

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA
DISTANČNÍ FORMOU

THE WORK OF SCHOOL PSYCHOLOGIST
IN DISTANCE FORM



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Klára Šimková**
Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2020

Mé velké díky patří vedoucí práce Mgr. Kateřině Palové, Ph.D., která mi dala možnost být součástí projektu CoronaUPWork, a tudíž mi umožnila práci na výzkumu ohledně školních psychologů. Velmi si cením její vždy nabídnuté pomocné ruky, jejího klidu a trpělivosti.

Nemalé díky patří příteli Ondrovi, který tiše a úspěšně zvládl mé bezesné noci a denní zoufalství. Děkuji mu za jeho energii a povzbuzení.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem respondentům za jejich čas a výřечnost.

Tato diplomová práce je součástí projektu č.TL04000033 *"Možnosti psychosociální péče online pro situace omezeného přímého kontaktu"*, který je spolufinancován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Práce školního psychologa distanční formou“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30.11.2020

Podpis

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 Školní psychologie	7
1.1 Pojem a předmět školní psychologie.....	7
1.2 Vývoj školní psychologie ve světě	8
1.3 Vývoj školní psychologie v ČR.....	10
1.4 Legislativní ukotvení školní psychologie.....	11
1.5 Školní poradenská pracoviště	11
1.6 Náplň práce školního psychologa.....	12
2 Vliv nouzového stavu na duševní zdraví jedince.....	15
2.1 Pandemie COVID-19	15
2.2 Duševní zdraví.....	16
2.2.1 Zásady péče o duševní zdraví.....	17
2.3 Vliv pandemie COVID-19 na duševní zdraví	18
2.3.1 Dopad na duševní zdraví široké veřejnosti.....	18
2.3.2 Dopad na duševní zdraví dospělých.....	20
2.3.3 Dopad na duševní zdraví dětí a dospívajících.....	21
2.4 Doporučení a výzvy vycházející z výzkumů.....	23
3 Práce školního psychologa distanční formou	25
3.1 Role školních psychologů v době pandemie	25
3.1.1 Obecná doporučení.....	26
3.1.2 Testování a hodnocení.....	26
3.1.3 Poradenství (individuální a skupinové).....	26
3.1.4 Konzultace s učiteli a vedením.....	27
3.1.5 Spolupráce s rodinou	27
3.2 Specifika distančních konzultací	28
3.3 Krizová intervence.....	29
3.4 Podpora duševního zdraví	31
3.4.1 Podpora duševního zdraví v kompetenci školního psychologa	32
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	33
4 Výzkumný problém.....	34
5 Metodologický rámec výzkumu	36
5.1 Metoda sběru dat	36
5.2 Metody zpracování a analýzy dat	37
5.3 Výběr výzkumného vzorku	38
5.4 Popis výzkumného souboru.....	38
5.5 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	40

5.6	Reflexe výzkumníka	40
6	Výsledky výzkumu	42
6.1	Zkušenost jednotlivých respondentů	42
6.2	Tematické trsy	51
6.2.1	Zaujetí role	51
6.2.2	Postoj k distanční formě	54
6.2.3	Komunikace.....	58
6.2.4	Fungování školy	61
6.2.5	Doporučení ostatním školním psychologům.....	63
6.3	Interpretace	64
7	Diskuze	68
8	Závěr.....	72
9	Souhrn.....	73
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	76
	PŘÍLOHY.....	82

ÚVOD

Na výzkum distanční práce školních psychologů jsem se zaměřila ze dvou důvodů. Prvním z nich je dlouhodobý zájem o školní psychologii obecně. Už několik let se pohybuji ve školním prostředí jako lektorka preventivních programů pro třídy a má bakalářská práce se také zabývala tématem školních psychologů. Ráda bych se této profesi věnovala po ukončení univerzity. Druhým důvodem je nečekané vypuknutí celosvětové pandemie viru COVID-19 na jaře roku 2020. Pro snížení rizika šíření byla přijata vládní opatření. Byl vyhlášen nouzový stav a byl omezen volný pohyb osob. Jedním z nařízení bylo uzavření škol. Celé školství se muselo najednou ocitlo před otázkou distanční výuky. A školní psychologové byli nuceni začít fungovat distančně.

Tato diplomová práce se dělí na dvě části – teoretickou a výzkumnou. V teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První kapitola nabízí čtenáři vhled do oboru školní psychologie. Nejprve si vymežíme pojem a předmět školní psychologie, následuje krátký přehled vývoje školní psychologie ve světě a v České republice, nezapomeneme zmínit legislativní ukotvení, školská pracoviště, a hlavně náplň práce školního psychologa. V druhé kapitole se se budeme věnovat vlivu nouzového stavu na duševní zdraví jedince. Nejprve uvedeme čtenáře do kontextu pandemie COVID-19 a poté si vymežíme pojem duševní zdraví. Zaměříme se především na dopad pandemie na duševní zdraví široké veřejnosti, dospělých a dospívajících. V poslední kapitole teoretické části se konečně dostáváme k práci školního psychologa distanční formou. Budeme se zabývat rolí školního psychologa v době pandemie, specifiky distančních konzultací a také podporou duševního zdraví školním psychologem.

Cílem výzkumné části je popsat zkušenost školních psychologů s distanční formou práce. K jeho naplnění jsem zvolila kvalitativní design výzkumu s použitím polostrukturovaných rozhovorů.

Kapitola 1: Školní psychologie a první odstavec souhrnu jsou překopírované z mé bakalářské práce s názvem Limity práce začínajícího školního psychologa (Šimková, 2018).

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

Školní psychologie je poměrně mladý obor v oblasti aplikované psychologie, jenž v posledních desetiletích prochází velkým rozvojem, takže najít jednotnou definici není snadné. V následující kapitole se tedy pokusíme vybrat několik definic, které by nám tento pojem přiblížily. Dále se zaměříme na vývoj školní psychologie ve světě a u nás. Následně si vyjasníme legislativní podmínky výkonu této profese a krátce si popíšeme školní poradenské pracoviště. Na konci kapitoly se budeme zabývat náplní práce školního psychologa.

1.1 Pojem a předmět školní psychologie

Pojem školní psychologie není lehké jednoznačně vymezit. V odborné literatuře nacházíme více pojetí. Například Hvozdík (1986, 31) vymezuje školní psychologii velmi ze široka jako „*profesionální psychologii školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako výchovně-vzdělávacího systému*“ a dodává, že předmětem školní psychologie je v podstatě to, co dělá školní psycholog.

Hartl a Hartlová (2015) pojímají školní psychologie jako obor, který se zaměřuje na problémy vývoje a růstu školních dětí. Zkoumá podmínky, průběh a výsledky školní výchovy a vzdělávání.

Podle Čápa a Mareše (2007) školní psychologie řeší výchovně-vzdělávací problémy ve školním kontextu. Zároveň je jejím úkolem pomáhat se specifickými problémy všem subjektům, které na škole působí, a radit rodičům v jejich výchově. Z toho vyplývá, že služeb školního psychologa mohou využít učitelé, studenti, rodiče a vedení školy. Tedy přímí i nepřímí účastníci výchovně-vzdělávacího procesu.

Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) se na druhou stranu domnívají, že práce školního psychologa ve škole je jen částí oboru školní psychologie. Mimoto by se měl školní psycholog zaměřit také na poskytování teoretického zázemí pro tuto práci a také na výzkum. Zároveň podotýkají, že problematika a témata, která jsou důležitá pro práci školního psychologa, nejsou v žádné z věd komplexně obsažena. Kavenská et al. (2011, 59) definují školní psychologii jako „*mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické*

aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.“ Z toho vyplývá, že cílem tohoto oboru je poznat danou školu, její subjekty a vztahy mezi nimi, zkoušet jim porozumět a snažit se je popsat.

Všechny zmíněné definice mají společné zaměření se na školu a na psychologické aspekty výchovně-vzdělávacího procesu. Někteří autoři ji vymezují jako aplikovanou disciplínu, jiní kladou důraz i na výzkum a teoretické ukotvení.

Školní psychologie se mísí i spolupracuje také s dalšími jinými obory (vývojová psychologie, klinická psychologie, speciální pedagogika...). Ve svém principu patří do pedagogické psychologie, ale výrazně ji převyšuje. Má totiž rozmanitější klientelu a problematiku, kterou řeší – problémy sociálního života školy, jednotlivé žáky i pedagogický proces. Také rozvíjí a používá různé psychodiagnostické postupy. Školní psychologie v podstatě překlenuje hranici mezi psychologii a pedagogikou. Dobrý školní psycholog se musí v oblasti pedagogiky výborně orientovat, protože to mu umožní pochopit obraz dítěte ve vzdělávací situaci (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

Na první pohled se může školní psychologie jevit jako odnož psychologie poradenské, ale tento pohled by byl zúžený a neúplný. Rozdíly mezi těmito dvěma obory jsou značné hlavně v obsahu a formě jejich činností. Školní psycholog na rozdíl od poradenského psychologa pracuje přímo v terénu školy, takže zná její podmínky a normy. Zároveň ví, jaká jsou specifika regionu a sociální zázemí dětí. Pokud se objeví problém, může zasáhnout ihned. Značnou část klientů tvoří žáci školy, se kterými může pracovat jak preventivně, tak i krizově v případě potřeby. Velkou výhodou má školní psycholog díky svému soustavnému fungování ve škole, protože dítě sleduje dlouhodobě, pozoruje ho v přirozených podmínkách a v různých interakcích s ostatními žáky, s učiteli i s rodiči (Braun et al., 2014).

1.2 Vývoj školní psychologie ve světě

Její počátky můžeme nalézt už na přelomu 19. a 20. století, ale obzvláště důležitým obdobím pro školní psychologii bylo posledních čtyřicet let, kdy se vytvářela organizační struktura a právní rámec, konstituovala se vědecko-výzkumná báze a docházelo k uvědomování si specifčnosti tohoto oboru (Štech & Zapletalová, 2013).

Na její zrod měly historicky vliv především tři faktory. Prvním z nich byl vznik samostatné psychologické vědy, která se snaží teoretické poznatky aplikovat do praxe.

Druhým faktorem byl rozvoj psychologie dítěte a vývojové psychologie – díky tomu se na dítě přestalo nahlížet jako na malého dospělého a byla uznána jeho individualita. Třetím faktorem bylo měření a testování intelektových schopností dětí (Hvozdík, 1986).

V roce 1884 založil Francis Galton v Londýně první laboratorní kliniku, která pomáhala školám v hodnocení a rozdělování žáků a sloužila pro měření individuálních rozdílů. Za zakladatele školní psychologie se však považuje Lightner Witmer, který si roku 1896 založil první kliniku dětského poradenství v Pensylvánii v USA (Merrell, Ervin, & Peacock, 2011).

