyto e-maily začali rozesílat žádosti o vyplnění dotazníku. V těchto e-mailech byli adresáti seznámeni s cílem výzkumu, byli požádáni o vyplnění online dotazníku, na nějž obdrželi odkaz a byla jim nabídnuta možnost zaslání získaných dat.

V průběhu února 2013 pak školní psychologové mohli dotazník vyplnit. Celkem jsme získali odpovědi od 75 respondentů. Z těchto 75 vyplněných dotazníků jsme museli 2 vyřadit, jelikož respondenti odpovídali na všechny položky stejnou odpovědí. Celková návratnost dotazníků tedy činila 38,5%. Platných dotazníků jsme z celkového počtu oslovených škol získali 37,4%. Bohužel však na seznamu škol zapojených do projektu RAMPS VIP - III nebylo uvedeno, ve kterých z nich pracuje školní psycholog a ve kterých školní speciální pedagog. Z tohoto důvodu nemůžeme uvést, jaká je návratnost dotazníků pouze od oslovených školních psychologů.

7.5. Výzkumný soubor

Jak bylo uvedeno v předchozí podkapitole, dotazník vyplnilo 75 školních psychologů působících na základní škole, jejichž praxe dosahovala minimálně jednoho roku. Z těchto dotazníků byly dva vyřazeny, jelikož tyto odpovědi neměly vypovídající hodnotu. Platných dotazníků jsme tedy získali 73. Z tohoto počtu vyplnilo dotazník 65 žen a 8 mužů. Pro větší přehlednost uvádíme rozložení výzkumného souboru včetně návratnosti platných dotazníků v *Tabulce 2*.

⁶ Přehled pedagogicko - psychologických poraden v České republice zde: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=264&Itemid=111

Tabulka 2: Rozložení výzkumného souboru

	Ženy	Muži	Výzkumný soubor
Počet respondentů	65	8	73
Návratnost platných dotazníků ze základního souboru	33,3%	4,1%	37,4%
Zastoupení pohlaví ve výzkumném souboru	89,0%	11,0%	100,0%

32 respondentů z celkového počtu dosahuje věku do 30 let, 23 respondentů je ve věku 31 - 40 let, 11 respondentů ve věku 41 - 50 let, 4 respondenti ve věku 51 - 60 let a 3 respondenti dosahovali věku nad 60 let. Zastoupení jednotlivých věkových kategorií je uvedeno v *Tabulce 3*.

Tabulka 3: Zastoupení věkových kategorií

Věkové kategorie	Ženy	Muži	Výzkumný soubor
do 30 let	31	1	32
31 - 40 let	20	3	23
41 - 50 let	8	3	11
51 - 60 let	3	1	4

Co se týče krajů, nejvíce odpovědí jsme obdrželi z Moravskoslezského kraje, a to celkem 14, ze Středočeského a Jihomoravského kraje jsme získali po 11 dotaznících, z hlavního města Prahy pak 8 dotazníků, ze Zlínského kraje 6 dotazníků, z Ústeckého, Pardubického a Olomouckého kraje jsme obdrželi 5 dotazníků, z Plzeňského kraje 3 dotazníky, z Královohradeckého kraje pak 2 dotazníky, z Jihočeského, Karlovarského kraje a z kraje Vysočina jsme získali pouze jeden dotazník a z Libereckého kraje žádný dotazník. Přehled zastoupení jednotlivých krajů naleznete v *Tabulce 4*.

Tabulka 4: Zastoupení jednotlivých krajů

Kraj	Ženy	Muži	Výzkumný soubor
Hlavní město Praha	8	0	8
Středočeský kraj	10	1	11
Jihočeský kraj	1	0	1
Plzeňského kraj	2	1	3
Karlovarský kraj	1	0	1
Ústecký kraj	4	1	5
Liberecký kraj	0	0	0
Královohradecký kraj	2	0	2

Pardubický kraj	5	0	5
Kraj Vysočina	1	0	1
Jihomoravský kraj	9	2	11
Olomoucký kraj	4	1	5
Moravskoslezský kraj	12	2	14
Zlínský kraj	6	0	6

30 respondentů z celkového počtu mělo praxi v rozsahu 1 - 2 let, 23 respondentů pak v rozsahu 3 - 4 let, 13 respondentů mělo praxi v rozmezí 5 - 6 let, 5 respondentů 7 - 8 let a 2 respondenti měli praxi 9 a více let. Rovněž i v tomto případě naleznete rozložení souboru v závislosti na délce praxe v *Tabulce 5*.

Tabulka 5: Zastoupení kategorií podle délky praxe

Délka praxe	Ženy	Muži	Výzkumný soubor
1 - 2 roky	28	2	30
3 - 4 roky	20	3	23
5 - 6 let	12	1	13
7 - 8 let	3	2	5
9 a více let	2	0	2

Tyto získané údaje nám poskytly velmi zajímavé informace. Zjistili jsme, že většina školních psychologů jsou ženy do 30 let s jedno až dvouletou praxí. Na druhém místě je také početná skupina do 40 let s praxí okolo tří až čtyř let. Školních psychologů ve věku nad čtyřicet let a s praxí delší než pět let je alespoň v našem výzkumném vzorku velmi málo.

7.6. Metody zpracování a analýzy dat

Zpracování dat získaných z rozhovorů se školními psychology bylo uvedeno již v kapitole 7.6 Dotazník, jelikož bylo potřeba vysvětlit, jak byl dotazník sestaven. K tomu, abychom splnili první čtyři cíle výzkumu, tedy abychom zjistili, s jakými osobnostními charakteristikami se školní psychologové pracující na základních školách nejvíce ztotožňují a které u sebe popírají, a jaké jsou nejvíce požadované a odmítané osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa, využijeme výhod popisné statistiky, a to

zejména výpočtu aritmetických průměrů, směrodatných odchylek, modů a procentuálních četností odpovědí.

Jak již bylo zmíněno výše, dotazník obsahoval položky, jež byly hodnoceny na pětibodové škále (Likertova škála). Každému bodu škály byla přiřazena hodnota od 1 do 5 v tomto uspořádání:

1 - naprosto souhlasím,

2 - spíše souhlasím,

3 - nejsem si jist/á,

4 - spíše nesouhlasím,

5 - naprosto nesouhlasím.

Naším úkolem bylo zjistit, jaké jsou nejvíce přijímané a odmítané osobnostní charakteristiky jak při sebehodnocení školních psychologů, tak při představách o ideálním školním psychologovi, jež působí na základní škole. Získali jsme tedy dva soubory dat. U každého z nich vypočítáme střední hodnoty (aritmetické průměry) výsledků jednotlivých položek dotazníků. Z přiřazených hodnot k odpovědím je zřejmé, že čím nižší je numerická hodnota odpovědi, tím více je položka (osobnostní charakteristika) respondentem přijímána (např. pokud respondent u položky "*Mohu o sobě říct, že jsem: empatický*" zaškrtnl odpověď "*rozhodně souhlasím*", byla této odpovědi přiřazena hodnota 1). Čím nižší tedy bude střední hodnota odpovědi dané položky, tím více se s ní školní psychologové ztotožňují a naopak (v případě požadavků na ideálního psychologa nízká hodnota vypovídá o důležitosti dané charakteristiky). Tímto způsobem se dozvíme, které z uvedených osobnostních charakteristik připisují respondenti sami sobě, a které osobnostní charakteristiky považují za důležité pro ideálního školního psychologa. V případech, kdy aritmetické průměry odpovědí nebudou jednoznačné, budou porovnány také s mody.

Ke splnění pátého cíle práce a ověření našeho předpokladu je zapotřebí, abychom porovnali data získaná z obou variant dotazníku. K tomuto porovnání použijeme párový t-test. Jedná se o měření, jež provádíme dvakrát na témže souboru, kdy každý prvek z jednoho výběru tvoří pár s určitým prvkem druhého výběru (Reiterová, 2004). Díky párovému t-testu tak můžeme zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi prvky z prvního a druhého výběru (v našem případě mezi sebehodnocením školních psychologů a jejich požadavky na ideálního školního psychologa). Na základě takto získaných výsledků testování pak můžeme ověřit náš předpoklad.

8. Výsledky

V této kapitole budou uvedeny výsledky dotazníků. Seznámíme se s osobnostními charakteristikami, které připisují školní psychologové sami sobě a také s osobnostními charakteristikami, které by podle respondentů měl mít ideální školní psycholog.

Nejprve budou uvedeny výsledky z první varianty dotazníku. Dozvíme se tedy, na kolik se školní psychologové ztotožňují s osobnostními charakteristikami, na něž byli dotazováni. V další části se seznámíme s tím, jaký by podle školních psychologů měl být ideální školní psycholog. Ve třetí části budou uvedeny výsledky párového t-testu, díky nimž budeme moci ověřit náš předpoklad pro každou osobnostní charakteristiku zvlášť.

8.1. Sebehodnocení školních psychologů

Na sebehodnocení školních psychologů byla zaměřena první varianta dotazníku. Jak již bylo uvedeno, školní psychologové měli na pětibodové škále vyznačit, nakolik souhlasí s tvrzením, že jsou empatictí, objektivní atd. (viz Tabulka 1 nebo dotazník v příloze). Výpočtem středních hodnot odpovědí každé položky jsme získali numerická data, která vyjadřují, nakolik se respondenti ztotožňují s dotazovanými osobnostními charakteristikami.

Jelikož každý dotazník zahrnoval 45 osobnostních charakteristik a my jsme chtěli zjistit, se kterými z nich se respondenti nejvíce ztotožňují a které u sebe nejvíce popírají, rozhodli jsme se seřadit průměrné hodnoty odpovědí vzestupně (tedy od nejvíce přijímaných po nejvíce odmítané) a vybrat prvních pět nejmenších průměrných hodnot a posledních pět největších průměrných hodnot. Takto získáme osobnostní charakteristiky, se kterými se školní psychologové nejvíce ztotožňují a které nejvíce odmítají. U těchto osobnostních charakteristik uvedeme také procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. V další části této podkapitoly dostane čtenář možnost seznámit se také se středními hodnotami, směrodatnými odchylkami a mody zbylých osobnostních charakteristik a s originálními odpověďmi respondentů na otázku: "Napadá vás další osobnostní charakteristika, která vás vystihuje?"

8.1.1. Nejvíce přijímané osobnostní charakteristiky

V této podkapitole se seznámíme s osobnostními charakteristikami, se kterými se školní psychologové nejvíce ztotožňují. Jde o charakteristiky, jejichž průměry dosahovaly nejnižších pěti hodnot. Tato hranice (pět nejnižších hodnot) byla určena námi. V Tabulce 6 jsou tyto charakteristiky uvedeny. Jsou seřazeny vzestupně podle středních hodnot odpovědí. V tabulce naleznete také směrodatnou odchylku, jež vyjadřuje míru rozptýlu všech hodnot u dané položky. Čím je směrodatná odchylka menší, tím více se rozložení odpovědí soustředí kolem průměru jejich hodnot. Čím je naopak větší, tím více je rozložení rozptýleno dále od průměru (Reiterová, 2004).

Tabulka 6: Nejvíce přijímané osobnostní charakteristiky

Osobnostní charakteristika	Průměrná hodnota odpovědí	Směrodatná odchylka
Schopen se dále vzdělávat	1,25	0,42
Schopen jednat s lidmi	1,29	0,46
Komunikativní	1,38	0,57
Empatický	1,38	0,49
Spolehlivý	1,42	0,62
Milý (vlídný)	1,42	0,58
Dobry kontakt s realitou	1,42	0,52
Otevřený novým možnostem, názorům atd.	1,45	0,55

Z tabulky je zřejmé, že na prvním místě se umístila položka "schopen se dále vzdělávat". Tato osobnostní charakteristika dosahuje nejmenší hodnoty ze všech zkoumaných. Znamená to tedy, že nejvíce školních psychologů "rozhodně souhlasí" s tím, že jsou schopni dále se vzdělávat a nejvíce se s touto osobnostní charakteristikou ztotožňují. Na druhém místě se nachází "schopnost jednat s lidmi", jejíž průměrná hodnota se od první položky liší pouze o čtyři setiny. Třetí místo obsadily osobnostní charakteristiky "komunikativní" a "empatický", jež dosáhly stejných hodnot ovšem s rozdílnými směrodatnými odchylkami. Rovněž následující tři položky - "spolehlivý", "milý (vlídný)" a "dobry kontakt s realitou" dosahují stejné hodnoty, ale rozdílných směrodatných odchylek. Na posledním místě, na námi vytyčených prvních pěti hodnotách, se umístila osobnostní charakteristika "otevřený novým názorům, možnostem, přístupům atd.". Střední hodnoty všech uvedených položek bychom však stále mohli zaokrouhlit směrem k 1,0. Školní psychologové tedy ve většině případů odpověděli, že rozhodně souhlasí s tím, že jsou schopni dále se vzdělávat a schopni jednat s lidmi, že jsou

komunikativní, empatictí a spolehliví, dále se označují jako milí či vlídní, mající dobrý kontakt s realitou a považují se za otevřené.