Nutno podotknout, že se školní psychologie vyvíjela ve dvou liniích – americká (ranější) a evropská. Vývoj v USA byl více pragmatický, a to díky dřívější institucionalizaci psychologických služeb dětem ve školách. USA bylo oproti Evropě také rychlejší v zakotvení školní psychologie, jelikož v roce 1947 se divize školní psychologie stala součástí Americké psychologické asociace (APA), čímž ji přijala mezi ostatní psychologické disciplíny. Hlavní náplní činnosti školního psychologa bylo především testování (v Chicagu v roce 1899 vznikla první střediska testování a poradenství pro školní děti) (Medway & Cafferty, 1999; Štech & Zapletalová, 2013). V Evropě se školní psychologie jako obor rozvíjí až po druhé světové válce. Počátky jsou spojeny (stejně jako v USA) s testováním intelektových schopností školních dětí a se vzrůstajícím zájmem o školní problémy žáků (Kavenská et al., 2011). Vývoj tohoto oboru byl přímo úměrný ekonomické, kulturní a politické úrovni jednotlivých zemí. Rozvoj školní psychologie byl, kromě zmíněných USA, intenzivnější v některých evropských státech (Velká Británie, Francie, Německo), tedy v zemích, které se vyznačovaly obdobnými kulturními charakteristikami (Oakland & Brue, 1996).

V USA školní psychologové pracují pouze s dětmi, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, zabývají se diagnostikou a dávají doporučení učitelům, jak s dětmi dále pracovat. Na školního psychologa nenavazuje systém poradenských služeb jako v ČR. „Evropský model“ nejde tak jednoduše popsat, protože jednotlivé země se liší svými školskými systémy. Obecně však můžeme říct, že práce školního psychologa je chápána jako komplexní, zahrnuje prevenci a oproti USA se zaměřuje na všechny děti a subjekty, které mají co dočinění s jejich výchovně-vzdělávacím procesem. Pro Evropu je také specifická podpora dobré třídní a školní atmosféry a vztahů. Zaměřuje se tedy na celý systém školy, včetně zkvalitnění přístupů ve vyučování (Kavenská et al., 2011).

Velkým krokem pro školní psychologii bylo v roce 1982 ustanovení ISPA (International School Psychology Association), která vypracovala Etický kodex, a která se nyní různými způsoby snaží podporovat školní psychologii (např. každoročně pořádá mezinárodní setkání školních psychologů). Aktuálně sdružuje více než 60 zemí (Kavenská et al., 2011).

1.3 Vývoj školní psychologie v ČR

Již na počátku 20. století se objevily kořeny české školní psychologie, a to v podobě školních projektů. Po druhé světové válce se však vývoj oboru na určitou dobu zastavil. Zdroje, na které by se mohlo navázat, byli zastaralé. Rozkvět oboru přichází až po pádu totalitního režimu. Nová etapa školní psychologie tedy začíná stavět na poradenské psychologii a její průkopníci čerpají ze zahraničí (Lazarová, 2008).

Podle Gajdošové, Herényiové a Valihorové (2010) byl vznik školní psychologie v Československu podmíněn třemi faktory. Jednak se ve světě rozšířil zájem o psychologii dítěte, a za druhé také zájem o zkoumání žáka přímo ve výchovně-vzdělávacím procesu. a Posledním faktorem se stala tendence využít psychodiagnostické metody a experiment v pedagogické oblasti.

Roku 1990 vznikla v ČSFR Asociace školní psychologie (dále také AŠP), která velkým dílem podpořila rozvoj a legislativní zakotvení školní psychologie. V jejím čele stál Anton Furman, který později vedl i International School Psychology Association (ISPA). Po rozdělení republiky se i tato asociace rozdělila (AŠP SR a ČR). Tyto dvě asociace jsou součástí ISPA (Lazarová, 2008).

Podle Kavenské et al. (2011) se v posledních deseti letech prudce navýšil počet školních psychologů a speciálních pedagogů na školách. Je těžké odhadovat jejich počet, kvůli probíhajícím změnám podmínek jejich práce a také kvůli nejednotnosti kritérií pro označení „školní psycholog“ – může tak být označený i externí pracovník, který zřídka navštěvuje školu, nebo pracovník z pedagogicko-psychologické poradny (Kavenská et al., 2011). Objektivně můžeme říct, že jejich počet neustále vzrůstá, takže by se mohlo zdát, že se pozice školního psychologa stále více upevňuje. V roce 2001 byl počet psychologů odhadován na 100–120, v roce 2007 na 200 a aktuálně se odhaduje na 300–350 (Smékalová, 2009).

Data z roku 2009 však nepovažujeme za aktuální. Bohužel se nám nepodařilo dohledat aktuální počet, ale vzhledem k vývoji situace ve školách můžeme předpokládat vyšší číslo. Jako hrubý odhad bychom mohli použít počet členů skupiny *Školní psychologové* na webovém portálu facebook.com. K datu 27. 11. 2020 má skupina 895 členů (Školní psychologové, nedat.). Šimková (2018) ve své práci udává počet členů skupiny 356 k datu 18. 2. 2018. Můžeme tedy sledovat vzrůstající počet školních psychologů. Tohle číslo je však opravdu pouze orientační. Nemůžeme stoprocentně říct, jestli všichni v této skupině opravdu pracují jako školní psychologové. Také nepředpokládáme, že všichni školní psychologové mají facebookový profil nebo jsou členy této skupiny.

1.4 Legislativní ukotvení školní psychologie

Pojem školní psychologie byl v naší legislativě dlouho neznámý. Už v 90. letech se i bez legislativní podpory objevovalo několik málo školních psychologů. Od roku 1998 školy mohly mít školního psychologa, pokud si na něj sehnaly finanční prostředky. Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., § 2 upravuje postavení školního psychologa na pedagogického pracovníka, což je velmi důležité, neboť to umožňuje psychologovi působit přímo na škole (Štech & Zapletalová, 2013).

K legislativnímu vymezení profese školního psychologa došlo vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ukotvuje inkluzivní vzdělávání. Tím se rozšiřuje náplň práce školního psychologa (viz kapitola 1.6) (in Horáčková, 2016; in Štech & Zapletalová, 2013).

Zásadní je také zákon o ochraně osobních údajů (101/2000 Sb. v platném znění). Psycholog totiž pracuje s citlivými a důvěrnými daty, takže mu škola musí zajistit takové zázemí, aby nedocházelo ke kolizi s tímto zákonem (Štech & Zapletalová, 2013).

1.5 Školní poradenská pracoviště

Na školách fungují školní poradenská pracoviště (ŠPP), jejichž účelem je poskytnutí poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pro pedagogy. Za poskytování těchto služeb ve škole zodpovídá ředitel (či jím pověřený zástupce). Odbornou a metodickou pomoc a podporu poradenským pracovníkům poskytují externí pedagogicko-

psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP) (Zapletalová, nedat.).

Školní poradenské pracoviště vždy tvoří tým složený z výchovného poradce a školního metodika prevence. Rozšířením týmu se může stát školní psycholog a speciální pedagog (SP). Je vítáno, aby součástí týmu byli i asistenti pedagoga. Na některých školách působí i sociální pedagog, poradce pro volbu povolání (často tuto činnost vykonává výchovný poradce) nebo metodik pro tvorbu školního vzdělávacího programu (Dršková, 2015).

Osoby v ŠPP by ideálně měly být blízkými spolupracovníky. Společně vytváří koncepci školního poradenského pracoviště a jeho krátkodobé a dlouhodobé cíle a priority. Školní psycholog má nejbližší vztah k výchovnému poradci. Společně totiž řeší problémy žáků s výchovnými potížemi a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhají s profesní orientací žáků a komunikují s PPP a SPC. Školní metodik prevence má na starost primární prevenci sociálně patologických jevů. Školní psycholog je mu nápomocen při monitorování právě těchto sociálně patologických jevů, při výběru preventivních programů pro žáky a při řešení konkrétních problémů s dětmi a se třídami (Braun et al., 2014).

1.6 Náplň práce školního psychologa

V kapitole *Legislativní ukotvení školní psychologie* jsme uvedli Vyhlášku o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která mimo jiné vymezuje činnost školního psychologa. Tohle vymezení je však příliš obecné. V praxi se objevuje příznačná velká rozmanitost a široký záběr činností, které školní psycholog vykonává (Štech, 2001). Nyní se pokusíme popsat činnost školního psychologa na základě zpracování odborných zdrojů.

Zapletalová (2001) říká, že školní psycholog pracuje s celým systémem školy. Jeho práce zahrnuje aktivity spojené s jednotlivými žáky, s třídním kolektivem, pedagogickým sborem, jednotlivými učiteli a s rodiči. Spolupracuje s odborníky v jiných zařízeních (PPP, SPC, s lékaři, psychiatry, sociálními pracovníky apod.). Pracuje skutečně s celým systémem, protože jeho klienti jsou i děti, rodiče a učitelé, kteří nemají žádný aktuální problém. Školní psycholog tak vytváří širokou základnu prevence negativních jevů a stává se prostředníkem mezi jednotlivými články systému.

Oproti tomu Lazarová (2008) píše, že každodenní péče o žáky a třídy a zároveň naplňování zakázek učitelů, které se většinou také týkají žáků či tříd, jednoznačně určuje náplň práce školního psychologa, neboť na nic jiného jim moc času nezbyvá. Zdá se však, že zaměření se na žáka poskytuje psychologům relativně bezpečné prostředí. Při užší spolupráci s učiteli se objevuje víc vztahových rizik.

Jak jsme již zmínili, předepsané činnosti nemusí odpovídat těm realizovaným. Například existuje rozdíl mezi činnostmi, které psycholog vykonává každodenně, občas nebo málo, takže jsou pro něj obtížnější. V mnoha případech školní psycholog nevykonává diagnostickou činnost, protože ta se dělá v PPP (Štech 2001).

Štech a Zapletalová (2013) identifikují čtyři nejčastěji vykonávané činnosti školního psychologa, přičemž první dvě kategorie jsou nejčastější:

1. činnosti spojené s intervencí – řešení výchovných problémů, někdy také krizová intervence;
2. činnosti spojené s učením žáků, jejich prospěchem;
3. mediační činnosti – psycholog je zprostředkovatel intervence ve vztazích aktérů ve škole;
4. vzdělávání učitelů, osvětové činnosti apod. – jsou to sice méně časté aktivity, ale jsou pravidelné.

Druhou kategorií „činnosti spojené s učením žáků“ můžeme ještě rozdělit na dvě části. Samostatně se vyčleňuje diagnostika a náprava specifických poruch učení (včetně konzultací s rodiči a učiteli). Na oficiální udělení diagnózy má však právo pouze pedagogicko-psychologický poradna. Druhou podskupinou činností jsou problémy žáků s učením, které nejsou zařazovány pod vývojové poruchy. Patří sem například motivace žáků k učení, diagnostika studijních předpokladů nebo analýza důvodů nedostatečných studijních výsledků (Štech & Zapletalová, 2013).

Nejnáročnější činnosti představují pro mnohé školní psychology situace, kdy pečují o vztahy, které žáka ovlivňují až zprostředkovaně. Psycholog totiž potřebuje spolupráci rodiny, ale ne vždy je to snadné nebo dokonce možné. Jednou takovou obtížnou situací mohou být řešení problémů rodiny a jejích dysfunkcí, zvláště pokud mají být řešena formou rodinných sezení. Extrémní zátěží se pak stávají do konfliktu rodič – dítě, kdy dochází k zanedbávání nebo týrání dítěte. Druhou kategorií náročných situací představují nevhodné zásahy učitelů nebo ředitele. Nejčastěji jde o necitlivé řešení problému či neuznávání práce

školního psychologa. Mezi ostatní kritické situace řadíme jedinečné případy (pokusy o sebevraždu, smrtelné choroby atd.) (Štech & Zapletalová, 2013).

Merrell et al. (2011) zmiňují, že školní psycholog pomáhá žákům a studentům se rozvíjet v oblasti akademické, sociální, emocionální a behaviorální. Proto musí být perfektně vyškolen jak v psychologii, tak v pedagogice. National Association of School Psychologists (nedat.) píše, že školní psycholog by měl podporovat schopnost žáků se učit a také schopnost učitelů učit. Pomáhat žákům uspět nejen v prostředí školy. Velkou měrou se podílí na vytváření bezpečného, zdravého a podporujícího prostředí ve škole. Poskytuje intervenci a pomoc žákům, spolupracují s učiteli, rodinami, vedením a dalšími zaměstnanci školy.

National Association of School Psychologists (nedat.) dělí činnosti školního psychologa následovně:

- zlepšování studijního výkonu žáků,
- podpora slušného chování a duševního zdraví,
- podpora studentů se speciálními potřebami,
- tvorba bezpečného a pozitivního klimatu třídy a školy,
- posilování vztahu škola – rodina,
- zlepšování celoškolské úspěšnosti rozvoje jednotlivých studentů v oblasti chování a studia.

Šimková (2018) uvádí, že je nutné, aby byl školní psycholog ve své práci hodně aktivní. Měl by co nejvíce nabízet pomocnou ruku, být často vidět na chodbách, mluvit o přestávkách s lidmi atd. Souvisí to se stále neukotvenou pozicí školního psychologa ve škole. Musí se nabízet, aby klientela pochopila, kdo je školní psycholog, a pokud by někdo měl problém, může za ním zajít.

Z výše uvedeného vyplývá, že školní psycholog má svou pracovní činnost velmi různorodou a specifickou. Pracuje s jednotlivci a se skupinami, které jsou jinak věkově a mentálně vyspělé a mají jiné potřeby a problémy. Náplň práce se neustále mění, neboť vychází z aktuálních a individuálních potřeb školy a jejích subjektů a závisí na profesních schopnostech a zájmech daného školního psychologa.

2 VLIV NOUZOVÉHO STAVU NA DUŠEVNÍ ZDRAVÍ JEDINCE

V druhé části teoretické práce popíšeme dopad pandemie COVID-19 na duševní zdraví jedince a s tím spojená nouzová opatření. V první kapitole bude čtenář uveden do kontextu pandemie COVID-19 a v další kapitole vymežíme pojem duševní zdraví. Základní teoretická východiska z prvních dvou kapitol budou propojena v následující třetí kapitole, kde se zaměříme na možný dopad pandemie na duševní zdraví. A to především u široké veřejnosti, u dospělých, u dětí a adolescentů. Tuto část práce uzavírají doporučení a výzvy vycházející z výzkumů.

2.1 Pandemie COVID-19

V této kapitole představíme nemoc COVID-19 a uvedeme čtenáře do kontextu situace nouzového stavu na jaře roku 2020. Jedná se o shrnující a velmi stručný text, protože cílem práce není detailní popis průběhu pandemie.

Nemoc COVID-19 je způsobena novým typem koronaviru, který se označuje SARS-CoV-2. Jedná se o vysoce infekční onemocnění, mezi jehož příznaky patří hlavně horečky, respirační potíže (kašel, dušnost), bolest svalů a únava. Zvláště u starších a chronicky nemocných osob může mít infekce náročnější průběh a může vést až k úmrtí. Rychlé šíření viru má za následek propuknutí celosvětové pandemie (Komenda et al., 2020).

Počátek pandemie COVID-19 se datuje k 31. prosinci 2019, kdy v čínském městě Wu-Chan v provincii Chu-Pej byly potvrzeny první případy nákazy. Postupně se vir rozšířil do celého světa. První tři nakažené osoby v České republice byly prokázány 1. března 2020 (Komenda et al., 2020). Situace začala rychle gradovat a mnoho zemí vyhlásilo nouzový stav a nastolilo celostátní karanténu. V České republice byla postupně přijata mimořádná opatření, jejichž cílem bylo zpomalení šíření nemoci COVID-19, zabránění přeplnění kapacity nemocnic a snížení smrtnosti a četnosti těžkých průběhů infekce. Pro lepší představu o rychlé gradaci situace, uvádíme několik dat (Onemocnění aktuálně (MZČR), 2020; Vláda České republiky, 2020):

- 3. března – stát přijal první opatření proti pandemii

- 11. března – uzavření všech škol (vyhlášeno 10. března)
- 12. března – **vyhlášen nouzový stav** – řada mimořádných opatření (týkajících se podniků a občanů, především omezení volného pohybu)
- 14. března – zákaz provozu obchodů a restaurací (s výjimkami)
- 16. března – uzavření státních hranic (s výjimkami)
- 19. března – vyhlášena povinnost nosit roušky

Opatření byla původně přijata na kratší dobu (cca 2–4 týdny), ale vzhledem k vývoji epidemie se v průběhu prodlužovala. K postupnému rozvolňování těchto opatření docházelo na přelomu května a června téhož roku. Žáci se tak ve zvláštním režimu vrátili na necelý měsíc do škol v červnu 2020. Léto probíhalo s několika omezeními a v září žáci opět nastoupili do škol. Na začátku října (konkrétně 5. října) byl opět vyhlášen nouzový stav, který při psaní této práce stále trvá. Rok 2020 můžeme tedy pomyslně rozdělit na první jarní a druhou podzimní vlnu koronaviru (Vláda České republiky, 2020). Pro potřeby této diplomové práce však vycházíme z dat o první vlně koronaviru.

2.2 Duševní zdraví

Podle Světové zdravotnické organizace (World Health Organization (WHO), 2005) se za zdraví považuje stav organismu, kdy je člověku naprosto dobře po fyzické, psychické a sociální stránce. To znamená, že zdraví není jen nepřítomnost nemoci nebo neduživost.

Při vymezení pojmu a definici duševní zdraví (mental health) nepadá mezi odbornou veřejností shoda. Jedná se o složitý koncept, který obsahuje vícero aspektů. WHO (2005, 2) definuje duševní zdraví jako „*stav pohody, ve kterém člověk uskutečňuje svoje schopnosti, zvládá povinnosti každodenního života, dokáže produktivně a plodně pracovat a je schopný přispívat své společnosti.*“ Podle této definice má duševní zdraví tři složky: subjektivní pohoda (well-being), efektivní fungování jedince a efektivní fungování pro společnost.

Za nejednotnost definice mezi odborníky může i fakt, že v psychologické literatuře najdeme řadu termínů, které se s pojmem duševního zdraví překrývají nebo jsou shodné. Nejčastěji se jedná o pojmy jako kvalita života (quality of life), osobní pohoda (well-being), životní spokojenost (life satisfaction) nebo štěstí (happiness). Můžeme se setkat i s optimálním prospíváním (flourishing), pozitivitou (positivity) nebo psychologickým bohatstvím (psychological wealth) atd. Díky blízkosti a významovému prolínání pojmů

dochází k zástupnému a nejednotnému užívání (Kebza & Šolcová, 2005). Slezáčková (2012) však vysvětluje, že i přes rozdílné definice a porozumění pojmům, se v podstatě jedná o různé aspekty téhož. Ať už je nazveme jakkoliv, jsou to ideály a cíle, kterých by chtěli v životě dosáhnout snad všichni lidé. Každý jedinec jim porozumí trochu jinak a představuje si pod nimi jiné věci, ale stále to jsou stavy, kdy je člověku dobře a daří se mu.

Míček (1982) rozlišuje mezi užším a širším pojetím duševního zdraví. V užším pojetí je chápáno jako nepřítomnost duševní poruchy, v širším pojetí jako optimální životní adaptace (vztahová, sociální a intrapsychická). Duševní zdraví jako schopnost adaptace člověka popisují ve svém psychologickém slovníku i Hartl a Hartlová (2015). Z toho vyplývá, že duševně zdravý člověk se dovede přizpůsobit proměnlivým podmínkám a má schopnost dosahovat cílů v nekončícím procesu seberealizace.

Posledních dvacet let se problematice duševního zdraví věnuje zvláštní pozornost. A to hlavně ze dvou důvodů. Za prvé, duševní zdraví se stále více považuje za zásadní pro fyzické zdraví a pro kvalitu života. Proto je třeba s ním zacházet jako s důležitou složkou zlepšování celkového zdraví a pohody jedince i společnosti. Přibývá důkazů, které potvrzují souhru mezi duševním zdravím a blahobytem, vzděláním, produktivitou práce, rozvojem pozitivních osobních vztahů, snížení míry kriminality a snížení škod souvisejících s užíváním alkoholu a drog. Z toho vyplývá, že podpora duševního zdraví by neměla vést jen ke snížení míry a počtu duševních poruch, ale také k lepší, efektivnější a bezpečnější společnosti. Proto se tohle téma postupně stává výzvou pro politiku státu i světa. Druhým důvodem, proč se v posledních letech více mluví o duševním zdraví, je velký nárůst počtu psychicky nemocných lidí. Odborníci už před více než dvaceti lety předpokládali, že deprese budou v roce 2020 celosvětově druhou největší příčinnou chorobných nemocí. Svět však není připraven na takovou zátěž duševního zdraví jak léčebně, tak ekonomicky (WHO, 2005).

2.2.1 Zásady péče o duševní zdraví

Formulace zásad péče o duševní zdraví existuje nepřeberné množství. V podstatě se jedná o totéž stále dokola. Jako příklad uvádíme zásady péče Slezáčkové (2019):

1. Pamatuj na svou pohodu. Ujisti se, že máš dostatek spánku, čerstvého vzduchu a vyvážené stravy.
2. Pohybuj se. Najdi si nějakou fyzickou aktivitu, která tě baví a po které je ti dobře.

3. Udělej si čas na své myšlenky a pocity. Každý den na nějakou dobu vypni počítač, telefon a televizi.
4. Buď součástí skupiny. Věnuj čas lidem, se kterými je ti dobře.
5. Měj realistická očekávání od svých nálad. Všichni máme někdy špatnou náladu, kdy nezvládáme být pozitivní. Pokud máš ale špatnou náladu několik týdnů v kuse, vyhledej pomoc.
6. Nastav si dosažitelné cíle. Zvol si cíle, které tě motivují, ale nepohlcují.
7. Buď na sebe hodný. Pokud jsi v těžké situaci, dýchej zhluboka a zkus k sobě mluvit tak, jako bys mluvil k dobrému příteli.