Každá z těchto osobnostních charakteristik však dosahuje jiných hodnot směrodatné odchylky. Jak již bylo vysvětleno výše, čím vyšší je směrodatná odchylka, tím více je rozložení hodnot odpovědí rozptýleno dále od průměru. Jelikož ze směrodatné odchylky na první pohled není zřejmé, jaké je zastoupení odpovědí u jednotlivých osobnostních charakteristik, uvádíme jejich procentuální přehled v Tabulce 7.

Tabulka 7: Procentuální zastoupení odpovědí u nejvíce přijímaných osobnostních charakteristik

Osobnostní charakteristika	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nejsem si jist/á	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Schopen se dále vzdělávat	80,8%	16,4%	1,4%	0,0%	1,4%
Schopen jednat s lidmi	71,2%	28,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Komunikativní	64,4%	34,3%	0,0%	1,4%	0,0%
Empatický	61,6%	38,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Spolehlivý	63,0%	32,8%	2,7%	1,4%	0,0%
Milý (vlídný)	61,6%	34,3%	4,1%	0,0%	0,0%
Dobrý kontakt s realitou	58,9%	39,7%	1,4%	0,0%	0,0%
Otevřený novým názorům	57,5%	39,7%	2,7%	0,0%	0,0%

Z tabulky zjišťujeme, že u všech těchto osobnostních charakteristik se z celkového výzkumného vzorku rozhodlo pro odpověď "rozhodně nesouhlasím" pouze 1,4%, což odpovídá jednomu respondentu, a to u položky "schopen se dále vzdělávat". Odpověď "spíše nesouhlasím" zvolili pouze dva respondenti, a to jednou u položky "komunikativní" a jednou u položky "spolehlivý". U osobnostních charakteristik "schopen se dále vzdělávat" a "dobrý kontakt s realitou" se odpověď "nejsem si jist/á" objevuje také pouze jednou. 2,7% ze školních psychologů zvolilo také odpověď "nejsem si jist/á" u položek "otevřený novým názorům" a "spolehlivý", 4,1% respondentů pak tuto možnost zvolilo u položky "vlídný (milý)". Se "schopností dále se vzdělávat" "spíše souhlasilo" 16,4%, u ostatních položek se tato odpověď vyskytuje v rozmezí 28,8% až 39,7%. 80,8% respondentů "rozhodně souhlasí" s tím, že jsou schopni se dále vzdělávat, v 61,6% až 71,2% až se tato odpověď vyskytuje také u ostatních položek. Odpověď "rozhodně souhlasím" se v případě položky "dobrý kontakt s realitou" vyskytla v 58,9% a u položky "otevřený novým názorům" pak v 57,5% respondentů. Celkově můžeme říci, že u všech

uvedených osobnostních charakteristik dosahovala nadpoloviční většiny odpověď "rozhodně souhlasím". Odpověď "spíše souhlasím" se pohybuje v rozmezí od 16,4% do 39,7%. Z tohoto vyplývá, že až na velmi malý počet respondentů, se všichni školní psychologové s těmito osobnostními charakteristikami ztotožňují.

8.1.2. Nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky

V předchozí kapitole jsme uvedli osobnostní charakteristiky, s nimiž se školní psychologové nejvíce ztotožňují. Zde se naopak podíváme na to, které osobnostní charakteristiky školní psychologové nejvíce odmítají. Jde tedy o ty charakteristiky, jejichž střední hodnota se nejvíce přibližuje číslu 5, tedy hodnotě odpovědi "rozhodně nesouhlasím". Tak jako v předchozí kapitole, i zde uvedeme pět hodnot odpovědí, tentokrát však z opačného konce seznamu.

V Tabulce 8 jsou tyto osobnostní charakteristiky uvedeny. Nyní jsou seřazeny v opačném pořadí - od nevyšší hodnoty k nejnižší. Získáme tak přehled toho, které osobnostní charakteristiky byly školními psychology nejvíce odmítány.

Tabulka 8: Nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky

Osobnostní charakteristika	Průměrná hodnota odpovědí	Směrodatná odchylka
Drbna (pomlouvачný, neudrží tajemství)	4,59	0,62
Agresivní	4,29	0,94
Pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý)	4,21	0,82
Přelétavý v názorech	4,21	0,74
Lehce manipulovatelný	4,07	0,92
Rigidní	4,03	1,07

Z Tabulky 8 můžeme vyčíst, že nejvyšší hodnoty dosáhla položka "drbna (pomlouvачný, neudrží tajemství)". Její hodnotu bychom jako jedinou mohli zaokrouhlit směrem nahoru, tedy k hodnotě 5,0. Znamená to, že u této položky nejvíc respondentů "rozhodně nesouhlasilo" s tím, že by byli drbní. Tato položka je tedy nejvíce odmítána. Další položky se svou střední hodnotou blíží hodnotě 4,0, tedy psychologové "spíše nesouhlasili" s tím, že se s těmito charakteristikami ztotožňovali. Jako druhou v pořadí odmítali školní psychologové osobnostní charakteristiku "agresivní". Za ní následovaly položky "pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý)" a "přelétavý v názorech", obě se stejnou střední hodnotou, avšak s rozdílnou směrodatnou odchylkou. Z uvedených

osobnostních charakteristik se průměru 4,0 nejvíce přibližují položky "lehce manipulovatelný" a "rigidní". Můžeme tedy říci, že školní psychologové se neztotožňují s tím, že by byli drbný, agresivní, pedanti, dále s tím, že by byli přelétaví ve svých názorech, či lehce manipulovatelní a rigidní.

Rovněž i v tomto případě se podíváme na četnost jednotlivých odpovědí u těchto vybraných osobnostních charakteristik, a to v Tabulce 9.

Tabulka 9: Procentuální zastoupení odpovědí nejvíce odmítaných osobnostních charakteristik

Osobnostní charakteristika	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nejsem si jist/á	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Drbna (pomlouvачný atd.)	0,0%	1,4%	2,7%	31,5%	64,4%
Agresivní	2,7%	5,5%	0,0%	43,8%	47,9%
Pedant (moralizující, atd.)	1,4%	2,7%	8,2%	49,3%	38,4%
Přelétavý v názorech	1,4%	2,7%	2,7%	60,3%	32,8%
Lehce manipulovatelný	1,4%	5,5%	13,7%	43,8%	35,6%
Rigidní	4,1%	8,2%	5,5%	45,2%	37,0%

Tabulka 9 nám ukazuje, jaké je rozložení odpovědí u osobnostních charakteristik, jež dosahovaly pěti nejvyšších středních hodnot. Jak je z tabulky zřejmé, u položky "drbna" nikdo z respondentů nezvolil odpověď "rozhodně souhlasím", naopak nadpoloviční většina - 64,4% školních psychologů zvolila odpověď "rozhodně nesouhlasím" a 31,5% zvolilo odpověď "spíše nesouhlasím", což znamená, že tuto osobnostní charakteristiku většina respondentů odmítá. U ostatních uvedených položek si již můžeme všimnout, že odpověď "rozhodně nesouhlasím" zvolila už méně než polovina respondentů. Nadpoloviční zastoupení, a to ve výši 60,3% se vyskytuje u položky "přelétavý v názorech" a odpovědi "spíše nesouhlasím". Na první pohled je nám zřejmé, že většina odpovědí u těchto osobnostních charakteristik se pohybovala v nesouhlasné rovině.

8.1.3. Přehled dalších osobnostních charakteristik

V předchozích dvou podkapitolách jsme se seznámili s těmi osobnostními charakteristikami, se kterými se školní psychologové nejvíce ztotožňují a s těmi, jež naopak odmítají. Naše hranice pěti nejnižších a nejvyšších hodnot byla zvolena pro

vymezení charakteristik, jež jsou nejvíce přijímány a odmítány a také pro větší přehlednost prezentace výsledků.

V této kapitole budou čtenáři seznámeni s tím, jakých průměrných hodnot dosahovaly odpovědi na zbylé položky v dotazníku. Tyto položky jsme rozdělili na dvě části. V první části je uvedeno 27 osobnostních charakteristik, jež školní psychologové v rozhovorech zahrnují do kladných, čili do takových osobnostních charakteristik, jaké by měli školní psychologové mít. Výčet těchto charakteristik je uveden v Tabulce 10. Položky jsou seřazeny vzestupně podle průměrných hodnot jednotlivých odpovědí. Spolu s těmito hodnotami jsou v tabulce opět uvedeny také hodnoty směrodatných odchylek a modus jednotlivých osobnostních charakteristik. Modus nám říká, která z odpovědí se u daných osobnostních charakteristik vyskytovala nejčastěji. Je důležitý proto, že aritmetický průměr nezohledňuje četnost jednotlivých odpovědí a může být dosti nejednoznačný a zkreslující. Druhá část pak zahrnuje 4 osobnostní charakteristiky, jež byly školními psychology při rozhovorech označeny za nežádoucí. Jejich přehled je uveden v Tabulce 11 a jsou opět seřazeny vzestupně podle středních hodnot odpovědí. Také v této tabulce jsou uvedeny směrodatné odchylky a mody.

Tabulka 10: Přehled průměrných hodnot odpovědí dalších kladných charakteristik osobnosti

Osobnostní charakteristika	Průměrná hodnota odpovědí	Směrodatná odchylka	Modus
Systematický (v organizaci své práce)	1,47	0,67	1
Loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)	1,52	0,63	1
Autentický vůči klientům	1,52	0,58	1
Aktivní	1,56	0,65	1
Schopen udělat si ze sebe legraci	1,58	0,52	2
Schopen sebereflexe	1,59	0,62	1
Schopen vzbudit důvěru	1,67	0,60	2
Optimista	1,68	0,85	1
Nekonfliktní	1,88	0,62	2
Diplomatický	1,89	0,81	2
Schopen zvládat konfliktní situace	1,89	0,72	2
Schopen udržet si vlastní hranice	1,89	0,74	2
Objektivní	1,89	0,57	2
Prizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuje	1,92	0,66	2
Rozvážný	1,96	0,81	2

Zpracovaný spásitelský komplex	1,96	0,81	2
Hravý	1,97	0,88	2
Trpělivý	2,00	0,80	2
Schopen získat autoritu	2,00	0,75	2
Kreativní	2,01	0,92	2
Otevřený (extravert)	2,15	1,02	2
Schopen kontrolovat své expertní vidění světa	2,18	0,71	2
Asertivní	2,21	0,94	2
Sebevědomý	2,22	0,89	2
Odolný vůči stresu	2,23	0,92	2
Zralý	2,25	0,88	2
Schopen sám sebe prodat	2,63	1,07	2

Z tabulky můžeme zjistit, že průměrná hodnota odpovědi u první položky (systematický) by se po zaokrouhlení blížila číslu 1, což znamená odpověď "rozhodně souhlasím". Všechny ostatní položky, kromě poslední v seznamu, by se pak přibližovaly číslu 2, tedy odpovědi "spíše souhlasím". Poslední osobnostní charakteristika se svou průměrnou hodnotou blíží číslu 3, tedy odpovědi "nejsem si jist/á". Tyto hodnoty je však třeba porovnat s mody daných charakteristik, jelikož aritmetický průměr nás může mást. Ačkoliv u položek "loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)", "autentický vůči klientům", "aktivní" a "schopen sebereflexe" se aritmetický průměr blíží odpovědi "spíše souhlasím", modus těchto položek je jedna, což znamená, že nejčastější odpovědí byla v těchto případech odpověď "rozhodně souhlasím". Tyto nejasnosti však pro nás nejsou příliš důležité, jelikož obě tyto odpovědi vyjadřují souhlas s danou charakteristikou a rozdíl mezi nimi je nepatrný. Stejně tak u poslední položky se dovídáme, že i přesto, že aritmetický průměr se svou hodnotou blíží odpovědi "nejsem si jist/á", nejčastěji volili respondenti odpověď "spíše souhlasím". Tato položka je tedy na hranici mezi souhlasem a nejistotou respondentů.

V Tabulce 11 uvádíme již zmíněné osobnostní charakteristiky, které byly při rozhovorech se školními psychology označeny za nežádoucí.