2.3 Vliv pandemie COVID-19 na duševní zdraví

Na jaře roku 2020 většina zemí světa přijala tato opatření k omezení šíření COVID-19: plošná karanténa (lockdown), sociální distance (social distancing), udržování rozestupů mezi lidmi, nošení roušek a doporučení dobrovolné izolace. Většiny populace se dotklo nejméně jedno z mnoha zmíněných opatření a z toho také plyne, že nejen nemoc, ale i samotná opatření mohou mít vliv na duševní zdraví jedince. Dopad pocítily jak nakažené osoby COVID-19, jejich rodiny a přátelé, tak i široká veřejnost, psychicky nemocní jedinci, senioři a zdravotní personál apod. (Haider, Tiwana, & Tahir, 2020). Vzhledem k cíli této práce se zaměříme na dopad pandemie na duševní zdraví široké veřejnosti, dospělých a dětí v období jara 2020

2.3.1 Dopad na duševní zdraví široké veřejnosti

Z výzkumů z předchozích epidemických krizí je známo, že takovéto situace obecně zvyšují úroveň stresu a mají negativní psychiatrické účinky. Například SARS (Severe Acute Respiratory Syndrom – těžký akutní respirační syndrom) v Hong Kongu v roce 2003 byl popsán jako „katastrofa v oblasti duševního zdraví“ s dlouhodobými následky jako posttraumatická stresová porucha nebo deprese (Mak, Chu, Pan, Yiu, & Chan, 2009). Je však nezbytné zdůraznit, že se neočekává, že by většina lidí trpěla duševními poruchami vyplývajícími z pandemie a jejího dopadu. U významného procenta populace však dochází k intenzivním emočním reakcím, včetně strachu z nákazy a stigmatizace (Zhou, 2020), dopadu prodloužené karantény (Brooks et al., 2020). Dále pak intenzivní emoční reakce v souvislosti se strachem ze smrti příbuzných nebo zvýšení sociální nepříznivosti v důsledku

geopolitické nestability občanské společnosti spojené s hospodářskou krizí (Wang et al., 2020).

Jak už jsme výše uvedli, pandemie může mít dopad také na lidi, kterých se nemoc nedotýká přímo. Duševní zdraví osob, které nebyly nakaženy koronavirem a neměly přímý kontakt s nakaženým člověkem, může být ovlivněno preventivními opatřeními, jejichž následkem se lidé ocitli v sociální izolaci a byli nuceni trávit většinu času doma. Je obecně známo, že sociální interakce je pro člověka velmi důležitá. Přestože fungují internetová média a aplikace jako Zoom, Skype, WhatsApp, Facebook apod., nenahrazují potřebu osobního kontaktu s člověkem. Proto existují předpoklady, že kvůli tomu lidé mohou začít trpět přechodnými nebo lehkými příznaky deprese. Navíc nadměrná čistota a hygiena spojená s obavami z infekce a nemoci může vést k větším úzkostem než obvykle a u osob, které již dříve byly úzkostné, se může projevit úzkostná porucha (Galea, Merchant, & Lurie, 2020).

Mimo zmíněné riziko deprese a úzkosti se ukazuje, že pandemie COVID-19 zvyšuje užívání návykových látek, pocity osamělosti, domácí násilí, týrání a zneužívání dětí. Domácího násilí a týrání dětí podle některých odborníků přibývá v důsledku izolace a uzavření se doma, přičemž závislí a oběti nemají kam uniknout. Výše uvedené faktory, přispívají k rozvoji nebo zhoršení psychiatrických poruch (Galea et al., 2020; Haider et al., 2020).

Znalosti a očekávání jedinců v souvislosti s vývojem pandemie mohou mít dopad na duševní zdraví hned několika způsoby. Pesimistický pohled na pandemii a strach z infikování sebe nebo příbuzného, může mít za následek změnu v chování. Naopak jedinec s pozitivním pohledem na pandemii, má nižší skóre deprese (Oberle et al., 2020). Wang et al. (2020) našli souvislost mezi duševním zdravím a povědomím a znalostmi ohledně pandemie. Jestliže měl jedinec správné informace, ale jejich množství přijímal střídavě a kriticky, tak se mu psychicky dařilo lépe. Konkrétně v České republice v průběhu jarní pandemie byla obrovská převaha negativně laděných zpráv v médiích. Byla to prezentace „špatně končících příběhů“ a nervózních sdělení. Tento styl médií bezesporu přispěl k traumatizaci společnosti. Duševnímu zdraví nepřispívají ani hojně početné fake news (falešné zprávy) (Trnka & Lorencova, 2020).

2.3.2 Dopad na duševní zdraví dospělých

Všechny problémy popsané v předchozí podkapitole se samozřejmě vyskytují i u dospělých jedinců. Tuhle podkapitolu jsme ale vyčlenili z důvodu popsání několika specifík u dospělých jedinců.

Český výzkum *Život během pandemie* (Prokop, Hrubá, & Kunc, 2020), mapoval ekonomické dopady jarní vlny koronaviru na domácnost. Výzkum je kvótně reprezentativní pro populaci ČR. Výsledky jsou popisovány jako rozdíl oproti stavu před pandemií. Okolo 5 % respondentů ztratilo práci úplně, zhruba 25 % respondentů pracovalo v posledním týdnu března do 10 hodin, 16 % deklaruje, že jim příjem klesl na polovinu nebo méně, 38 % má úspory, které by vystačili jen na měsíc atd. Výsledky výzkumu ukazují pokles nebo ztrátu práce a nižší finanční příjmy než před vypuknutím pandemie. Mnoho lidí žije v obavách, že o práci přijdou. Ztráta práce je obrovský stres, i v případě, kdy je na tom národní ekonomika dobře. Tento stres má vliv na duševní zdraví člověka.

U dětí rodičů, u kterých došlo ke ztrátě zaměstnání v souvislosti s pandemií COVID-19, byla až pětkrát vyšší pravděpodobnost domácího týrání a špatného zacházení ve srovnání s dětmi rodičů, kteří práci neztratili. Ostatně souvislost ztráty práce a týrání dítěte je již dlouho známý a popisovaný fenomén (Lawson, Piel, & Simon, 2020).

Mnoho lidí a firem bylo nuceno pracovat z domu. Pro některé to byla úleva, pro jiné peklo. Někteří pracující home office uvítali, protože jim usnadnil každodenní život, např. dojíždění do práce. Malá část populace měla home office i v běžném režimu. Pro většinu pracujících je však home office vyčerpávající. Nedaří se jim oddělovat pracovní život od osobního, jejich pozornost je v domácím prostředí roztržštěná, chybí jim pevný řád a struktura apod. Z toho plyne, že i těžko zvládaný home office může mít výrazný vliv na duševní zdraví (Gao et al., 2020).

Dopad na duševní zdraví některých rodičů má také distanční výuka. Podle již zmíněného výzkumu *Život během pandemie* (Prokop et al., 2020) tráví rodiče učením se s dítětem v průměru 2,5 hodiny denně. Výrazně více se rodiče učí s dětmi na prvním stupni. Na druhém stupni učení zhoršuje náročnost probírané látky. I tato skutečnost je také zatěžkávací zkouškou duševního zdraví.

2.3.3 Dopad na duševní zdraví dětí a dospívajících

Navzdory důkazům o negativním dopadu virové infekce a karantény na dospělé z dřívějších virových epidemií, existuje omezený počet předchozích výzkumů ohledně dopadu na děti a dospívající. Tyto výzkumy jsou zaměřené především na infikované děti nebo na děti v karanténě v důsledku kontaktu s infikovanou osobou. Například děti, které byly v karanténě v nemocnici kvůli viru SARS, často popisovaly pocity smutku a osamělosti (Koller et. al, 2006). Z předchozích epidemií existuje několik málo důkazů ze zpráv od rodičů, že jejich děti trpí, i když nejsou infikovány nebo umístěny do karantény. Například studie rodinného duševního zdraví během pandemie prasečí chřipky (vir H1N1) na základě zpráv rodičů uvádí, že 30 % dětí prožívalo posttraumatický stres (Sprang & Silman, 2013). Žádná z předchozích epidemií však neměla tak široký globální dopad jako COVID-19 nebo nevedla k tak rozsáhlým společenským změnám, které měly tak velký dopad na život dětí. (Nearchou, Flinn, Niland, Subramaniam, & Hennessy, 2020).

I když nemáme dostatek výzkumů týkajících se dopadu pandemie na psychiku dětí, z vývojové psychologie můžeme určit oblasti, na které by se výzkumníci měli zaměřit. Díky vývojové psychologii víme, že dopady se budou lišit v závislosti na věku a na sociálních a demografických charakteristikách rodin. Na kojence a batolata má pravděpodobně větší dopad stres rodičů z pandemie a jejích důsledků. Zavření škol má značný vliv na děti a dospívající ve věku mezi 5 a 18 lety (Mackler, 2015).

Právě zavřením škol bylo narušeno mnoho aspektů života dětí a dospívajících. Výzkum Brazendale et al. (2017) ukazuje, že když děti nemohou do školy tak jsou méně fyzicky aktivní a tráví více času u obrazovek, mají nepravidelné a špatné spánkové návyky, mají méně vyváženou stravu a přibírají tak na váze. Lze očekávat, že výše zmíněné negativní efekty působící na děti, budou pravděpodobně nouzovým stavem ještě více zhoršeny, protože děti musí trávit mnoho času doma s minimem venkovních aktivit a interakcí s kamarády (Nearchou et al., 2020). Výsledky longitudinální studie Caspi, Harrington, Moffitt, Milne a Poulton (2006) potvrzují, že sociální izolace v dětství může vést ke špatnému zdraví v dospělosti, zvláště ke kardiovaskulárním nemocem a depresím. Loades et. al (2020) dospěli k závěru, že sociální izolace a osamělost v kontextu COVID-19 povede k nárůstu depresí a úzkostí u dětí a dospívajících. Během izolace i po ní.

Nearchou et al. (2020) ve svém review přináší poznatek, že všechny jimi prozkoumané studie indikují dopad COVID-19 na duševní zdraví mládeže. U dospívajících

je zvláště spojen s depresemi a úzkostmi. Dodávají však, že to nepovažují za velké překvapení, protože psychické potíže spojené s depresí a úzkostí mají vysokou prevalenci u dospívajících ve věku 12–18 let. Pandemie je spojována i s jinými psychickými obtížemi jako, např.: zvyšující se poruchy chování, intenzivní pocity strachu, stresu a obav, tělesné symptomy nebo s obsedantně-kompulzivní poruchou. Některé studie před COVID-19 uváděly podobné nebo vyšší úrovně deprese u mladých lidí, což může naznačovat, že zvýšená přítomnost duševních potíží nemusí být způsobena pouze pandemií.

Karanténa zvýšila čas strávený před obrazovkou digitálních technologií z mnoha důvodů. Děti technologie používají k učení a distanční výuce, k zábavě a k sociální interakci. Na duševní zdraví to má pozitivní i negativní dopady. Jedinci využívají technologie jako copingové strategie vyrovnávání se se stresem, nudou a nedostatkem sociální interakce způsobené pandemií. Pro mnoho dospívajících jsou sociální média ochranou duševního zdraví (Hamilton, Nesi, & Choukas-Bradley, 2020).

Gao et al. (2020) poukazuje na existenci mnoha obecně známých rizik spojených s digitálními technologiemi, tady však zdůrazníme jen ty, které přímo souvisí s pandemií. Velký negativní dopad má vystavování se fake news (falešným zprávám) a dezinformacím COVID-19. Někteří lidé nemusí mít dostatek znalostí ke kritickému posouzení informace. Dalším rizikem může být narušení spánkového a cirkadiálního rytmu, nárůst úzkosti, rostoucí riziko závislosti na počítači a mobilu apod.

Sociální a fyzická omezení mohou klást další překážky v přístupu k neformálnímu a formálnímu hledání pomoci při psychických problémech jak pro děti, tak i pro dospělé. Situaci komplikuje uzavření škol, protože pro mnohé děti je škola primárním zdrojem pomoci. Například osoba, která není rodič (učitel, trenér apod.) může sloužit jako neformální zdroj pomoci při duševních potížích. (Oberle et al., 2020).