Tabulka 11: Přehled průměrných hodnot odpovědí dalších záporných charakteristik osobnosti

Osobnostní charakteristika	Průměrná hodnota odpovědí	Směrodatná odchylka	Modus
Fungující na úrovni pedagogů a rodičů	2,89	1,10	3
Kritický	2,92	0,98	2
Terminologický	3,23	0,98	4
Autoritativní	3,49	0,94	4

Ačkoliv školní psychologové, se kterými byly vedeny rozhovory, jmenovali tyto osobnostní charakteristiky jako nežádoucí, průměrné hodnoty odpovědí ani mody takto jednoznačné nejsou. Položka "fungující na úrovni pedagogů a rodičů" se svou průměrnou hodnotou odpovědi blíží číslu 3, tedy odpovědi "nejsem si jist/á", stejně tak modus u této položky nám říká, že respondenti nejčastěji tuto odpověď zvolili. Položka "kritický" stojí na pomezí odpovědí "spíše souhlasím" a "nejsem si jist/á", takže souhlas s touto osobnostní charakteristikou není jednoznačný. Stejně tak u položek "terminologický" a "autoritativní" nemůžeme s jistotou říci, zda s ní respondenti spíše nesouhlasí nebo si nejsou jistí, zda je tyto osobnostní charakteristiky vystihují. I přesto, že tyto osobnostní charakteristiky byly školními psychology při rozhovorech řazeny mezi ty, které by školní psycholog pracující na základní škole mít neměl, respondenti našeho výzkumu si tímto jistí nejsou.

8.1.4. Co říkají školní psychologové sami o sobě?

Součástí dotazníku byla tato otázka: "Napadá vás další charakteristika, která vás vystihuje?". Respondenti zde měli ponechán prostor, aby napsali cokoli je ke své osobě napadne. Tuto možnost využilo 26 z nich, tedy celkem 35,6% dotázaných. Z těchto 26 odpovědí patřilo 25 z nich ženám a pouze jedna muži.

Jelikož je každá odpověď originální, ráda bych zde tyto odpovědi citovala:

1. citlivá,
2. chápající, tolerantní, nevnucující se,
3. intuitivní,
4. kamarádská, bez předsudků,
5. konstruktivní, zvládající chaotické školní prostředí,
6. dobře namíchané vše, co ke své práci potřebuji,
7. mírný optimista s neutuchající nadějí v lepší stav v budoucnu,

8. musím obsáhnout široké spektrum různorodých činností, dovedností, kompetencí (občas jen málo souvisejících s činností školního psychologa),
9. na škole osamělá, co se týká profese,
10. odvážná,
11. ochota, vstřícnost,
12. ochraňující,
13. pracovitá, zajímám se,
14. pracovitá,
15. pružnost, důvěryhodnost,
16. klidná a zároveň spontánní,
17. schopnost dívat se na problém z různých úhlů a z úhlů různých osob,
18. spokojená se svým zaměstnáním a posláním,
19. spolehlivá, budící důvěru, vytvářející pocit bezpečí,
20. učenlivá,
21. univerzální v šíři zájmů,
22. upřímná, přímá,
23. úzkostná,
24. věřím, že každému se dá nějak pomoci,
25. vstřícná,
26. záhadná,

Odpoověď číslo 21. patří muži, všechny ostatní odpovědi napsaly ženy. Přímo ke školnímu prostředí a k profesi školního psychologa se nejvíce vztahují odpovědi č. 5, č. 8 a č. 9, ve kterých se respondenti vyjadřují ke schopnosti zvládat chaotické školní prostředí, k činnostem, dovednostem a kompetencím, jež musí školní psycholog zvládat a které se přitom profese školního psychologa přímo nedotýkají a dále k profesní osamělosti na škole. Dvakrát se v odpovědích vyskytuje pracovitost (odpovědi č. 13 a č. 14), vstřícnost (odpovědi č. 11 a č. 25) a také odpovědi týkající se schopnosti vzbudit důvěru (odpovědi č. 15 a č. 19). Některé odpovědi se blíží či přímo rovnají položkám, jež byly zahrnuty v dotazníku. Jde o odpovědi "mírný optimista s neutuchající nadějí v lepší stav v budoucnu" (č. 7), kterou vystihuje položka "optimista" v dotazníku a dále odpovědi "důvěryhodnost" a "budící důvěru, vytvářející pocit bezpečí" (č. 15, č. 19) bychom mohli v dotazníku zařadit pod položku "schopnost vzbudit důvěru". Také odpověď "spolehlivá" (č. 19) se v dotazníku vyskytovala. Většinu odpovědí bychom mohli považovat za vyjadřující kladné osobnostní charakteristiky. Negativně bychom však mohli hodnotit odpověď "úzkostná" a

také odpověď "na škole osamělá, co se týká profese", i když zde bychom mohli polemizovat, zda se jedná o osobnostní charakteristiku. U odpovědi "citlivá" není upřesněno, jak je míněna. Mohli bychom ji chápat jak v jejím pozitivním, tak v negativním významu. Odpovědi jsou velmi rozmanité a poukazují tak na jedinečnost každého respondenta.

V této podkapitole s názvem Sebehodnocení školních psychologů jsme se zabývali osobnostními charakteristikami, s nimiž se školní psychologové nejvíce ztotožňují a které naopak nejvíce odmítají. Uvedli jsme zde ale také ostatní položky dotazníku s jejich středními hodnotami, směrodatnými odchylkami a mody, seřazené od nejnižších průměrných hodnot odpovědí. V poslední části jsme si představili odpovědi respondentů na otázku, jaké další osobnostní charakteristiky je vystihují. V následující kapitole se budeme zabývat našim třetím a čtvrtým cílem práce, a to tím, jaké osobnostní charakteristiky jsou nejvíce požadovány a nejvíce odmítány při představách o ideálním školním psychologovi.

8.2 Ideální školní psycholog

Osobnostními charakteristikami ideálních školních psychologů se zabývala druhá varianta dotazníku. Jeho položky byly stejné, opět zahrnovaly 45 osobnostních charakteristik, ovšem zadáním tentokrát bylo vyjádřit se k tomu, jaké charakteristiky by měl školní psycholog mít.

Struktura této části práce bude shodná s předchozí podkapitolou. Nejdříve se zaměříme na ty osobnostní charakteristiky, které dosahovaly pěti nejnižších hodnot odpovědí, tedy na ty, které jsou respondenty nejvíce požadovány a jež považují za nejvíce důležité. Poté se seznámíme s těmi položkami, jež dosahovaly pěti nejvyšších hodnot, dozvíme se tedy, které osobnostní charakteristiky jsou nejvíce odmítány. I zde se čtenář seznámí s přehledem středních hodnot a směrodatných odchylek nejen u vybraných nejdůležitějších a nejvíce odmítaných položek, ale také u položek zbývajících, u nichž bude uveden také modus každé položky. V poslední části uvedeme odpovědi respondentů na otázku "Napadá vás, jakou další osobnostní charakteristiku, by měl mít "ideální" školní psycholog?". Začneme, stejně jako v předchozí podkapitole, nejvíce přijímanými osobnostními charakteristikami.

8.2.1. Nejvíce požadované osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa

V této podkapitole se seznámíme s těmi osobnostními charakteristikami, jejichž střední hodnoty odpovědí byly nejnižší, tedy s těmi, jež školní psychologové považují za nejdůležitější. V Tabulce 12 jsou uvedeny tyto charakteristiky společně s průměrnými hodnotami odpovědí a se směrodatnými odchylkami. Opět jsou uspořádány vzestupně podle středních hodnot odpovědí, tedy od té nejvíce požadované či nejdůležitější osobnostní charakteristiky.

Tabulka 12: Nejvíce požadované osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa

Osobnostní charakteristika	Průměrná hodnota odpovědí	Směrodatná odchylka
Schopnost jednat s lidmi	1,00	0,00
Schopnost vzbudit důvěru	1,03	0,16
Schopnost dále se vzdělávat	1,04	0,20
Schopnost ustát konfliktní situace	1,05	0,23
Komunikativní	1,07	0,25
Dobrý kontakt s realitou	1,07	0,30
Systematický	1,07	0,25
Schopnost sebereflexe	1,07	0,25

Z osobnostních charakteristik, jež školní psychologové považují za nejdůležitější pro ideálního školního psychologa, jasně vítězí položka "schopnost jednat s lidmi", u které "naprosto souhlasili" všichni respondenti s tím, že by ideální školní psycholog měl tuto schopnost mít. Jde o jedinou položku z celého dotazníku, u níž se všech 73 respondentů shodlo na jediné odpovědi. Ideální školní psycholog by měl být tedy být rozhodně schopný jednat s lidmi. Na druhém místě se umístila "schopnost vzbudit důvěru", která dosahuje také velmi nízké střední hodnoty, a to 1,03. Tím se nejvíce blíží odpovědi "rozhodně souhlasím", stejně tak jako položka "schopnost dále se vzdělávat" se svou střední hodnotou 1,04, která se umístila na třetím místě. Čtvrté nejnižší průměrné hodnoty odpovědí dosáhla "schopnost ustát konfliktní situace". Pátou nejnižší střední hodnotu obsadily rovnou čtyři osobnostní charakteristiky, a to "komunikativní", "dobrý kontakt s realitou", "systematický" a "schopnost sebereflexe". Kromě dobrého kontaktu s realitou mají všechny tyto tři osobnostní charakteristik také stejnou hodnotu směrodatné odchylky. Uvedené osobnostní charakteristiky se svými středními hodnotami všechny blíží hodnotě 1,0. Většina školních psychologů tedy "naprosto souhlasí" s tím, že ideální školní

psycholog by měl být schopen jednat s lidmi, schopen vzbudit důvěru a dále se vzdělávat, měl by být schopen ustát konfliktní situace a být komunikativní, měl by mít dobrý kontakt s realitou, měl by být systematický (ve smyslu být schopen sám si organizovat práci, její náplň a pod.) a také by měl být schopen sebereflexe. Kromě položky "schopnost jednat s lidmi" se při prvním pohledu do tabulky nedozvíme, jaké bylo rozložení odpovědí u jednotlivých položek. Z tohoto důvodu uvádíme přehled zastoupení odpovědí v Tabulce 13.

Tabulka 13: Procentuální zastoupení odpovědí u nejvíce přijímaných osobnostních charakteristik ideálního školního psychologa

Osobnostní charakteristika	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nejsem si jist/á	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Schopnost jednat s lidmi	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Schopnost vzbudit důvěru	97,2%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Schopnost dále se vzdělávat	95,9%	4,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Schop. ustát konf. situace	94,5%	5,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Komunikativní	93,2%	6,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Dobrý kontakt s realitou	94,5%	4,1%	1,4%	0,0%	0,0%
Systematický	93,2%	6,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Schopnost sebereflexe	93,2%	6,8%	0,0%	0,0%	0,0%

Již na první pohled je zřejmé, že odpovědi u těchto charakteristik jsou velmi vyhraněné. Kromě položky "dobrý kontakt s realitou", u které se četnost odpovědí "nejsem si jist/á" rovná 1,4% (v přepočtu pouze jeden respondent), s uvedenými osobnostními charakteristikami "rozhodně souhlasím" či "spíše souhlasím" většina školních psychologů. "Schopnost jednat s lidmi" je dokonce plně zastoupena odpovědí "rozhodně souhlasím". Ani u jedné z těchto osobnostních charakteristik se nevyskytla odpověď "spíše nesouhlasím" či "rozhodně nesouhlasím". Rozložení odpovědí u těchto položek je tedy velmi homogenní a můžeme říci, že jsou respondenty považovány za velmi žádoucí při vytváření osobnostního profilu ideálního školního psychologa.

8.2.2. Nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa

I v této podkapitole budeme postupovat stejně, jako v předchozích. Nejprve uvedeme ty osobnostní charakteristiky, které dosahují pěti nejvyšších středních hodnot. V

Tabulce 14 budou uvedeny tyto hodnoty spolu se směrodatnými odchylkami. Položky jsou v tabulce uspořádány sestupně od osobnostní charakteristiky s nejvyšší průměrnou hodnotou odpovědí, tedy od té nejvíce odmítané. Jakmile se seznámíme s těmito hodnotami, uvedeme opět procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí každé položky, a to v Tabulce 15.

Tabulka 14: Nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa

Osobnostní charakteristika	Průměrná hodnota odpovědí	Směrodatná odchylka
Drbna	4,88	0,53
Lehce manipulovatelný	4,74	0,83
Pedant	4,71	0,59
Agresivní	4,70	0,66
Přelétavý v názorech	4,67	0,65

Nejvíce odmítanou osobnostní charakteristikou je položka "drbna (pomlouvačný, neudrží tajemství, má velký zájem o informace o druhých)" se svou střední hodnotou 4,88. Tato hodnota je nejvyšší z hodnot celého dotazníku, je tedy respondenty nejvíce odmítaná. Hned za ní následuje položka "lehce manipulovatelný" s hodnotou 4,74. Této položce se svými hodnotami velmi přibližují osobnostní charakteristiky "pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý)" se střední hodnotou 4,71 a "agresivní" se střední hodnotou 4,70. Osobnostní charakteristikou s pátou nejnižší střední hodnotou je "přelétavý v názorech", jež dosáhla hodnoty 4,67. Všechny tyto položky bychom však mohli zaokrouhlit na hodnotu 5,0, která se rovná odpovědi "rozhodně nesouhlasím". Odpovědi u těchto osobnostních charakteristik jsou tedy velmi vyhraněné. V Tabulce 15 se opět podíváme na rozložení odpovědí u těchto osobnostních charakteristik.

Tabulka 15: Procentuální zastoupení odpovědí u nejvíce odmítaných osobnostních charakteristik ideálního školního psychologa

Osobnostní charakteristika	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nejsem si jist/á	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Drbna	1,4%	0,0%	0,0%	6,8%	91,8%
Lehce manipulovatelný	4,1%	0,0%	0,0%	9,6%	86,3%
Pedant	0,0%	1,4%	2,7%	19,2%	76,7%
Agresivní	0,0%	2,7%	2,7%	16,4%	78,1%
Přelétavý v názorech	0,0%	2,7%	1,4%	22,0%	74,0%

Z tabulky je patrné, že většina respondentů zvolila u těchto osobnostních charakteristik odpověď "rozhodně nesouhlasím", a to v případě položky "drbna (pomlouvavý, neudrží tajemství, velký zájem o informace o druhých)" v 91,8%. U ostatních osobnostních charakteristik je tato odpověď zastoupena vždy ve více než 74%. Souhlasné odpovědi se u těchto položek vyskytují zřídka. S položkou "drbna (pomlouvavý, neudrží tajemství, velký zájem o informace o druhých)" "rozhodně souhlasilo" pouze 1,4% a s položkou "lehce manipulovatelný" 4,1%. U jiných charakteristik se tato odpověď nevyskytovala vůbec. Odpovědi "spíše souhlasím" a "nejsem si jist/á" se vyskytují velmi sporadicky. Větší procentuální zastoupení je zřejmé u odpovědi "spíše nesouhlasím" a to u položek "přelétavý v názorech" - 22,0%, "pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý)" - 19,2% a "agresivní" s 16,4%. Ovšem i tyto odpovědi vyjadřují nesouhlas s těmito osobnostními charakteristikami. Odpovědi nejsou tak jednoznačné, jako v případě nejvíce přijímaných osobnostních charakteristik, kdy byl jejich naprostý souhlas vyjádřen více než 90%. I tak lze říci, že s tím, aby měl ideální školní psycholog tyto charakteristiky, většina respondentů nesouhlasí.

8.2.3. Přehled dalších osobnostních charakteristik ideálního školního psychologa

Seznámili jsme se s tím, jaké osobnostní charakteristiky jsou školními psychology nejvíce požadovány a nejvíce odmítány při vytváření profilu ideálního školního psychologa. V obou případech šlo o ty osobnostní charakteristiky, které dosahovaly pěti nejnižších a pěti nejvyšších hodnot odpovědí. V této části práce uvedeme přehled ostatních položek dotazníku. Opět je rozdělíme na dvě části, a to na ty, které školní psychologové při rozhovorech označili za kladné a ty, které byly nazvány zápornými. V Tabulce 16 budou uvedeny kladné položky dotazníku, jejich střední hodnoty odpovědí, směrodatné odchylky a módy a v Tabulce 17 pak záporné osobnostní charakteristiky, rovněž se středními hodnotami odpovědí, směrodatnými odchylkami a módy. V obou případech budou osobnostní charakteristiky seřazeny vzestupně podle střední hodnoty odpovědí.

Tabulka 16: Přehled průměrných hodnot odpovědí dalších kladných charakteristik osobnosti ideálního školního psychologa

Osobnostní charakteristika	Průměrné hodnoty odpovědí	Směrodatná odchylka	Modus
Spolehlivý (zodpovědný)	1,08	0,28	1
Odolný vůči stresu	1,08	0,32	1
Schopen udržet si vlastní hranice	1,10	0,32	1
Otevřený novým možnostem, názorům atd.	1,14	0,35	1
Diplomatický	1,14	0,35	1
Empatický	1,15	0,36	1
Trpělivý	1,19	0,40	1
Autentický vůči klientům	1,21	0,44	1
Zralý	1,25	0,52	1
Milý (vlídný)	1,26	0,44	1
Objektivní	1,26	0,53	1
Zpracovaný spásitelský komplex	1,30	0,70	1
Optimista	1,32	0,52	1
Kreativní	1,33	0,60	1
Asertivní	1,33	0,53	1
Rozvážný	1,38	0,62	1
Schopnost získat autoritu	1,41	0,62	1
Sebevědomý	1,48	0,60	1
Schopen udělat si ze sebe legraci	1,49	0,65	1
Loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)	1,56	0,71	1
Hravý	1,56	0,71	1
Přizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuje	1,59	0,62	1
Nekonfliktní	1,60	0,86	1
Schopen sám sebe prodat	1,92	1,08	1
Otevřený (extravert)	1,97	0,80	2

Z tabulky je zřejmé, že všechny tyto osobnostní charakteristiky dosáhly středních hodnot odpovědí 1,97 a nižších. Oproti osobnostním charakteristikám, které připisovali respondenti sami sobě, jsou tedy tyto odpovědi mnohem jednoznačnější a vyhraněnější a většina respondentů s nimi souhlasí. Ačkoliv průměrné hodnoty odpovědí u položek "loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)", "hravý", "přizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuje", "nekonfliktní" a "schopen sám sebe prodat" se blíží číslu 2, tedy odpovědi "spíše souhlasím", mody u těchto položek nám říkají, že nejčastější odpovědí u těchto charakteristik bylo "rozhodně souhlasím". Jelikož jsou obě tyto odpovědi souhlasné a

rozdíl mezi nimi je velmi malý, není pro nás tato nevyhraněnost stěžejní. Můžeme tedy říci, že všechny osobnostní charakteristiky uvedené v Tabulce 16 jsou respondenty přijímány a považovány za důležité pro ideálního školního psychologa.

V následující Tabulce 17 uvedeme osobnostní charakteristiky, jež byly při rozhovorech označeny jako nežádoucí. Opět jsou seřazeny vzestupně podle středních hodnot odpovědí. Na posledním místě bude tedy ta osobnostní charakteristika, která byla respondenty z těchto uvedených položek nejvíce odmítána.

Tabulka 17: Přehled průměrných hodnot odpovědí dalších záporných charakteristik osobnosti ideálního školního psychologa

Osobnostní charakteristika	Průměrná hodnota odpovědí	Směrodatná odchylka	Modus
Fungující na úrovni pedagogů a rodičů	2,86	1,22	3
Terminologický	2,93	0,95	3
Kritický	3,07	1,15	3
Autoritativní	3,33	1,11	4
Rigidní	4,56	0,94	5

Tyto další osobnostní charakteristiky, které při rozhovorech se školními psychology byly označeny za nežádoucí, takto jednoznačně záporně respondenty vnímány nebyly. U položek "fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich témat, otázek, rolí ap.)", "terminologický" a "kritický" je aritmetický průměr odpovědí blízký číslu 3, tedy odpovědi "nejsem si jistá". Stejně tak podle modu byla u těchto tří položek tato odpověď nejčastější. Položka autoritativní se svou průměrnou hodnotou také blíží odpovědi "nejsem si jist/á", ovšem nejčastěji zvolenou odpovědí bylo "spíše nesouhlasím". Aritmetický průměr i modus u poslední položky - "rigidní" nás informuje o tom, že nejčastěji respondenti zvolili odpověď "rozhodně nesouhlasím". U prvních tří položek tedy můžeme zaznamenat nejistotu respondentů při rozhodování o důležitosti těchto osobnostních charakteristik, u položky "autoritativní" se tato nejistota začíná více blížit k nesouhlasu a z hodnot průměru a modu poslední položky je zřejmé, že ideální školní psycholog by rozhodně neměl být rigidní.

8.2.4. Co říkají školní psychologové o profilu ideálního školního psychologa?

I součástí této varianty dotazníku byla otevřená otázka: "Napadá vás, jakou další charakteristiku by měl mít "ideální" školní psycholog?". Pojďme se proto podívat, jak na tuto otázku školní psychologové odpovídali.

Možnost uvést své požadavky na osobnost ideálního školního psychologa využilo 18 respondentů, z toho 3 muži a 15 žen. Jelikož i v tomto případě byly odpovědi velmi originální, ráda bych je zde uvedla v jejich plném znění:

1. chápající, odolný,
2. kreativní, schopnost analyzovat situace, problémy komplexně,
3. mohl by tu práci mít rád :),
4. otevřený, komunikativní, praktický,
5. smysl pro humor, odolnost vůči chaosu,
6. trpělivý, optimistický, aktivní, být tam pro ty, kdo to potřebují,
7. duchapřítomnost,
8. usměvavý, vlídný, vzhledově "příjemný",
9. nevnučující se, respektující individualitu,
10. měl by být zkušený a harmonická osobnost,
11. ustát profesní samotu na škole,
12. splachovací,
13. pracovitost,
14. zábavný,
15. nejdůležitější je autenticita, která vzbuzuje důvěru. Jakmile žáci zjistí, že na ně psycholog něco hraje, skončil,
16. vidět ve své práci smysl, nemít přehnané nároky, umět se radovat z maličkostí a drobným krůčků,
17. univerzální,
18. citlivý, intuitivní.

Odpovědi č. 3, č. 15 a č. 17 jsou odpovědi mužů, ostatní jsou odpovědi žen. Na rozdíl od osobnostních charakteristik při sebehodnocení respondentů se zde nevyskytují žádné negativní nebo nejasné odpovědi. Některé požadavky na ideálního školního psychologa jsou zde vzneseny i přesto, že byly obsaženy v dotazníku. Jde o odpověď "odolný" (č. 1), jež bychom mohli zahrnout pod položku dotazníku "odolný vůči stresu", podobná je také odpověď "odolnost vůči chaosu" (č. 5). Dále odpověď "kreativní" (č. 2), jež byla přímo součástí dotazníku a odpovědi "otevřený, komunikativní" (č. 4), které se v

dotazníku také vyskytovaly. V případě otevřenosti dokonce dvakrát, a to poprvé ve smyslu extraverte a podruhé ve smyslu otevřenosti vůči novým možnostem, názorům či přístupům. V dotazníku byly rovněž odpovědi "trpělivý, optimistický, aktivní" (č. 6), "vládný" (č. 8), "autenticita, která vzbuzuje důvěru" (č. 15) (tu bychom mohli přiřadit k položce dotazníku "schopnost vzbudit důvěru").

Představili jsme si výsledky obou variant dotazníků. Zjistili jsme, s jakými osobnostními charakteristikami se nejčastěji školní psychologové ztotožňují a jaké u sebe naopak popírají. Podívali jsme se také na to, jaké osobnostní charakteristiky by podle respondentů měli mít ideální školní psychologové a jaké by mít neměli. Nyní se zaměříme na to, zda sebehodnocení školních psychologů odpovídá jejich představám o ideálním školním psychologovi. Výsledky tohoto testování budou uvedeny v následující podkapitole.

8.3. Porovnání sebehodnocení školních psychologů s jejich představami o ideálním školním psychologovi

V této podkapitole se dostáváme k pátému cíli této práce, a to zjistit, zda existují rozdíly mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů a jejich představami o ideálním školním psychologovi. Na základě těchto zjištění pak můžeme buď přijmout nebo odmítnout náš předpoklad, který byl stanoven na začátku výzkumu a byl formulován takto: *Mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základní škole a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa neexistuje signifikantní rozdíl.*

Jak již bylo uvedeno výše, tento předpoklad budeme testovat u každé osobnostní charakteristiky v dotazníku, celkem tedy čtyřicet pětkrát.

Ke srovnání hodnot odpovědí u sebehodnocení školních psychologů a hodnot odpovědí při zjišťování představ o ideálním školním psychologovi byl použit párový t-test, jež byl vypočítán pomocí statistického softwaru k testování hypotéz. Díky tomuto výpočtu jsme získali hodnoty, jejichž kompletní přehled (zahrnující testové kritérium t , p -hodnoty a rozdíly průměrných hodnot odpovědí) je k nahlédnutí v příloze této práce.

Při testování hypotéz (v našem případě předpokladů) je zapotřebí porovnat p - hodnoty s předem stanovenou hladinou významnosti α . P - hodnota znamená nejvyšší

možnou hladinu významnosti pro zamítnutí nulové hypotézy (předpokladu). Hladina významnosti α znamená pravděpodobnost zamítnutí správné hypotézy H_0 (předpokladu). Hodnota α se většinou stanovuje malá, nejčastěji jako $\alpha = 0,05$ nebo nižší (Reiterová, 2004). Při testování v tomto výzkumu budeme hodnotu p porovnávat s hodnotou $\alpha = 0,05$. Platí přitom, že pokud $p > 0,05$, náš předpoklad nezamítáme.