Děti ze specifických skupin nebo děti vystavené rizikovým faktorům jsou náchylnější k rozvoji psychických obtíží během pandemie. Marques de Miranda, da Silva Athanasio, Sena Oliveira a Simoes-E-Silva (2020) ve svém přehledu identifikovali čtyři skupiny ohrožených dětí a dospívajících:

- s již existujícími psychickými obtížemi (ADHD, porucha příjmu potravy, PAS atd.);
- nakažené COVID-19;
- z rodin s nízkým socioekonomickým statusem;
- z rodin, ve kterých se vyskytuje domácí násilí.

2.4 Doporučení a výzvy vycházející z výzkumů

Doporučení, výzev a volání odborníků po změně je mnoho. Stručně shrnu pouze relevantní doporučení s ohledem na cíl této diplomové práce.

Většina zahrnutých studií v této kapitole zdůraznila skutečnost, že to, jakým způsobem pandemie ovlivňuje mentální zdraví člověka záleží na ochranných a rizikových faktorech. Lin a Yi (2019) uvádí, že ochranné faktory jsou přiměřená tělesná aktivita, zdravé stravovací návyky, pravidelný spánkový režim, duševní hygiena, sociální opora a vztahy. Pro mnoho jedinců je přítomnost podpůrné rodiny a dobrých vztahů ochranným faktorem duševního zdraví dospívajících. Pandemie tak může posílit pocit soudružnosti rodiny. Za rizikové faktory se považuje například nadměrná konzumace alkoholu, užívání drog, neshody v rodině apod.

Výzkumníci vyzývají vlády jednotlivých zemí, aby jednali o vhodných intervencích a preventivních opatřeních v oblasti duševního zdraví (Liang et al., 2020). Je nutné si uvědomit, že udržování dobrého duševního zdraví se stalo základním aspektem individuálních i kolektivních výkonů všech lidí v různých oblastech. Duševní zdraví má tedy dopad i na ekonomiku. Závisí na každém státu, aby si uvědomil důležitost duševního zdraví a snažil se tak zajišťovat programy, které budou udržovat psychický a sociální blahobyt obyvatel (Valarezo-Sevilla, Sarzosa-Terán, & Restrepo-Rodas, 2020).

Haider et al. (2020) upozorňuje na nutnost pravidelného školení a tréninku pracovníků pomáhajících profesí ve zvládání krizových situací a odolnosti. Z předchozích krizí, např. SARS 2003, bylo vidět, že zdravotníci, kteří podobným tréninkem procházeli, zvládali situace daleko lépe a neměli následné psychiatrické problémy. Oproti zdravotníkům, kteří školením neprošli.

Obecně se jednoznačně ukazuje potřeba pracovat na duševním zdraví všech společenských skupin. Je třeba zlepšit přístup dětí a adolescentů k podpůrným službám v oblasti duševního zdraví, které jim pomohou v rozvoji zdravých vyrovnávacích mechanismů během současné krize. Při řešení problémů duševního zdraví dětí a dospívajících se jeví jako nutnost soustředit úsilí vlády, nevládních organizací, rodičů, učitelů, škol, psychologů, poradců a lékařů (Singh et al., 2020).

Školy v tomto okamžiku hrají zásadní roli. S ohledem na aktuální situaci je třeba podniknout kroky směrem k podpoře duševního zdraví. Zvláštní pozornost by měla být věnována zajištění prostředí, kde mohou děti volně komunikovat se svými učiteli o svých

pocitech a získat řádné vedení a poradenství. Do školních osnov by bylo dobré začlenit prvky podpory zdraví, fyzické aktivity, vyvážené stravovací návyky, zdravý životní styl, jógu, meditaci a trénink mindfulness (Marques de Miranda et al., 2020).

Jakkoliv se jeví COVID-19 pro mnoho lidí traumatizující, mohl by se také stát odrazovým můstkem pro pozitivní změnu. Je třeba se zaměřit na i na pozitivní dopady pandemie. V akademických databázích se nachází méně než 1 % výzkumů souvisejících s COVID-19 a pozitivní psychologickou perspektivou (Burke & Arslan, 2020).

3 PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA DISTANČNÍ FORMOU

V poslední části teoretické práce nás čeká přiblížení činnosti školního psychologa v distančních podmínkách. Distanční formou práce v této kapitole označujeme jakoukoliv službu školního psychologa, která je poskytována na dálku – to znamená, aniž by psycholog a klient byli ve stejném fyzickém prostoru (Estrés, 2020). Nejprve se popíšeme novou roli školního psychologa v době pandemie a specifika, která přináší virtuální konzultace. V další kapitole se budeme věnovat krizové intervenci v kontextu relevantních dat z Linky bezpečí. Na závěr se podíváme na možnosti podpory duševního zdraví školními psychology.

3.1 Role školních psychologů v době pandemie

Singh et al. (2020) identifikovali několik bodů, kterými by se obecně psychologové měli v době COVID-19 přednostně zabírat: přizpůsobit se online formě práce a nabízet ji; koordinovat a inovovat péči o duševní zdraví; vytvářet a poskytovat učitelům materiály související s podporou duševního zdraví, tréninkem mentálních dovedností, koordinací s rodiči a doporučením odborníků; školení pediatrik ohledně vyšetření duševního zdraví; vytváření materiálů o duševním zdraví pro speciální školy; podpora dobrovolníků pracujících s dětmi; vytváření online výzkumů a průzkumů; poskytovat rodičům informace ohledně zvládnutí dětí s psychickými potížemi a poruchami.

Dále popsali společnou roli učitelů a školních psychologů v době uzavření škol:

- edukovat žáky ohledně pandemie COVID-19;
- vytvářet kreativní a interaktivní hodiny a dávat zajímavé domácí úkoly;
- podporovat duševní zdraví žáků;
- pomoci žákům porozumět důležitosti prosociálního chování;
- být v kontaktu s jejich rodiči;
- identifikovat problém žáka a odeslat ho k profesionálovi;
- nezapomenout na žáky, kteří mají problém s přístupem k internetu (Singh et al., 2020).

National Association of School Psychologist (2020) popsali na základě výzkumů z jarní vlny koronaviru několik doporučení pro školní psychology, od kterých se mohou na začátku další krizové situace odrazit, a které jim pomohou zaujmout roli. V následujících odstavcích je shrnujeme.

3.1.1 Obecná doporučení

Školní psycholog by měl získat informovaný souhlas rodičů, případně studenta, s poskytováním distančních psychologických služeb (kromě jednorázové krizové intervence). Tento souhlas by měl zahrnovat veškeré projednávané úpravy, omezení, rizika a výhody, které distanční forma přináší. Taktéž by měl dokumentovat vše, co dělá (National Association of School Psychologist, 2020).

3.1.2 Testování a hodnocení

Psychologické testy by měly být administrovány způsobem, k jakému byly vyvinuty. Jestliže existuje i distanční alternativa, je nutné si ověřit, jestli tato alternativa produkuje výsledky, které mohou být srovnatelné s testováním tváří v tvář. Dále by se mělo testovat pouze na platformách, které k tomu jsou určeny. Chování studenta během uzavření školy pro něj nemusí být typické, což může snížit validitu a reliabilit testování (National Association of School Psychologist, 2020).

3.1.3 Poradenství (individuální a skupinové)

National Association of School Psychologist (2020) doporučuje zvážit, zda jsou cíle konzultací, které byli nastaveny před uzavřením škol, v současné době ještě aktuální. Může být důležitější diskutovat o současných strategiích zvládnutí situace, oslavovat malé úspěchy a plánovat návrat do školy, spíše než se soustředit na minulé potíže.

Pro efektivní komunikaci a kontakt s klienty potřebují školní psychologové mít vícero stabilních kanálů, přes které se k nim mohou klienti dostat. Je dobré tyto kanály aktualizovat a připomínat.

Žáci prožívající těžké emoční stavy, úzkosti a depresi si mohou chtít v extrémních případech ublížit. Riziko suicidia nebo sebepoškození v souvislosti s izolací v pandemii roste, protože jsou jedinci bez kontaktu s vrstevníky a často ani nejbližší netuší o jejich

problémech. Školní psycholog by měl mít tato rizika na paměti a v případě nouze připravený plán, jak danou situaci zvládnout bez fyzického kontaktu s dítětem.

3.1.4 Konzultace s učiteli a vedením

Nová situace a neustálé změny v opatřeních kladou velké nároky také na pedagogický sbor a vedení školy. Školní psycholog by jim měl být oporou a ptát se jich, jak to zvládají. Autoři doporučují probírat s nimi novou situaci, co se jim podařilo, co ne a oceňovat je za to.

Výše jsme popsali různorodost náplně práce školního psychologa, která se v situaci distanční výuky opět mění. Proto je nutné o možnostech spolupráce a dílčích aktivitách komunikovat s učiteli i vedením školy.

Školní psycholog by měl hlídat únosnou míru pracovního vytížení učitelů a studentů a v případě rizika přetížení na obou stranách bojovat za zpomalení nebo zmírnění nároků. Obecně lze říci, že by mohl školní psycholog na škole fungovat jako supervizor pro komunikaci mezi žáky a učiteli, srozumitelnost předávaných informací a také spolu s pedagogy monitorovat rizikové rodiny s nižším socioekonomickým statusem (National Association of School Psychologist, 2020).

3.1.5 Spolupráce s rodinou

Psycholog by se měl i v rámci distanční výuky dále zajímat i o rodiny a o jejich potřeby. Je v tomto ohledu potřeba mít přehled, o možnostech psychické podpory, fungujících organizacích a zprostředkovat kontakty (National Association of School Psychologist, 2020).

Když si to shrneme, školní psycholog by měl na svou práci v době pandemie pohlížet ze tří úhlů – z etického, individuálního a preventivního. Z hlediska etiky je vhodné, aby školní psycholog zvažoval, co je ještě v jeho kompetencích a co už ne. Uzavření škol přineslo překážky, které se teprve učíme překonávat, tudíž se objevují nové situace, které mohou přinášet nečekaná etická dilemata. Individuální hledisko vede k dohlížení na to, aby nejzranitelnější žáci nebyli dále znevýhodňováni a zároveň byla dostupná potřebná péče pro všechny žáky i v době pandemie.. Třetí hledisko je preventivní, jehož snahou by měla být

snížit dlouhodobé dopady krize (National Association of School Psychologist, 2020; Singh et al., 2020).

3.2 Specifika distančních konzultací

Školní psycholog sice neposkytuje psychoterapeutickou službu, ale výzkumy ohledně online terapie nám mohou přiblížit online individuální konzultace školních psychologů. Technické a formální věci kolem jsou ve své podstatě stejné.

Distanční forma psychoterapie zahrnuje všechny terapie probíhající prostřednictvím telefonů a internetu – videohovory, chaty a emaily. Online psychoterapeutické služby fungovali už dávno před tím, než propukla pandemie. Byly však doménou úzkého okruhu psychologů a většinou byly spíše doplňkem k terapii tváří v tvář (např. klient byl na dovolené) (Ernest, 2020). Existují však důkazy o efektivitě této formy ve vztahu k různým indikacím. Například Barak, Hen, Boniel-Nissim a Shapira (2008) potvrdili efektivitu této formy psychoterapie provedením metaanalýzy 92 studií.