V případě tohoto výzkumu porovnááme odpovědi na téže osobnostní charakteristiky. Odpovědi však v prvním případě vyjadřovaly, jak hodnotí respondenti sami sebe, v druhém případě pak jaké mají respondenti požadavky na ideálního školního psychologa. V našem výzkumu nepředpokládáme žádný rozdíl mezi těmito odpověďmi. Pojdme se tedy podívat na to, jakých p - hodnot jsme u jednotlivých osobnostních charakteristik dosáhli. Jejich přehled bude rozdělen do dvou částí. V Tabulce 18 budou uvedeny kladné osobnostní charakteristiky a jejich p - hodnoty, včetně rozdílů mezi průměrnými hodnotami jednotlivých položek a v Tabulce 19 bude přehled záporných osobnostních charakteristik s jejich p - hodnotami a rozdíly průměrných hodnot.

Tabulka 18: P - hodnoty a rozdíly průměrných hodnot odpovědí kladných osobnostních charakteristik

Osobnostní charakteristika	P - hodnota	Rozdíl průměrů
Schopnost dále se vzdělávat	0,003	- 0,205
Schopnost jednat s lidmi	0,000	- 0,288
Komunikativní	0,000	- 0,315
Empatický	0,000	- 0,233
Spolehlivý (zodpovědný)	0,000	- 0,342
Milý (vlídný)	0,022	- 0,164
Dobrý kontakt s realitou	0,000	- 0,356
Otevřený novým možnostem, názorům, přístupům atd.	0,000	- 0,315
Systematický (schopen sám si organizovat práci, její náplň ap.)	0,000	- 0,397
Loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)	0,581	0,041
Autentický vůči klientům	0,000	- 0,315
Aktivní	0,000	- 0,288
Schopen udělat si ze sebe legraci	0,260	- 0,082
Schopen sebereflexe	0,000	- 0,521
Schopen vzbudit důvěru	0,000	- 0,644
Optimista	0,000	- 0,370
Nekonfliktní	0,026	- 0,274
Diplomatický	0,000	- 0,753

Schopen ustát konfliktní situace	0,000	- 0,836
Schopen udržet si vlastní hranice	0,000	- 0,795
Objektivní	0,000	- 0,630
Přizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuje	0,001	- 0,329
Rozvážný	0,000	- 0,575
Zpracovaný spásitelský komplex	0,000	- 0,658
Hravý	0,000	- 0,411
Trpělivý	0,000	- 0,808
Schopen získat autoritu	0,000	- 0,589
Kreativní	0,000	- 0,685
Otevřený (extravert)	0,085	- 0,178
Schopen kontrolovat své expertní vidění světa	0,000	- 0,699
Asertivní	0,000	- 0,877
Sebevědomý	0,000	- 0,740
Odolný vůči stresu	0,000	- 1,151
Zralý	0,000	- 1,000
Schopen sám sebe prodat	0,000	- 0,712

Hodnoty p u uvedených osobnostních charakteristik se ve většině případů rovnají nebo blíží nule. Pouze u tří položek je hodnota p větší než 0,05. Tyto hodnoty jsou v tabulce zvýrazněny tučně. Jak již bylo vysvětleno výše, hypotéza H_0 se zamítá tehdy, je-li hodnota p nižší než 0,05. V našem případě tedy z těchto 35 testovaných položek předpoklad zamítáme u všech položek, kromě tří následujících: "loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)", "schopen udělat si ze sebe legraci" a "otevřený (extravert)". Znamená to, že kromě těchto tří položek, mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů (uvedenými v Tabulce 18) a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa **existuje** signifikantní rozdíl. Pokud se podíváme do sloupce s rozdíly mezi průměry, největší rozdíl mezi sebehodnocením školních psychologů a jejich požadavky na ideálního školního psychologa je zřetelný u charakteristik "odolný vůči stresu" a "zralý". Naopak mezi osobnostními charakteristikami "loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)", "schopen udělat si ze sebe legraci" a "otevřený (extravert)" **neexistuje** signifikantní rozdíl mezi školními psychology a ideálním školním psychologem, jak vyplývá z p -hodnoty a z rozdílů jejich průměrných hodnot.

Nyní se v Tabulce 19 podíváme na p -hodnoty a rozdíly průměrných hodnot odpovědí záporných osobnostních charakteristik.

Tabulka 19: P - hodnoty záporných osobnostních charakteristik

Osobnostní charakteristika	P - hodnota	Rozdíl průměrů
Fungující na úrovni pedagogů a rodičů	0,816	- 0,027
Kritický	0,259	0,151
Terminologický	0,007	- 0,301
Autoritativní	0,223	- 0,164
Rigidní	0,000	0,534
Lehce manipulovatelný	0,000	0,671
Přelétavý v názorech	0,000	0,466
Pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý)	0,000	0,507
Agresivní	0,001	0,411
Drbna (pomlouvačný, neudrží tajemství atd.)	0,001	0,288

Stejně jako u kladných osobnostních charakteristik, i zde se p - hodnoty ve většině případů rovnají nebo blíží nule. Pouze u tří osobnostních charakteristik jsou tyto hodnoty vyšší než 0,05 (v tabulce jsou opět zvýrazněny tučně). Jde o položky "fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich otázek, témat, rolí)", "kritický" a "autoritativní". Náš předpoklad tedy nemůžeme přijmou, ale naopak jej musíme vyvrátit, u všech záporných osobnostních charakteristik kromě těchto tří. Znamená to, že mezi osobnostními charakteristikami (kromě "fungující na úrovni pedagogů a rodičů", "kritický" a "autoritativní") školních psychologů a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa **existuje** statisticky významný rozdíl. Naopak v případě osobnostních charakteristik "fungující na úrovni pedagogů a rodičů", "kritický" a "autoritativní" **neexistuje** statisticky významný rozdíl mezi školními psychology a ideálním školním psychologem.

Náš předpoklad tedy **nezamítáme** v případě šesti osobnostních charakteristik a to:

1. loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci),
2. schopen udělat si ze sebe legraci,
3. otevřený (extravert),
4. fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich otázek, témat, rolí),
5. kritický,
6. autoritativní.

Nezamítnutí našeho předpokladu (mezi těmito šesti osobnostními charakteristikami neexistuje statisticky významný rozdíl) tedy může nasvědčovat tomu, že tento předpoklad platí. V případě ostatních osobnostních charakteristik náš předpoklad **zamítáme**.

Ačkoliv mezi hodnotami odpovědí jsme zaznamenali statisticky významné rozdíly, nejvíce přijímané i nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky jsou v obou případech (tedy jak u skutečných školních psychologů, tak u požadavků na ideálního školního psychologa) ve většině případů shodné. To je dáno tím, že při sebehodnocení volili respondenti méně vyhraněné odpovědi (místo odpovědi "rozhodně souhlasím" zvolili raději odpověď "spíše souhlasím") a osobnostní charakteristiky pak nabývaly jiných průměrných hodnot odpovědí.

9. Diskuze

První výzkumná otázka této práce se ptala, s jakými osobnostními charakteristikami se školní psychologové působící na základní škole nejvíce ztotožňují. Zjistili jsme, že respondenti u sebe nejvíce potvrzují schopnost dále se vzdělávat, která je ze všech osobnostních charakteristik na prvním místě, schopnost jednat s lidmi, jež skončila hned za schopností dále se vzdělávat, ztotožňují se s tím, že jsou komunikativní a empatičtí, dále spolehliví (zodpovědní), milí (vlídní), že mají dobrý kontakt s realitou a jsou otevření novým názorům, možnostem a přístupům. Toto jsou osobnostní charakteristiky, jež dosahovaly pěti nejnižších průměrných hodnot odpovědí, školní psychologové s nimi tedy nejčastěji "rozhodně souhlasili" při posuzování, zda tyto osobnostní charakteristiky sami mají. Počet pěti nejnižších hodnot byl stanoven námi. Skutečnost, že schopnost dále se vzdělávat, se umístila na prvním místě, tedy že ji můžeme u většiny školních psychologů najít, není až tak překvapivá. Zaprvé se u vysokoškolsky vzdělaných osob tato schopnost jaksí předpokládá a zadruhé, školní psychologie není samostatný obor, jež bychom mohli studovat. V poslední době se školní psychologie začíná na vysokých školách objevovat v rámci jednoho či několika semestrů, avšak můžeme předpokládat, že většina z našich respondentů neměla při svém studiu možnost tuto problematiku studovat. Můžeme se tedy domnívat, že schopnost dále se vzdělávat je pro tuto profesi velmi důležitá, neboť školní psychologové musí být schopni sami si hledat nové informace, přístupy a metody a musí si na škole zkrátka poradit. Být schopen jednat s lidmi, stejně jako být komunikativní a empatický jsou základními předpoklady pro jakoukoliv profesi, ve které pracujeme s lidmi. Není proto překvapující, že i školní psychologové těmito osobnostními charakteristikami disponují. Většina školních psychologů o sobě také prohlašuje, že je zodpovědná a spolehlivá, což můžeme považovat za velkou výhodu, zvláště vezmeme - li v úvahu, že pokud by na školního psychologa spolehnouti nebylo, přišel by u svých klientů o velmi cenné "body". Pro mnohé žáky může být školní psycholog jediným člověkem, na kterého se může spolehnout. Stejně důležité je pro práci s lidmi také to, že školní psycholog působí mile a vlídně. Pokud by tomu tak nebylo, můžeme se domnívat, že by své klienty velmi často odradil svou nepříjemností. Školní psychologové si také o sobě myslí, že mají dobrý kontakt s realitou a že jsou otevření novým názorům, možnostem a přístupům. Obě tyto charakteristiky částečně souvisí s již zmíněnou schopností dále se vzdělávat, jelikož "novost" této profese přímo

vybízí k tomu, aby byl školní psycholog "v obraze", aby věděl o tom, co se v jeho oboru děje a jaké jsou nové možnosti pro využití potenciálu školní psychologie. Většina respondentů se však do značné míry ztotožňovala také s ostatními zkoumanými osobnostními charakteristikami, jež byly školními psychology, s nimiž byl veden rozhovor, považovány za přínosné. Mohli bychom se tedy domnívat, že školní psychologové ve většině případů mají ty osobnostní charakteristiky, jež jsou pro jejich práci na základní škole důležité.

Pojďme se nyní zabývat **druhou výzkumnou otázkou**, která se ptala na to, jaké osobnostní charakteristiky u sebe školní psychologové působící na základní škole nejvíce popírají. Z výzkumu vyplynulo, že osobnostní charakteristiky, jež u sebe školní psychologové působící na základní škole nejvíce popírají, jsou následující: drbna (pomlouvavý, neschopen udržet tajemství, mající přehnaný zájem o informace o druhých), agresivní, pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý), přelétavý v názorech, lehce manipulovatelný, rigidní. Tyto osobnostní charakteristiky dosáhly nejvyšších průměrných hodnot odpovědí, což znamená, že většina respondentů s nimi při posuzování sama sebe nesouhlasila. Položka s nejvyšší průměrnou hodnotou odpovědí, tedy položka nejvíce odmítaná, je drbna. Jelikož školní psycholog pracuje s důvěrnými informacemi, je pochopitelné, že školní psychologové drbnami nejsou. Pracují s velkým počtem klientů, od žáků, přes pedagogy, až po rodiče, takže u školních psychologů by měla být tato osobnostní charakteristika vyloučena. Ovšem mohli bychom se také zamýšlet nad tím, do jaké míry způsobil samotný název této osobnostní charakteristiky, jež je značně pejorativní, to, že její většina respondentů odmítala. Na druhém místě respondenti nejvíce odmítali, že by byli agresivní. Agresivita se s profesí, která se věnuje lidem, zvláště pak dětem, jistě neslučuje. Není tedy překvapující, že u sebe školní psychologové tuto charakteristiku popírají. Stejně tak se s prací školního psychologa neslučuje být moralizující, kritizující a přemoudřelý, být pedant. Tato profese naopak vyžaduje pochopení a toleranci k chybám a názorům druhých lidí. Stejně jako u položky drbna, i zde je namísto zamyslet se nad tím, zda respondenti tuto osobnostní charakteristiku neodmítali také z důvodu svého nelichotivého vyznění. Školní psychologové dále odmítali, že by byli přelétaví ve svých názorech a že by se s nimi dalo lehce manipulovat. Tyto dvě osobnostní charakteristiky spolu do jisté míry souvisí. Jelikož školní psycholog zaujímá ve škole oproti jiným pracovníkům zvláštní postavení a je zde profesně osamělý, je důležité, aby si sám dokázal obhájit svůj názor, stát si za ním a nenechat se vtlačit do pozic, s nimiž nesouhlasí. Poslední osobnostní charakteristikou, se kterou školní psychologové při sebe-

posuzování nejvíce nesouhlasili, byla položka rigidní. Tuto charakteristiku vnímal negativně také Matějček (1991, viz podkapitola 4.3.1. Temperament). Pro práci školního psychologa je jistě důležité, aby byl flexibilní, aby neustrnul a nesetrvával například na již překonaných přístupech či metodách práce. Do teď jsme se zabývali sebehodnocením školních psychologů, věnovali jsme se tedy prvním dvěma otázkám. Nyní se zaměříme na to, jak si školní psychologové představují ideálního školního psychologa.

Na to, jaké jsou nejvíce požadované osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa působícího na základní škole, se ptala **třetí výzkumná otázka**. Nejnižších pěti průměrných hodnot odpovědí dosáhly tyto položky: schopnost jednat s lidmi, schopnost vzbudit důvěru, schopnost dále se vzdělávat, schopnost ustát konfliktní situace, komunikativní, mající dobrý kontakt s realitou, systematický (schopen sám si zorganizovat práci, její náplň apod.) a schopnost sebereflexe. Některé z těchto osobnostních charakteristik se vyskytovaly také mezi charakteristikami, s nimiž se školní psychologové při sebehodnocení nejvíce ztotožňují. Jde o schopnost jednat s lidmi, která se při požadavcích na ideálního školního psychologa umístila na prvním místě a při sebehodnocení na místě druhém, dále o schopnost dále se vzdělávat, být komunikativní a mít dobrý kontakt s realitou. S těmito čtyřmi osobnostními charakteristikami se tedy školní psychologové nejen že ztotožňují, ale také považují za důležité, aby je ideální školní psycholog, jež působí na základní škole, měl. Druhou nejvíce požadovanou osobnostní charakteristikou je ovšem schopnost vzbudit důvěru, což je pro práci nejen školního psychologa velmi důležité. Vezmeme-li v úvahu, že školní psycholog řeší problémy a mnohdy také choulostivé situace všech subjektů školy, je důležité, aby v klientech uměl vyvolat pocit důvěry a bezpečí. Bez této schopnosti by se při své práci těžko obešel. V požadavcích na ideálního školního psychologa se objevuje také schopnost ustát konfliktní situace. Jak jsme se zmiňovali v podkapitole o profesní identitě školních psychologů, tento působí na škole často jako vyjednávač, uhlazuje spory mezi různými subjekty školy a musí také umět prosadit své zájmy. Při všech těchto situacích se školní psycholog může dostat do konfliktu a je proto důležité, aby uměl tyto situace ustát. Z širšího hlediska, při práci s lidmi se málokdo konfliktním situacím vyhne. Další nejvíce požadovanou osobnostní charakteristikou je systematickost. Jak už jsme několikrát zmiňovali, školní psycholog je v prostředí školy profesně osamělý a proto je důležité, aby si uměl sám zorganizovat svou práci, aby si uměl vymezit její náplň, vytvořit škole vhodnou nabídku svých služeb, orientoval se ve všech svých činnostech a podobně. Proto je důležité, aby postupoval systematicky a není tedy překvapující, že školní psychologové kladou na tuto schopnost

důraz. Poslední nejvíce požadovanou osobnostní charakteristikou je schopnost sebereflexe. Školní psycholog kolem sebe ve škole nemá další odborníky, jež by mu v jeho profesi pomáhali, s nimiž by mohl konzultovat své postupy. Je pro něj tedy velmi přínosné, dokáže - li sám kriticky posoudit a zhodnotit své vlastní jednání, popřípadě motivy, jež je k danému jednání vedou. Pojďme se nyní zaměřit na opačný pól, tedy na ty osobnostní charakteristiky, které by podle našich respondentů ideální školní psycholog mít neměl.

Jaké jsou tedy nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa, jež působí na základní škole? Na tuto **čtvrtou výzkumnou otázku** si nyní odpovíme. Podle respondentů mezi ně patří: drbna (pomlouvavý, neudrží tajemství, má přehnaný zájem o informace o druhých), lehce manipulovatelný, pedant (moralizující, přemoudřelý, kritizující), agresivní a přelétavý v názorech. Všechny tyto charakteristiky se vyskytly i ve výčtu těch osobnostních charakteristik, jež u sebe respondenti při sebehodnocení nejvíce odmítali. Znamená to tedy, že školní psychologové neshledávají, že by je tyto osobnostní charakteristiky vystihovaly a zároveň nepovažují za vhodné, aby je ideální školní psycholog měl. O tom, proč je důležité, aby se tyto charakteristiky u školních psychologů nevyskytovaly, jsme pojednali výše. Hovořili jsme také o riziku, které představovaly položky drbna a pedant, jež už svým názvem vyznívají pejorativně, což mohlo ovlivnit jejich hodnocení. Důvodem, proč se tyto osobnostní charakteristiky vyskytují jak v nejvíce odmítaných charakteristikách při sebehodnocení, tak v nejméně požadovaných charakteristikách při vytváření osobnostního profilu ideálního školního psychologa, může být také nízký počet negativních charakteristik zařazených do dotazníku.

Pátým cílem naší práce bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základních školách a představami o ideálním školním psychologovi působícím na základní škole. Vyslovili jsme **předpoklad**, že mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základní škole a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa neexistuje signifikantní rozdíl. Tento předpoklad jsme neodmítli pouze u šesti charakteristik, a to: loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci), schopnost udělat si ze sebe legraci, otevřený (extravert), fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich otázek, témat, rolí), kritický a autoritativní. U zbylých 39 osobnostních charakteristik jsme jej zamítli. Jedním z důvodů, proč se náš předpoklad nepotvrdil, může být ten, že při sebehodnocení jsme u respondentů mohli zaznamenat jistou opatrnost při volbě krajních bodů na škálové stupnici. Při hodnocení osobnostních charakteristik ideálního školního psychologa se respondenti k těmto krajním bodům, tedy k odpovědím "rozhodně souhlasím" a "rozhodně

nesouhlasím" přikláněli mnohem více. Je také možné, že školní psychologové sami neví, zda je výhodné tyto osobnostní charakteristiky mít či ne, jelikož při hodnocení těchto položek je z jejich odpovědí patrná značná nejistota. Ačkoliv jsme tedy mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa zaznamenali statisticky významné rozdíly, jde o rozdíly hodnot odpovědí. Co se týče nejvíce preferovaných a nejvíce odmítaných osobnostních charakteristik, můžeme si všimnout, že mají v obou případech (jak u sebehodnocení školních psychologů, tak u požadavků na ideálního školního psychologa) velmi podobnou skladbu.

9.1. Přínos výzkumu

Za přínos tohoto výzkumu bychom mohli považovat zejména vstup do problematiky, která prozatím nebyla zkoumána. Je možné, že se nám touto prací podaří inspirovat další studenty k zaměření pozornosti na osobnost školních psychologů.

V našem výzkumu se nám podařilo alespoň orientačně zjistit, s jakými osobnostními charakteristikami, a do jaké míry, se školní psychologové působící na základní škole ztotožňují, a které naopak odmítají. Dozvěděli jsme se, které osobnostní charakteristiky považují školní psychologové pro tuto práci za důležité, a které jim připadají nevhodné. Tato zjištění nám alespoň nastiňují, jací školní psychologové jsou a jací by měli být. Mohli bychom se také zamyslet nad tím, zda bychom z požadavků našich respondentů na osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa, nemohli vyčíst také to, jací by tito skuteční školní psychologové chtěli či nechtěli být, neboť hodnocení "ideálu" by mohlo být značně projektivní.

9.2. Nedostatky výzkumu

Jedním z nedostatků výzkumu je jistě samotná forma zkoumání osobnostních charakteristik. Uvědomujeme si, že osobnost kohokoliv nemůžeme zkoumat pouze na dálku, prostřednictvím dotazníku, jelikož takto nemůžeme zachytit hloubku celé problematiky. K účelům zmapování a získání orientace v tomto tématu se nám však náš postup, vzhledem k požadavkům a rozsahu bakalářských diplomových prací, jeví jako dostačující.

Diskutabilní může být naše vymezení předpokladů, namísto hypotéz, i přesto, že dotazníkové šetření a následné srovnávání sebehodnocení a požadavků na ideálního školního psychologa má kvantitativní povahu. Tento postup jsme se však rozhodli zvolit proto, že při stanovování hypotéz by bylo nutné tyto ověřovat u všech 45 testovaných osobnostních charakteristik, což by nebylo vzhledem k požadavkům na rozsah prací tohoto typu přínosné.

Za další nedostatek můžeme považovat testování pouze těch osobnostních charakteristik, jež jsme získali z rozhovorů se školními psychology. Jsme si vědomi, že tento výčet není dostačující a zdaleka nemůže postihnout celou osobnost školních psychologů, ani jakýchkoliv jiných osob.

Posledním nedostatkem našeho výzkumu by mohl být samotný popis zkoumaných vlastností a schopností. Každý z nás si pod různými pojmy může představovat něco jiného a je tedy možné, že ne všechny položky v dotazníku byly dostatečně, jasně a srozumitelně vysvětleny a popsány.

9.3. Další doporučení

Výsledky tohoto výzkumu by bylo velmi zajímavé porovnat s hlubším a důkladnějším poznáním osobnosti konkrétních jedinců, jež pracují na pozicích školních psychologů, a to nejen na základní škole. Vhodné by mohlo být využití rozhovorů či některých standardizovaných testů.

V našem výzkumu jsme se zabývali tím, jaké požadavky mají na osobnost ideálního školního psychologa samotní školní psychologové. Vzhledem k tomu, že školní psychologové jsou ve škole v neustálé interakci s dalšími subjekty školy, bylo by přínosné zjistit, jaké požadavky na osobnost školních psychologů mají samotní žáci, pedagogové, rodiče žáků a vedení školy.

10. Závěry

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaké jsou osobnostní charakteristiky, se kterými se školní psychologové působící na základní škole nejvíce ztotožňují a které u sebe naopak nejvíce popírají. Dále jsme se chtěli dozvědět, zda a jaké existují představy o ideálním školním psychologovi, který pracuje na základní škole.

Z našich výsledků vyplývá, že:

- osobnostními charakteristikami, se kterými se školní psychologové působící na základní škole **nejvíce ztotožňují**, jsou: schopnost dále se vzdělávat, schopnost jednat s lidmi, být komunikativní, empatický, spolehlivý (zodpovědný), milý (vlídný), mající dobrý kontakt s realitou a být otevřený novým názorům, možnostem a přístupům;
- osobnostními charakteristikami, které u sebe školní psychologové působící na základní škole **nejvíce popírají**, jsou: drbna (pomlouvačný, neudrží tajemství, má přehnaný zájem o informace o druhých), agresivní, pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý), přelétavý v názorech, lehce manipulovatelný a rigidní;
- osobnostní charakteristiky, které jsou při představě ideálního školního psychologa **nejvíce požadovány**, jsou: schopnost jednat s lidmi, schopnost vzbudit důvěru, schopnost dále se vzdělávat, schopnost ustát konfliktní situace, být komunikativní, mít dobrý kontakt s realitou, být systematický (schopen sám si organizovat práci, její náplň apod.), být schopen sebereflexe;
- osobnostní charakteristiky, které jsou při představě ideálního školního psychologa **nejvíce odmítány**, jsou: drbna (pomlouvačný, neudrží tajemství, má přehnaný zájem o informace o druhých), lehce manipulovatelný, pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý), agresivní a přelétavý v názorech.

Posledním cíle naší práce bylo ověřit předpoklad, že mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základní škole a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa neexistuje signifikantní rozdíl. Došli jsme k závěrům, že:

- tento předpoklad **nezamítáme** u těchto šesti osobnostních charakteristik: loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci), schopen udělat si ze sebe legraci, otevřený (extravert), fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich otázek,

témat, rolí), kritický, autoritativní. Nezamítnutí našeho předpokladu tedy může nasvědčovat jeho platnosti.

- Tento předpoklad **zamítáme** v případě všech zbylých 39 testovaných osobnostních charakteristik, což nasvědčuje o neplatnosti našeho předpokladu.

Ačkoliv jsme mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa zaznamenali statisticky významné rozdíly, jde o rozdíly hodnot odpovědí. Co se týče nejvíce preferovaných a nejvíce odmítaných osobnostních charakteristik, ty mají v obou případech (jak u sebehodnocení školních psychologů, tak u požadavků na ideálního školního psychologa) velmi podobnou skladbu.

11. Souhrn

Školní psychologie je mladou disciplínou s krátkou historií, která se v České republice teprve formuje a více prosazuje. Jde o obor, jež se zabývá fenoménem školy, jeho subjekty a vztahy mezi nimi, věnuje se psychologickým aspektům výchovně - vzdělávacího procesu a klade si za cíl zkoumat a hledat teoretické základy všech psychologických procesů, které ve škole probíhají.