Ve výjimečných situacích jako je pandemie má tato forma terapie několik výhod. Zprostředkovává pokračování v práci se stávajícími klienty, umožňuje krizovou intervenci, v případě sociální izolace nabízí dostupnou formu kontaktu s flexibilitou času a místa. Oproti tomu však online psychoterapie přináší i několik rizik. Terapie může být poskytována i lidem, kteří jsou pro tuto formu kontraindikováni, zvyšuje nároky na zajištění bezpečí a důvěrnosti informací (výběr platformy, ochrana soukromí), vyžaduje technickou zdatnost jak u terapeuta, tak u klienta. Při práci s novými klienty, se kterými jsme neměli osobní kontakt, může být těžké posoudit změny v prožívání a fungování. Sice je mnoho psychoterapeutických dovedností a kompetencí přenositelných z „off-line režimu“, jenže online prostor a práce v něm má svá specifika. V zahraničí jsou proto běžné nadstavbové kurzy online psychoterapie (Ernestová, 2020).

Martinelli (2020) ve svém článku uvádí výhody a nevýhody distanční formy práce s dětmi. Velkou výhodou oproti setkání tváří v tvář je flexibilita. Jednak jde o flexibilitu časovou, kdy rodiče, dítě i terapeut mají větší možnost si sladit termíny. A jednak flexibilitu místní s možností lehce využít služby psychologů, kteří nejsou v našem regionu. Další výhodou může být komfort. Děti by mohli být ochotnější se otevřít, když budou v pohodlí svého domova, spíše než v neznámé ordinaci. Jako poslední identifikovanou výhodou autor popsal rychlou podporu. Ve stavu nouze se online pomoc stává daleko přístupnější.

Nevýhody Martinelli (2020) spatřuje v chybějící nebo nedostatečné možnosti pozorování řeči těla. Videohovor sice může nějakou část nahradit, ale nikdy ne vše. Další nevýhodou je nedostatek soukromí. Někdy může být náročné najít doma místo se 100 % soukromím, a navíc samotná elektronika, hračky apod. mohou narušovat pozornost dítěte. Jako nespornou nevýhodu označuje technické problémy. Může spadnout internet, audio se může sekát, obraz může být zpomalený apod.

Ernestová (2020, 60) uvádí své doporučení pro psychology ze své psychoterapeutické praxe: „*Přijměte online komunikaci jako legitimní a plnohodnotný způsob komunikace, experimentujte, nepřeceňujte techniku, ujasněte si své hranice a nepodceňujte psychohygienu.*“

3.3 Krizová intervence

Můžeme logicky odvodit, že kvůli nouzovému stavu a COVID-19 bude školní psycholog pravděpodobně více pracovat s krizí svých klientů. Krizovou intervencí bychom mohli definovat následovně:

Specializovaná pomoc osobám, které se ocitli v krizi, tedy v situaci, která způsobuje změnu v jejich navyklém způsobu života a vyvolává stav nerovnováhy, ohrožení a stresu. Nemůže být proto řešena v rámci obvyklého repertoáru vyrovnávacích strategií jedince. Přesahuje jeho adaptační možnosti a zdroje běžných obranných mechanismů (Špaténková, 2011, 13).

Existují dvě formy krizové pomoci – prezenční a distanční. Běžně se využívají obě. Prezenční pomoc zahrnuje terénní, ambulantní, pobytové služby a krizová centra. Distanční forma představuje zejména telefonickou a internetovou pomoc (Špaténková, 2011).

Krizová intervence dětí a dospívajících se liší zejména v tom, že děti jsou závislé na dospělých. Bez pomoci dospělých se často cítí bezmocní a nedovedou svou situaci vyřešit. Někdy se stává, že si problému dítěte všimne někdo jiný a začne to řešit za něj. Dítě se nejčastěji obrátí na blízkou dospělou osobu nebo na učitele, školního psychologa apod. Má taky možnost zavolat nebo napsat na linku důvěry a podobné služby. Proces krizové intervence a její fáze se vzhledem k věku klienta v podstatě nemění. V rozhovoru s dítětem však musíme jednat opatrněji. Je nezbytné přihlížet k vývojové etapě dítěte, k jeho schopnosti nahlížet na jeho situaci a jeho zkušenosti s řešením. Ještě více než u dospělých musíme dbát na bezpečný a vhodný prostor (Vodáčková, 2007).

Vliv pandemie na duševní zdraví dětí a dospívajících dokazují údaje a informace z *Linky bezpečí*. Mluvčí linky uvádí, že téma psychických obtíží je jednoznačně nejčastějším tématem, se kterým se na ně děti v tomto roce 2020 obracejí. Po obsahové stránce je téma koronaviru a s ním souvisejících opatření opravdu hojné. V jarní vlně vysledovali obavy z nemoci, v podzimní vlně děti řešili spíše praktické problémy související s nouzovým stavem. Obecně vzrostl počet hovorů na téma vztahů. Na jednu stranu dětem chybí sociální kontakty ve škole, s kamarády i partnery, na druhou stranu vztahy v rodině jsou nuceně společně sdíleným prostorem a časem hodně „zahuštěné“ (Česká televize, 2020; Zelenková, L. (pracovnice na Lince bezpečí), osobní sdělení 27. listopadu 2020).

Děti jsou zatížené distanční výukou, což s sebou nese velké nároky na strukturování času a samostudium, ale také na pozornost, která se v domácím prostředí hůře drží. V souvislosti s distanční výukou se objevili nové obavy dětí s nějakými sociálními úzkostmi z toho, že při online výuce na ně všichni vidí a nemají se možnost „schovat“ v rámci celé třídy. Někdy je úzkost tak velká, že se nezvládnou přihlásit a zameškají hodinu. Objevuje se obava dětí z rodin, kde někdo ztratil práci, z finančních potíží. Ozývají se děti, které jsou na nějakém přelomu (devátáci, maturanti) – mají obavy z přijímacích zkoušek a maturit, protože měli kvůli uzavření škol méně výuky. Děti, které jsou na škole nové, mají potíže se vztahy se spolužáky a mají problém najít si systém učení. Velké rozdíly jsou v nárocích učitelů – příliš hodně, nebo naopak příliš málo úkolů (Česká televize, 2020; Zelenková, L. (pracovnice na Lince bezpečí), osobní sdělení 27. listopadu 2020).

Přestože „hrubé“ statistiky by mohly ukazovat, že volající děti mají stále stejné problémy, není tomu tak. Na pozadí úzkostí se tak může skrývat to, že se nemohou vídat se svými blízkými, kamarády, prarodiči, protože chybí přirozené motivující prostředí (škola, společné učení s kamarády). Stejně zatěžující a zúzkostňující může být i houstnoucí atmosféra doma, kde jsou všichni členové rodiny nuceni pobývat. Sice jsou spolu, ale často každý zavřený u svého počítače či tabletu, každý sám si musí plnit své povinnosti, online výuku či práci. Když k tomu přičteme nemožnost přirozené ventilace napětí (setkání s přáteli, zájmové kroužky, ale i odborné služby), strach o zdraví své či svých blízkých (prarodičů apod.), je to náročné i pro člověka, jehož osobnost už je zformována a je psychicky celkem v pořádku (Česká televize, 2020; Zelenková, L. (pracovnice na Lince bezpečí), osobní sdělení 27. listopadu 2020).

Děti, a zejména ty křehké, citlivé nebo uzavřené, psychicky nemocné nebo ty malé, které si ještě nestačily zformovat nějaké způsoby vyrovnávání se se stresem, jsou pak velmi zranitelné. Je dobře, když si jako možnou pomoc najdou alespoň krizovou linku, na kterou mohou zavolat. O většině těchto zranitelných dětí se však nedozvíme, protože se ke kontaktování pomoci vůbec neodhodlají. Kvůli psychickým problémům potomků se ozývají i rodiče. Je velmi pravděpodobné, že s podobnými tématy se setkávají právě školní psychologové. (Česká televize, 2020; Zelenková, L. (pracovnice na Lince bezpečí), osobní sdělení 27. listopadu 2020).

3.4 Podpora duševního zdraví

Od 30. let 20. století se ve školách setkáváme s psychologickými intervencemi. Zatímco v druhé polovině 20. století ve školním prostředí u nás i v zahraničí dominovaly preventivní programy zaměřené na prevenci nežádoucího chování a podporu duševního zdraví. V posledních desetiletích se zejména v západní Evropě objevují nové intervenční programy, které jsou zaměřené na rozvoj pozitivních aspektů osobnosti a rozvoj duševní pohody účastníků vzdělávacího procesu. Pozitivní psychologie je aktuálním proudem současné psychologie a přináší užitečné podněty a inspiraci i do školní oblasti. Máme již mnoho důkazů o souvislosti mezi akademickou úspěšností a vyšší mírou pozitivního ladění a duševní pohody. Právě z těchto poznatků vychází proud pozitivní edukace, jehož cílem je v rámci výchovně vzdělávacího procesu uplatňovat vědecké poznatky pozitivní psychologie (Janštová & Slezáčková, 2018; Seligman, 2014).

Hlavním východiskem pro pozitivní edukaci je přesvědčení, že pro to, aby studenti skutečně prospívali ve škole i v životě, je potřeba nejen naučit je efektivně zvládat problémy a překonávat obtíže, ale také identifikovat a využívat silné stránky, myslet a jednat pozitivně, optimisticky a rozvíjet kvalitní mezilidské vztahy (Janštová & Slezáčková, 2018, 8).

V České republice se zatím využívají jednotlivé prvky pozitivní edukace v rámci alternativních forem výuky, ale ideálem je vmíšení pozitivní edukace do celoškolského kurikula (Janštová & Slezáčková, 2018). Po změnách ve školství směrem k podpoře duševního zdraví volají i výzkumy v kapitole 2.4 *Doporučení a výzvy vycházející z výzkumů*. V celém procesu obratu školství k záměrné podpoře duševního zdraví mohou školní psychologové sehrát zásadní roli.

3.4.1 Podpora duševního zdraví v kompetenci školního psychologa

Zaměření školních psychologů na podporu duševního zdraví během pandemie můžeme sledovat v již zmiňované facebookové skupině *Školní psychologové*. Během karantény zde sdíleli velké množství materiálů, tipů a infografik k podpoře duševního zdraví žáků a učitelů. Ukázky některých infografik vytvořených školními psychology jsou v příloze č. 4. Pro podporu duševního zdraví lze použít mnoho kanálů, např. webinář, streamové video, úkoly, telefon atd. (Školní psychologové, nedat.).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Na jaře roku 2020 zasáhla svět pandemie viru COVID-19. Pro zpomalení šíření viru byla přijata vládní opatření pro nouzový stav, která omezovala volný pohyb lidí a nařizovala karanténu. Jedním z opatření bylo uzavření všech škol. Celé školství tak bylo paralyzováno a nečekaně se dostalo do situace, kdy celé muselo začít fungovat distanční formou. Nikdy v historii se něco podobného nestalo. Nejen pro školství, ale pro celý svět to byla (a je) zatěžkávací zkouška.

Školní psychologové se tak na několik měsíců přišli o svou práci v tradičním slova smyslu. V podstatě ze dne na den se ocitli v situaci, kdy museli začít řešit, jestli a jak se jejich práce dá dělat distanční formou. Jedná se o nový fenomén, který je zajímavým předmětem výzkumů.

Je nutné zmínit, že v době psaní této diplomové práce na podzim roku 2020 se paralelně rozjížděla tzv. druhá vlna koronaviru a opět byl vyhlášen nouzový stav. Data obsažená ve výzkumu této práce jsou z první jarní vlny. Na jaře však málokdo předpokládal, že by druhá vlna mohla přijít.