Profese školního psychologa se ve školách teprve začíná objevovat. V poslední době se o to zasloužily především projekty, jež byly s tímto záměrem realizovány. Posledním z nich je projekt RAMPS - VIP III, který se zaměřoval na zvyšování kvality poskytovaných služeb ve školách a školských zařízeních. Školní psycholog, který je součástí školního poradenského pracoviště, pak ve škole pracuje se všemi jejími subjekty, tedy s žáky, s rodiči žáků, s celými třídami, s pedagogy i celými pedagogickými sbory a s vedením školy.

Osobnost školního psychologa je v současné době zatím neprobádaným tématem. Nenalezli jsme žádné výzkumy, které by se touto problematikou zabývaly, a proto jsme při teoretickém vymezení tohoto tématu vycházeli z předpokladu, že osobnostní charakteristiky školních psychologů budou podobné osobnostním charakteristikám poradenských psychologů či jiných pracovníků pomáhajících profesí.

Právě osobnost školního psychologa působícího na základní škole byla výzkumným problémem této práce. Výzkumnými otázkami pak bylo, s jakými osobnostními charakteristikami se školní psychologové působící na základní škole nejvíce ztotožňují, a které u sebe naopak nejvíce popírají. Zároveň jsme chtěli zjistit, jaké jsou nejvíce požadované a nejvíce odmítané osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa. Ideálním školním psychologem jsme pak měli na mysli toho, jehož osobnostní charakteristiky se jeví nejvhodnějšími pro výkon této profese. Naším posledním cílem práce bylo zjistit, zda mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa, existuje signifikantní rozdíl, načež jsme vyslovili předpoklad, že mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základní škole a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa, statisticky významný rozdíl neexistuje.

K tomu abychom mohli zodpovědět výzkumné otázky a ověřit námi stanovený předpoklad, jsme využili výhod smíšeného designu výzkumu. Nejprve jsme realizovali

rozhovory s pěti školními psychology, z nichž jsme získali data potřebná k tvorbě dotazníku. Dotazník byl rozeslán školním psychologům v celé České republice, kteří pracují na základní škole a mají minimálně roční praxi. Vyplněných a platných dotazníků jsme obdrželi 73.

K interpretaci výsledků jsme využili popisnou i testovací statistiku. Pomocí průměrných hodnot odpovědí, směrodatných odchylek, modů a výpočtů procentuálního zastoupení odpovědí, jsme byli schopni zodpovědět výzkumné otázky. Mezi osobnostní charakteristiky, s nimiž se školní psychologové nejvíce ztotožňují, patří schopnost dále se vzdělávat, schopnost jednat s lidmi, komunikativnost a empatie, dále spolehlivost, milé chování, udržovaný dobrý kontakt s realitou a otevřenost pro nové možnosti, názory a přístupy. Naopak mezi osobnostní charakteristiky, se kterými se školní psychologové rozhodně neztotožňují, patří charakteristika v dotazníku nazvaná jako "drbna" (pomlouvající, neschopen udržet tajemství, mající přehnaný zájem o informace o druhých), dále agresivita, pedantství (moralizující, kritizující, přemoudřelý), přelétavost v názorech, snadná manipulovatelnost a rigidita. Co se týče nejvíce požadovaných osobnostních charakteristik ideálního školního psychologa, došli jsme k podobným závěrům jako u sebehodnocení respondentů. Jde o tyto osobnostní charakteristiky: schopnost jednat s lidmi, schopnost vzbudit důvěru, schopnost dále se vzdělávat a ustát konfliktní situace, komunikativnost, dobrý kontakt s realitou, systematičnost (ve smyslu schopnosti zorganizovat si práci, její náplň apod.) a schopnost sebereflexe. Nejvíce odmítanými osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa jsou pak opět: drbna, lehká manipulovatelnost, pedantství, agresivita a přelétavost v názorech.

Pro testování našeho předpokladu, že mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa neexistuje signifikantní rozdíl, jsme zvolili párový t-test. Na základě porovnání p - hodnot s hladinou významnosti α , jež se rovná hodnotě 0,05 jsme zjistili, že tento předpoklad musíme zamítnout u 39 testovaných osobnostních charakteristik a nezamítáme jej pouze v případě šesti osobnostních charakteristik, a to: loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci), schopen udělat si ze sebe legraci, otevřený (extravert), fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich otázek, témat, rolí), kritický a autoritativní. Ačkoliv jsme tedy mezi osobnostními charakteristikami školních psychologů a osobnostními charakteristikami ideálního školního psychologa zaznamenali statisticky významné rozdíly, jde o rozdíly hodnot odpovědí. Co se týče nejvíce preferovaných a nejvíce odmítaných osobnostních charakteristik, můžeme si všimnout, že mají v obou případech

(jak u sebehodnocení školních psychologů, tak u požadavků na ideálního školního psychologa) velmi podobnou skladbu. To je dáno tím, že při sebehodnocení volili respondenti na škálové stupnici méně vyhraněné odpovědi.

Osobnost školních psychologů, ani kohokoliv jiného, samozřejmě nelze zkoumat pouze pomocí dotazníku. Naše výsledky tedy nemůžeme chápat jako obecně platné. Výčet zkoumaných osobnostních charakteristik v našem výzkumu navíc zcela jistě není úplný a vyčerpávající.

Seznam použitých zdrojů a literatury:

Monografie:

- Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Balcar, K., Langmeier, J., & Špitz, J. (2000). *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Baštecká, B. et al. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Hájek, K. (2007). *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Gajdošová, E. (1998). *Školský psycholog a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava: Príroda.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- Guggenbühl, A. (2007). *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jaromišová, K. (2002). *Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita.
- Matějček, Z. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mikšík, O. (2001). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Pešová, I., Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
- Reiterová, E. (2004). *Statistické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister&Principal.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha, Karolinum.
- Vymětal, J. (2004). *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada.

Časopisy:

- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52, 480 - 492.

- Mareš, M. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*, 1, 7-14.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa. *Pedagogika*, 51, mimořádné číslo, 47-55.
- Švancara, R. (2007). Současnost a budoucnost školních poradenských pracovišť. Rozhovor s J. Zapletalovou. *Učitelské noviny*, 8, 12 - 13.

Elektronické zdroje:

- ISPA: International School Psychology Association. (2013). *About ISPA*. Získáno z: <http://www.ispaweb.org/about-ispa/>.
- Unie psychologických asociací ČR. (2012). *Asociace školní psychologie*. Získáno z: <http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs&kap=pedagogic>.
- Braun, R. (2001). *Činnost školního psychologa na základní škole (koncept)*. Získáno 3. ledna 2013 z <http://www.audendo.cz/koncepce/koncepce.rtf>.
- Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR. (2011). *Přehled pedagogicko - psychologických poraden v České republice*. Získáno z http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=264&Itemid=111.
- Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *E-psychologie*, 4, 55-67. Získáno 2. listopadu 2012 z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>.
- Mareš, J. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*, 1, 7-14. Získáno 10. února 2013 z <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/mares.htm>.

- *RAMPS - VIP III*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Získáno 12. února 2013 z <http://www.msmt.cz/file/19788>.
- *RAMPS - VIP III*. (2013). *O projektu*. Získáno 4. listopadu 2012 z <http://www.nuv.cz/ramps/o-projektu-ramps>.
- *RAMPS - VIP III*. (2013). *Seznam zapojených škol v linii ŠPP*. Získáno 5. března 2013 z <http://www.nuv.cz/ramps/seznam-3>.
- *RŠŠP. Rozvoj školních poradenských pracovišť. RŠP*. Získáno 6. ledna 2013 z: http://rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=13
- *Říčan, P. (n.d.) Kdo chce pomáhat druhým, měl by rozumět sám sobě*. Získáno 10. února 2013 z <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=429>.
- *Štech, S. (1998). Profesionální identita školního psychologa. Školský psycholog, 8, 26-32*. Získáno 3. ledna 2013 z <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/stech.htm>.
- *Věstník MŠMT 7/2005*. Získáno 23. ledna 2013 z <http://www.msmt.cz/dokumenty/2005-7>.
- *Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Získáno 23. ledna 2013 z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.
- *Zákon č. 101 ze dne 4. dubna 2000 o ochraně osobních údajů a změně některých zákonů*. Získáno 25. ledna 2013 z <http://www.cz-museums.cz/UserFiles/File/Legislativa/zakon-101-2000.pdf>.
- *Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských*

zařízení a o změně dalších zákonů. Získáno 27. ledna 2013 z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>.

- *Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Získáno 18. listopadu 2012 z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
- *Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* Získáno 25. ledna 2013 z <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, mimořádné číslo, 36-41. Získáno 18. prosince 2012 z http://pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf.

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1: Abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha 2: Formulář zadání BcDP

Příloha 3: Přepis rozhovorů se školními psychology

Příloha 4: Dotazník

Příloha 5: Výsledky párového t - testu

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Osobnost školního psychologa působícího na základní škole

Autor práce: Bc. Tereza Lednická

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

Počet stran a znaků: 90, 186936

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 47

Abstrakt (800 – 1200 zn.):

Tato práce se zabývá osobností školních psychologů působících na základní škole. Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými osobnostními charakteristikami se tito psychologové nejvíce ztotožňují, a které u sebe nejvíce popírají. Dále nás zajímalo, jaké jsou požadavky na osobnostní charakteristiky ideálního školního psychologa. Chtěli jsme také zjistit, zda mezi osobnostními charakteristikami skutečných školních psychologů a charakteristikami ideálního školního psychologa existuje statisticky významný rozdíl. Zvolili jsme smíšený design výzkumu, přičemž jsme za metody vybrali rozhovor se školními psychology a dále dotazník, určený pro školní psychology v celé České republice, jež pracují na základní škole a mají minimálně jeden rok praxe. Mezi nejvíce přijímanými i nejvíce odmítanými charakteristikami se jak při sebehodnocení, tak při požadavcích na ideálního školního psychologa vyskytovaly ve většině případů stejné osobnostní charakteristiky. Náš předpoklad, že mezi charakteristikami školních psychologů a charakteristikami ideálního školního psychologa neexistuje signifikantní rozdíl, jsme zamítli ve všech případech, kromě šesti osobnostních charakteristik.

Klíčová slova: školní psychologie, školní psycholog, osobnost, osobnostní charakteristiky

ABSTRACT OF THESIS

Title: Personality of Grammar School Psychologist

Author: Bc. Tereza Lednická

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.

Number of pages and characters: 90, 186936

Number of appendices: 5

Number of references: 47

Abstract (800–1200 characters):

This work deals with the personality of school psychologists working in elementary school. The aim of my research was to determine what personal characteristics of these psychologists most identify with and which carry most deny. Furthermore, we wonder what the requirements are on personal characteristics of an ideal school psychologist. We also wanted to determine whether the personal characteristics of the actual characteristics of school psychologists and an ideal school psychologist there is a statistically significant difference. We chose a mixed research design, the methods we chose for the interview with school psychologists and questionnaire, designed for school psychologists in the Czech Republic, who work in elementary school and have a minimum of one year working experience. Among the most accepted and most rejected characteristics of both the self and the ideal requirements for school psychologists occurred in most cases the same personality characteristics. Our assumption that between the characteristics of school psychologists and ideal school psychologist characteristics there isn't a significant difference, we rejected in all cases except six personality characteristics.

Key words: school psychology, school psychologist, personality, personality characteristics

Příloha 2: Formulář zadání BcDP

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

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

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
LEDNICKÁ Tereza	M. Chasáka 3145, Frýdek-Místek	110266

TÉMA ČESKY:

Osobnost školního psychologa působícího na základní škole

NÁZEV ANGLICKY:

Personality of Grammar School Psychologist

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti pedagogické a vývojové psychologie, psychologie osobnosti a pedagogiky, vypracování osnovy teoretické části práce.
2. Upřesnění výzkumného záměru, doporučena je kombinace kvantitativního a kv alitativního přístupu. Formulace záměru, předmětu a cílů výzkumu, stanovení výzkumných otázek.
3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, doplnění o aktuální výzkumy v dané oblasti.
4. Zpracování projektu výzkumu - získání výzkumného vzorku, zvolení výzkumných metod.
5. Provedení výzkumu - sběr dat, průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocení dotazníků a rozhovorů, zpracování a interpretace výsledků.
6. Vypracování výzkumné části práce, zodpovězení výzkumných otázek, zpracování diskuse (přínosy práce), závěrů a souhrnu.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

1. Baštecká, B. Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0
2. Cakirpaloglu, P. Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1
3. Fontana, D. Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1
4. Gajdošová, E., Heréniová, G., Valihorová, M. Školská psychológia. Bratislava: Stimul, 2010. ISBN 978-80-89236-81-7
5. Kavenská, V., E. Smékalová a J. Šmahaj. Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR [online]. 2011. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>
6. Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. Československá psychologie, 52, 480 - 492.

Podpis studenta:

Tereza Lednická

Datum: 29.4.2012

Podpis vedoucího práce:

[Signature]

Datum: 30/4/2012

Příloha 3: Přepis rozhovorů se školními psychology

Rozhovor č. 1.

1. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás měl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Měl by být empatický, nekonfliktní, měl by si ze sebe umět udělat legraci, otevřený, sebevědomý, objektivní, přizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuje, spolehlivý, otevřený vůči novým věcem, přístupům a názorům.

2. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás v žádném případě neměl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Neměl by být přelétavý, v tom smyslu, že by neměl rychle měnit své názory, drbna, tedy pomlouvačný a neschopný udržet tajemství, příliš autoritativní, direktivní, uzavřený.

Rozhovor č. 2

1. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás měl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Empatický, diplomatický, schopný pohlídat si vlastní hranice, kreativní (ve smyslu tvorby nových přístupů, projektů), schopen krotit své expertní vidění světa, lidsky zralý, schopen ustát konfliktní situace.

2. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás v žádném případě neměl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Neměl by mít pouze expertní pohled, přemoudřelý a poučující, neměl by fungovat na úrovni rodičů, pedagogů. Neměl by být příliš terminologický, hlavně s rodiči a žáky.

Rozhovor č. 3

1. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás měl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Autentický zájem o klienty, schopnost udržet si hranice, hravý, komunikativní, měl by mít dobrou sebereflexi, být schopný sám sebe prodat, vzbudit důvěru, asertivní, optimista, měl by mít zpracovaný spasiselský komplex, dobrý kontakt s realitou.

2. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás v žádném případě neměl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Zakomplexovaný, nezvládnuté problémy sám se sebou, zaměřený na problémy (ve smyslu že vše je špatně), neměl by zabíhat do otázek učitelů, uzavřený, neměl by brát sám sebe příliš vážně.

Rozhovor č. 4

1. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás měl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Trpělivý, umět jednat s lidmi a vyjít s každým, loajální vůči škole (vůči učitelům, vedení, žákům), diplomatický, rozvážený, aktivní, vzdělaný.

2. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás v žádném případě neměl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Stranící (stát jen při jedné straně), neměl by se nechat snadno zmanipulovat, zbrklý v úsudcích, impulzivní, nevzdělaný.

Rozhovor č. 5

1. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás měl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Nestranný, otevřený jiným názorům a možnostem, extravertní, zodpovědný, systematický, empatický, dokáže mít autoritu, odolný vůči stresu (práce s problémy), vlídný, milý, kreativní, hravý, objektivní, , komunikativní.

2. Jaké osobnostní charakteristiky by podle vás v žádném případě neměl mít školní psycholog působící na ZŠ?

Kritizující, plachý, uzavřený, drbna, nespolehlivý (nedodržující sliby), rigidní, negativistický, pesimistický, agresivní, pedant (moralizující, poučující).

Příloha 4: Dotazník

Milí a vážení školní psychologové,

tento dotazník slouží k výzkumu bakalářské práce, který se zabývá osobnostními charakteristikami školních psychologů působících na základní škole. Snaží se přispět ke zjištění, jaké jsou jejich nejvíce přijímané a odmítané osobnostní charakteristiky a jaké mají školní psychologové představy o ideálním školním psychologovi působícím na základní škole.

Vyplněním tohoto dotazníku nám pomůžete zjistit, jací vy, školní psychologové, jste.

Dotazník je zcela **anonymní** a údaje z něj získané budou použity pouze pro účely tohoto výzkumu.

Dotazník se skládá ze **dvou částí**. V první části budete hodnotit své vlastní osobnostní charakteristiky, ve druhé části pak charakteristiky ideálního školního psychologa. Vyplnění každé z nich Vám zabere přibližně **10 minut**. První čtyři otázky se týká Vaše pohlaví, věk, dobu praxe a kraj, ve kterém působíte. Po těchto otázkách bude následovat série vlastností (schopností) a Vaším úkolem bude odpovědět, **do jaké míry se ztotožňujete s níže uvedeným výrokiem**.

1) Jsem:

1. muž
2. žena

2) Věk:

1. do 30 let
2. 31 - 40 let
3. 41 - 50 let
4. 51 - 60 let
5. více, než 60 let

3) Škola, na které působím, se nachází v kraji:

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. Hlavní město Praha | 8. Královehradecký kraj |
| 2. Středočeský kraj | 9. Pardubický kraj |
| 3. Jihočeský kraj | 10. Kraj Vysočina |
| 4. Plzeňský kraj | 11. Jihomoravský kraj |
| 5. Karlovarský kraj | 12. Olomoucký kraj |
| 6. Ústecký kraj | 13. Moravskoslezský kraj |
| 7. Liberecký kraj | 14. Zlínský kraj |

4) Jako školní psycholog působím na základní škole:

1. 1 až 2 roky
2. 3 až 4 roky
3. 5 až 6 let

4. 7 až 8 let

5. 9 a více let

U následujících otázek prosím odpovězte, zda souhlasíte s tímto výrokem:

Mohu o sobě říct, že jsem / mám:

5) empatický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

6) objektivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

7) pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

8) otevřený novým možnostem, názorům, přístupům apod.

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

9) diplomatický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

10) schopný udržet si vlastní hranice

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

11) rigidní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

12) hravý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

13) komunikativní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

14) autoritativní (direktivní)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

15) nekonfliktní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

16) sebevědomý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

17) přizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuji

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

18) přelétavý v názorech

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

19) schopen kontrolovat své expertní vidění světa

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

20) zralý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

21) schopen ustát konfliktní situace

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

22) autentický vůči klientům

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

23) kritický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

24) schopen sám sebe prodat

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

25) schopen vzbudit důvěru

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

26) asertivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

27) optimista

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

28) zpracovaný spásitelský komplex

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

29) dobrý kontakt s realitou

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

30) terminologický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

31) schopen jednat s lidmi

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

32) loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

33) rozvážný

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

34) aktivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

35) vzdělaný

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

36) systematický (ve smyslu být schopen sám si organizovat práci)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

37) schopen získat autoritu

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

38) odolný vůči stresu

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

39) vlídný (milý)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

40) spolehlivý (zodpovědný)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

41) drbna (pomlouvavý, neudrží tajemství, velký zájem o informace o druhých)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

42) schopen udělat si ze sebe legraci

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

43) fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich témat)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

44) trpělivý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

45) schopen sebereflexe

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

46) lehce manipulovatelný

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

47) kreativní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

48) agresivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

49) otevřený (extrovert)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

50) Napadá vás další charakteristika, která vás vystihuje?

Následující série vlastností (schopností) je stejná, jako u předchozí části dotazníku. Uved'te prosím, do jaké míry souhlasíte s tímto tvrzením:

Podle svých zkušeností s prací školního psychologa se domnívám, že "ideální" školní psycholog by měl být / mít:

51) empatický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

52) objektivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

53) pedant (moralizující, kritizující, přemoudřelý)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

54) otevřený novým možnostem, názorům apod.

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

55) diplomatický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

56) schopen pohlídat si vlastní hranice

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

57) rigidní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

58) hravý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

59) komunikativní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

60) autoritativní (direktivní)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

61) nekonfliktní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

62) sebevědomý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

63) přizpůsobivý vůči skupině, se kterou pracuje

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

64) přelétavý v názorech

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

65) schopen kontrolovat své expertní vidění světa

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

66) zralý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

67) schopen ustát konfliktní situace

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

68) autentický vůči klientům

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

69) kritický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

70) schopen sám sebe prodat

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

71) schopen vzbudit důvěru

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

72) asertivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

73) optimista

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

74) zpracovaný spásitelský komplex

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

75) dobrý kontakt s realitou

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

76) terminologický

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

77) schopen jednat s lidmi

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

78) loajální vůči škole (vedení, pedagogové, žáci)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

79) rozvážný

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

80) aktivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

81) vzdělaný

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

82) systematický (ve smyslu být schopen sám si organizovat práci)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

83) schopen získat autoritu

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

84) odolný vůči stresu

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

85) vlídný (milý)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

86) spolehlivý (zodpovědný)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

87) drbna (pomlouvavý, neudrží tajemství, velký zájem o informace o druhých)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

88) schopen udělat si ze sebe legraci

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

89) fungující na úrovni pedagogů a rodičů (vměšující se do jejich témat)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

90) trpělivý

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

91) schopen sebereflexe

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

92) lehce manipulovatelný

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

93) kreativní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

94) agresivní

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

95) otevřený (extrovert)

rozhodně souhlasím souhlasím nejsem si jist/á spíše nesouhlasím nesouhlasím

96) Napadá vás, jakou další charakteristiku, by měl mít "ideální" školní psycholog?

Vážení školní psychologové,

velmi Vám děkuji za čas a energii, jež jste investovali do vyplnění tohoto dotazníku. V případě zájmu o výsledky výzkumu mě prosím kontaktujte na e-mail lednickatereza@gmail.com.

Tereza Lednická

Příloha 5: Výsledky párového t - testu

Osobnostní charakteristika	Průměr sebehodnocení	Průměr ideální šp	Testové kritérium	P - hodnota	Rozdíl průměrů
Schopen dále se vzdělávat	1,25	1,04	-3,05	0,00	-0,21
Schopen jednat s lidmi	1,29	1,00	-5,21	0,00	-0,28
Komunikativní	1,38	1,07	-5,42	0,00	-0,32
Empatický	1,38	1,15	-3,68	0,00	-0,23
Spolehlivý	1,42	1,08	-4,50	0,00	-0,34
Milý	1,42	1,26	-2,34	0,02	-0,16
Dobrý kontakt s realitou	1,42	1,07	-5,67	0,00	-0,36
Otevřený novým možnostem atd.	1,45	1,14	-4,90	0,00	-0,32
Systematický	1,47	1,07	-4,98	0,00	-0,40
Loajální vůči škole	1,52	1,56	0,55	0,58	0,04
Autentický vůči klientům	1,52	1,21	-5,14	0,00	-0,32
Aktivní	1,56	1,27	-3,75	0,00	-0,29
Schopen udělat si ze sebe legraci	1,58	1,49	-1,14	0,26	-0,08
Schopen sebereflexe	1,59	1,07	-7,37	0,00	-0,52
Schopen vzbudit důvěru	1,67	1,03	-9,03	0,00	-0,64
Optimista	1,68	1,32	-4,00	0,00	-0,37
Nekonfliktní	1,88	1,60	-2,27	0,03	-0,27
Diplomatický	1,89	1,14	-7,92	0,00	-0,75
Schopen zvládat konfliktní situace	1,89	1,05	-9,58	0,00	-0,84
Schopen udržet si vlastní hranice	1,89	1,10	-9,12	0,00	-0,79
Objektivní	1,89	1,26	-9,13	0,00	-0,63
Přizpůsobivý vůči skupině	1,92	1,59	-3,51	0,00	-0,33
Rozvážný	1,96	1,38	-5,68	0,00	-0,58
Zpracovaný spásitelský komplex	1,96	1,30	-6,03	0,00	-0,66
Hravý	1,97	1,56	-4,41	0,00	-0,41
Trpělivý	2,00	1,19	-8,18	0,00	-0,81
Schopen získat autoritu	2,00	1,41	-6,46	0,00	-0,59
Kreativní	2,01	1,33	-6,53	0,00	-0,68
Otevřený (extravert)	2,15	1,97	-1,75	0,09	-0,18
Schopen kontrolovat expertní vidění	2,18	1,48	-7,52	0,00	-0,70
Asertivní	2,21	1,33	-7,95	0,00	-0,88
Sebevědomý	2,22	1,48	-8,69	0,00	-0,74
Odolný vůči stresu	2,23	1,08	-11,02	0,00	-1,15
Zralý	2,25	1,25	-9,69	0,00	-1,00
Schopen sám sebe prodat	2,63	1,92	-6,31	0,00	-0,71

Osobnostní charakteristika	Průměr sebehodnocení	Průměr ideální šp	Testovací kritérium	P - hodnota	Rozdíl průměrů
Fungující na úrovni pedagogů a rodičů	2,89	2,86	-0,23	0,82	-0,03
Kritický	2,92	3,07	1,05	0,30	0,15
Terminologický	3,23	2,93	-2,79	0,01	-0,30
Autoritativní	3,49	3,33	-1,23	0,22	-0,16
Rigidní	4,03	4,56	3,99	0,00	0,53
Lehce manipulovatelný	4,07	4,74	4,27	0,00	0,67
Přelétavý v názorech	4,21	4,67	4,51	0,00	0,47
Pedant	4,21	4,71	5,29	0,00	0,51
Agresivní	4,29	4,70	3,34	0,00	0,41
Drbna	4,59	4,88	3,53	0,00	0,29