Tento výzkum diplomové práce je součástí projektu CoronaUPWork, který se zrodil na Katedře psychologie FF UP v Olomouci pod vedením Mgr. Kateřiny Palové, Ph.D. Vznikl jako reakce na začátek nouzového stavu na jaře 2020. Slučuje v sobě výzkum ohledně školních psychologů a jejich práce distanční formou, a zároveň se zabývá prací volnočasových aktivit v době karantény. V rámci výzkumu školní psychologie jsem si vzala na starost sběr a zpracování kvalitativních dat. Účastnila jsem se i sběru dat kvantitativních. Ta budou zpracována později, protože se v době psaní této práce začínají sbírat kvantitativní data i o druhé vlně. Umožní to tak porovnat změnu v distanční formě práce ŠP na jaře a na podzim.

Záměrem tohoto výzkumu je zmapovat subjektivní vnímání a prožívání karantény školními psychology ve vztahu k distanční formě práce. Popsat, jak se v první vlně na jaře roku 2020 stavěli k práci distanční formou, jak fungovali distančně a jak se jim dařilo provádět psychologickou práci skrze technologie. Cílem výzkumu tedy je:

Popsat zkušenost školních psychologů s distanční formou práce v první vlně koronaviru.

S ohledem na aktuálnost tématu, nedostatek zdrojů a zvolenou metodologii formuluji výzkumnou otázku následovně:

VO: Jaká je zkušenost školních psychologů s distanční formou práce?

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

V rámci diplomové práce jsem vzhledem k výzkumnému záměru a cíli zvolila **kvalitativní design**, jehož výhodou je zkoumání určitého fenoménu do hloubky. Je založen na principu jedinečnosti a neopakovatelnosti, přičemž dává možnost zachytit problém v kontextu a procesu. Pracuje tedy s reflexivní povahou psychologického zkoumání (Miovský, 2006). Kvůli tomu však výsledky kvalitativního výzkumu nelze vnímat jako objektivní data, takže nemohou sloužit k zobecnění. Záměrem kvalitativního výzkumu není přinést objektivní a zobecnitelné informace získané analýzou velké řady dat, ale naopak poskytnout subjektivní pohled vybraných jedinců.

Jako typ kvalitativního výzkumu jsem zvolila **deskriptivní mnohonásobnou případovou studii**, která se vyznačuje popisem vztahů v jejich celistvosti a snahou zachytit složitost vícero případů (Hendl, 2016).

V následující částech kapitoly se zaměřím na výběr a popis výzkumného vzorku, na metodu sběru a analýzy dat a neopomenu ani etické hledisko výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum je součástí většího projektu, tak se na vytvoření kritérií výběru a na tvorbě otázek k interview podílela určitá část výzkumného týmu. Na sběru dat jsem se podílela s dalšími dvěma kolegy. Analýzu a zpracování dat jsem již provedla sama.

5.1 Metoda sběru dat

Metodou získávání dat byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**. Ten nabízí možnost měnit pořadí a znění otázek, výzkumník tak získává určitou volnost v získávání informací. Výhodou je možnost ověřovat získané informace a doptávat se. Je však dáno tzv. jádro interview, což je minimum otázek, které se v průběhu rozhovoru musí probrat (Miovský, 2006). Nevýhodou je náročnější zpracování dat (Hendl, 2016).

Interview bylo členěno do pěti hlavních částí:

1. Úvodní část: základní informace o výzkumu, požadavky a pravidla rozhovoru, navázání vztahu s respondentem a zodpovězení dotazů;
2. Náplň práce a zaujetí role;

3. Negativa a pozitiva karantény;
4. Aktuální dění na konkrétní škole a vztahy;
5. Ukončení: možnost vyjádřit se k rozhovoru, poděkování, rozloučení.

Otázky použité v rozhovoru jsou k nahlédnutí v příloze č. 7. V příloze č. 8 předkládám ukázkou přepsaného interview. Nejdelší interview trvalo 78 minut, nejkratší 44 minut. Průměrná délka byla cca 55 minut.

Všichni respondenti souhlasili se zvukovým nahráváním rozhovoru, což usnadnilo práci a umožnilo doslovnou transkripci dat. Rozhovory byly realizovány v rozmezí 27.4.2020 – 15.6.2020. Vzhledem k tomu, že v době sběru dat trval nouzový stav, byla všechna interview uskutečňována výhradně prostřednictvím videohovorů na online platformách Zoom nebo Skype.

5.2 Metody zpracování a analýzy dat

Prvním krokem byla doslovná transkripce nahrávek do MS Word. Poté byla provedena tzv. redukce prvního řádu, při které byl smazán slovní balast.

Pro analýzu dat byla vybrána **Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)**, která se zaměřuje na „*porozumění zkušenosti člověka na idiografické úrovni se zaujetím pro to, jaký význam přisuzuje své zkušenosti určitý člověk v určitých podmínkách či situaci a jaká je podoba tohoto procesu nabývání na významu*“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, 9). Zároveň je třeba brát v potaz, že „*fenomenologický výzkum popisuje a dokumentuje žitou zkušenost účastníků, ale nesnaží se ji vysvětlovat*“ (Willig, 2013, 95).

Z toho plyne způsob vytváření výzkumných otázek při použití této metody. Spíše než z teoretických konceptů vychází formulace otázek z výzkumníkových předpokladů. Zaměřuje se především na zachycení zkušenosti jednotlivce a na její význam. Výzkumná otázka by měla být otevřená, ale ne příliš komplexní, aby byl výzkumník schopen ji zodpovědět (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Pro analýzu a zpracování dat tohoto výzkumu jsem se inspirovala Palovou (2020), která ve své práci slučuje dva doporučené postupy (tj. Koutná Kostínková & Čermák, 2013; Willig, 2013). Postupovala jsem podle následujících kroků (Palová, 2020, 132):

„0. *reflexe vlastní zkušenosti s tématem výzkumu;*

1. *prvotní seznámení s textem;*

2. počáteční poznámky a komentáře;
3. rozvíjení vznikajících témat;
4. hledání souvislostí napříč tématy;
5. vytvoření shrnující tabulky pro daný případ;
6. analýza dalšího případu;
7. hledání vzorců napříč případy;
8. vytvoření shrnující tabulky pro všechna data. “

K analýze dat jsem použila program **Atlas.ti**. Nejprve jsem si vytvářela poznámky a kódy (body 2-4). Pro bod 5 jsem využila funkce Code-Document Table, který umožňuje jednotlivé kódy a respondenty vidět v souhrnné tabulce. Poté, co jsem měla pro každého respondenta vytvořenou tabulku (bod 6), začala jsem hledat souvislosti napříč případy (bod 7-8). Opět jsem využila funkci Code-Document Table. K pochopení vztahů mezi případy i kódy mi pomohla funkce Network, ve které jsem vytvářela různá schémata. Ukázky mé práce v programu jsou jednak v kapitole *Výsledky výzkumu*, a jednak v příloze č. 6.

5.3 Výběr výzkumného vzorku

Pro tento výzkum byla zvolena nepravděpodobnostní metoda výběru výzkumného vzorku, přesněji prostý záměrný výběr. Respondent musel splňovat takto **kritéria**:

- Aktuálně zaměstnán jako školní psycholog, nejlépe na celý úvazek, stačí i poloviční.
- Působí na státní základní škole.
- Nástup na pozici minimálně v září 2019.
- Souhlasí s nahráváním rozhovoru.

Pro získání respondentů byla použita facebooková skupina *Školní psychologové*, kde se celý projekt propagoval. Tato sociální síť a skupina byla použita proto, že je to nejznámější a nejpočetnější veřejná skupina školních psychologů. Dále byla použita i metoda sněhové koule.

5.4 Popis výzkumného souboru

Výzkumu se účastnilo 10 školních psychologů. Dva rozhovory však byly vyřazeny. Jeden z nich kvůli velmi špatné nahrávce rozhovoru, což způsobilo nemožnost přepisu

záznamu a jeho následnou analýzu. Druhý rozhovor byl vyřazen až po poslechu a transkripci nahrávky. Vyšlo najevo, že respondentka přesně neodpovídá výběrovým kritériím souboru. Pracovala jako školní psycholožka na dvou školách – na ZŠ a soukromé SŠ – a v rozhovoru mluvila o obou. Problém byl v tom, že se středoškoláky se pracuje distanční formou jinak než s dětmi na ZŠ. A zároveň to byla soukromá mezinárodní SŠ, takže práce s žáky a učiteli probíhala jinak i v běžném režimu. Ke zpracování dat tedy bylo využito pouze 8 nahrávek.

Základní informace o účastnících výzkumu jsou shrnuty v následující tabulce. Pro zachování anonymity jsem jména školních psychologů nahradila jinými. Kvůli přehlednosti jsem je pojmenovala podle prvních písmen abecedy, a to podle pořadí, v jakém se s nimi uskutečňovaly rozhovory.

Tabulka 1: Školní psychologové – přehled

Jméno	Pohlaví	Věk	Velikost úvazku	Délka praxe jako ŠP	Počet let na současné škole	Předchozí ŠP na škole	Péče o někoho
Adam	muž	28	2 x 0,5	3,5 roku	3,5 roku	ne/ne	ne
Barbora	žena	44	1	1 rok	1 rok	ano	ano, 2 děti
Cecílie	žena	26	2 x 0,5	2 roky	2 roky	ano/ne	ne
Daniela	žena	27	2 x 0,5	3/4 roku	3/4 roku	ne/ne	ano, bratr
Eva	žena	28	1	3/4 roku	3/4 roku	ano	ne
Františka	žena	26	0,5	2 roky	3/4 roku	ne	ne
Gabriela	žena	45	0,5	1 rok	1 rok	ano	ano, 2 děti
Hugo	muž	34	1	7 let	6 let	ano	ne
Průměr	-	32	-	2,25	2	-	-

Máme tedy **8 respondentů**, z toho dva muži a šest žen. Průměrný věk je 32 let. Ve sloupci „Velikost úvazku“ se objevuje 2 x 0,5. To znamená, že respondent pracuje na dvou základních školách jako školní psycholog a na obou má velikost úvazku 0,5. Šest respondentů tedy pracuje na celý úvazek (na jedné nebo na dvou školách). Zbývající dva mají poloviční úvazek na jedné škole. Průměrná délka praxe jako školní psycholog je 2,25 let a průměrná délka praxe na současné škole je 2 roky. Na pěti školách měl současný psycholog předchůdce. Na šesti školách je nynější psycholog prvním na této pozici. Tři školní psychologové se o někoho v domácnosti starali, zbytek ne. Tato péče je chápána ve smyslu závislosti na respondentovi (dětí, bratr). Školy, na kterých psychologové působí, se

nachází v pěti krajích – Moravskoslezském, Pardubickém, Středočeském, Zlínském a Vysočina.

5.5 Etické hledisko a ochrana soukromí

Před započítím rozhovoru byli účastníci výzkumu poučeni o dobrovolnosti výzkumu a možnosti kdykoliv rozhovor přerušit nebo odmítnout odpovědět na otázky. Věděli, že výzkum není honorovaný. Také předem souhlasili se zvukovým záznamem rozhovoru. Nebyla zatajena žádná informace a nehrozila jim psychická újma ze strany výzkumníka. Byli ujištěni, že data jsou anonymizována. Jejich jména jsem nahradila jinými jmény a pokud v úryvku zaznívala jména měst nebo žáků, tak jsem je nahradila jiným jménem nebo odstranila.

Respondentům bylo sděleno, že výsledky výzkumu budou pravděpodobně publikovány, protože přesahují svým významem rámec diplomové práce. Školní psychologové z toho byli nadšení, protože by byli rádi, kdyby vznikl další materiál, který jim pomůže se v situaci lépe zorientovat.

5.6 Reflexe výzkumníka

Při analýze kvalitativních dat se výzkumník nestaví do nezaujaté a objektivní role. Pro transparentnost celého výzkumného procesu je potřeba reflektovat výzkumníkův vztah k danému tématu. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem je nejen připomenutí si vlastní motivace, ale i uvědomění si interpretativní role ve výzkumném procesu. Díky tomu je možné efektivně pracovat s daty a zároveň zajistit validitu analýzy. Reflexe tedy můžeme označovat za nultou fázi analýzy (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Obor školní psychologie je mi velmi blízký a ráda bych se v něm po dokončení univerzitního studia profilovala. Ve školním prostředí se více než dva roky pohybuji na pozici lektorky preventivních programů pro třídní kolektivy, což mi umožnilo nahlédnout do zákulisí fungování školy. Ke školní psychologii jsem více pronikla také díky své bakalářské práci, ve které jsem se zabývala limity práce začínajícího školního psychologa. Jednalo se o kvalitativní design, ve kterém jsem vedla polostrukturovaný rozhovor s devíti školními psychologkami. Tato interview mi ještě více přiblížila práci školních psychologů. Měla jsem tak možnost zjistit, jak školní psychologové fungují v praxi, jaké jsou jejich strasti i radosti a mimo oficiální rozhovor se doptat se další věci, které mě zajímaly.

Díky výše uvedenému jsem si dovedla udělat poměrně přesný obrázek o běžném režimu školních psychologů. Co se však týče distanční formy jejich práce, tak o té jsem představu neměla. Uzavření škol bylo poměrně nečekané a rychlé, takže si troufám odhadovat, že tu představu neměli ani samotní školní psychologové. Do získávání dat pro tento výzkum jsem šla bez předsudků a bez jasného názoru na situaci. Byla jsem zvědavá, jak rychle se respondenti zvládli adaptovat na nové podmínky. Tušila jsem však, že je to pro ně náročné a nové. I kvůli tomu je tento výzkum postavený jako popisný nikoliv hodnotící.

Rozhovory jsou získávány na jaře 2020, kdy byla situace nouzového stavu čerstvá a všechno bylo nové. V době analýzy dat na podzim roku 2020 však propukla druhá vlna koronaviru a vnímala jsem, že její průběh je v některých věcech jiný než průběh vlny první. Už jen skrze fakt, že všichni měli určitou předchozí zkušenost z jara. To mě občas svádělo k negativnímu hodnocení nasbíraných dat z hlediska jejich „neaktuálnosti“. Musela jsem si připomínat, že se jedná o popis první vlny a druhá vlna nemění nic na aktuálnosti dat.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V IPA je dle Koutné Kostíkové & Čermáka (2013) přínosné dívat se na data ze dvou pohledů. Z perspektivy jednotlivých respondentů a z perspektivy témat. Kombinací těchto dvou úhlů zachováme celistvost námi zkoumaného fenoménu. Tohoto se při prezentaci výsledků výzkumu držím. Proto se v první části věnuji shrnutí každého rozhovoru. Cílem není popsat rozhovor celý, ale spíše zvýraznit jeho specifika. V druhé části kapitoly nahlížím na data více analyticky. Věnuji se společným tématům jednotlivých školních psychologů (tzv. tematické trsy) a hledám mezi nimi souvislosti. Při analýze dat se řídím metodologií IPA (viz *Metody zpracování a analýzy dat*). V závěrečné podkapitole se věnuji interpretaci dat a zodpovězení výzkumné otázky.

6.1 Zkušenost jednotlivých respondentů

V této podkapitole popíši prožitou zkušenost sedmi školních psychologů, kteří během karantény pracovali distanční formou. Jde o shrnutí toho nejdůležitějšího, co v rozhovorech zaznělo. Zaměřuji se především na prožívání školního psychologa a jeho pohled na distanční formu práce – jak se mu pracovalo, jaké jsou rozdíly s prací face-to-face (FtF, osobní setkání, opak distanční formy), jak na to reagovali žáci, učitelé a rodiče, s čím se potýkal, co se mu dařilo apod.

➤ ADAM

Adam po uzavření škol vnímá, „že času stráveného prací je méně“. Což pociťuje nejen na začátku, ale i v průběhu karantény: „*Ta praxe je taková, že ta zakázka nepřichází.*“ Adam si klade otázku, čím by to mohlo být, a nabízí několik odpovědí: „*Nevím, na kolik je to dané těmi technikáliemi a nakolik je to dané tím, že se to neděje, nebo si to řeší samy ty rodiny, nebo naopak, že si to řeší skrze specializované infolinky, helpdesky a pomoci.*“

Adam připouští, že „*možná to není o tom zájmu, ale o tom, že ty děti se třeba neodvážejí.*“ Kritické místo ve vztahu s žáky tak připisuje technologiím: „*Byly zvyklé chodit osobně a zaklepat, když něco bylo. Teď je tu ta obrovská bariéra. Že to není jen o tom zajít někam, ale o tom donutit se spustit nějaký software, kterému nerozumí.*“ Mrzí ho, že ta vzdálenost staví do procesu překážky. Lidi, kteří mají problém si říct o pomoc v běžném

režimu, tak teď to mají o to těžší. Adam popisuje, že si vždycky myslel, že distanční způsob může být pro děti jednodušší: „*Nemusí přes celou školu jít, zaklepat, přijít, sednout si a mluvit, že paradoxně by to pro ně mohlo být jednodušší, třeba jenom napsat.*“ Kvůli karanténě však změnil názor: „*Kolikrát je možná fakt jednodušší se jenom dokopat, aby člověk udělal pár kroků a zaklepal. Mnohem těžší je všechno to, co přichází kolem těch emailů, telefonování a všeho.*“

V průběhu rozhovoru se Adam několikrát vracel k otázce aktivita vs. svoboda volby. A to ke všem třem cílovým skupinám – žáci, učitelé a rodiče. Všem se snaží „*nabídnout pomoc, nabídnout co nejvíce kanálů, kde by mě mohli kontaktovat, skrze které jim řeknu, že tady jsem. Ale ten první krok nechám na nich.*“ Nechce se stavět do pozice, že všechno vyřeší. Po počáteční aktivitě s nabízením pomoci radši zaujímá pasivnější polohu: „*tím dám tu možnost vybrat si, jestli to bude řešit přese mě nebo jestli to bude řešit jinak.*“ Někdy se to v něm pere, že by měl pracovat více, ale nadruhou stranu si říká, že svou produktivitou vlastně škodí. Nakonec si to v hlavě srovnal takto: „*Vydal jsem doporučení - já tu jsem, napište a budeme se bavit o tom, jak to zvládat - ale nepíšete mi, vycházím z toho, že to zvládáte nebo to řešíte někde jinde.*“

Jako obrovské kritické místo distanční formy práce označuje chybějící zpětnou vazbu: „*Cokoliv člověk udělá, tak si může sám sobě říct jo, udělal jsem maximum, udělal jsem všechno dobře. Ale když prostě nemá tu odezvu, kdy nevidí, tak je to náročnější.*“ Kvůli tomu nedovede zhodnotit efektivitu svých intervencí a počinů.

➤ **BARBORA**

Barboře nastalá koronavirová situace změnila část popisu práce – stejně jako mnoho dalších lidí, i ona začala šít roušky: „*...paní ředitelka se toho chytla a začali jsme to šít na veliko. Ušiju tak 40 týdně. Já vím, že to nesouvisí s prací ŠP, ale je to v rámci školy.*“ Podle ní je role ŠP v době karantény „*pomocť tam, kde je třeba. A myslím si, že i v těch věcech, co nejsou přímo v popisu práce psychologa.*“

Pro Barboru je stěžejní zachovat a udržet si kontakt s těmi žáky, se kterými měla individuální konzultace ještě před počátkem karantény: „*Už kvůli nějaké pravidelnosti. Ony ty děti vypadly z hodně věcí, tak aby měly aspoň tohle.*“ To se jí poměrně dobře daří se staršími dětmi, ale s těmi mladšími nikoliv: „*nemám ty online konzultace s menšími dětmi. Myslím, že by to pro ně bylo hodně nepřírozené. Ale nevím. Ztrácím s nimi kontakt.*“

Distanční formu práce označuje za méně efektivní především kvůli tomu, že „nemůžu využít moc těch technik, je to prostě rozhovor. Jako rozhovor je základ, ale mohlo by to být obohacenější.“ Vadí jí, že nemůže používat různé metody jako testy, karty, pískoviště apod.: „Já jsem třeba s jednou holkou chtěla udělat test na kariérové poradenství, test volby povolání. Zatím jsme se k tomu nějak nedostali.“ Barbora přemýšlí o tom, že to zkusí vymyslet, tak, aby to bylo realizovatelné online: „Mohla bych to zkusit, ještě jsem to vlastně nezkusila, mohla bych si na to zvyknout.“ V průběhu rozhovoru však dochází k závěru, že „je to celkem v pohodě vlastně, protože ty holky, se kterými mám ty konzultace, tak ony si potřebují hlavně povídat.“

V distanční formě vidí potenciál pro krizovou intervenci. Dovede si představit, že by online forma krizové intervence mohla fungovat i v běžném režimu: „...jedna holka volala v neděli, úplně zhroucená. Ale aspoň jsme to mohli trošku pořešit, co zrovna prožívala. [...] Ona by takhle v neděli normálně nevolala, ale teď jak už byla zvyklá, tak se odvážila.“ V této souvislosti řeší problém toho, že žáci mají její osobní telefonní číslo, takže se jí práce může protáhnout i do víkendu. Svě číslo žákům poskytla kvůli konzultacím: „Já jsem nabízela různé možnosti a oni chtěli přes WhatsApp.“

S rodiči žáků zvolila spíše telefonickou volbu komunikace: „Jako nechci je nějak uhánět, ale občas tak někomu brnknu a občas si se mnou maminky popovídají a spíše si uleví, kolik toho mají na práci doma.“

➤ CECÍLIE

Cecílie pracuje jako školní psycholožka na dvou základních školách, na každé má půl úvazku. Po celou dobu našeho rozhovoru však mluví jen o jedné z nich, protože s tou druhou má špatné kontakty. Jak s vedením, tak s učiteli i s rodiči: „Což mě na jednu stranu mrzí, na druhou stranu já nevím, co bych mohla dělat víc. Já jsem obepsala všechny třídní učitele, všechny rodiče, které tam mám. Už mě jako nenapadá řešení, co s tím.“ S tímto se pojí její pocit, že toho nedělá dost, ale vlastně neví, co by měla víc. Tento pocit označuje za kritické místo své nynější práce.

Distanční forma práce pro Cecílii není srovnatelná s osobní formou, ale snaží se přizpůsobit. Vnímá však, že „ne každý o to stojí, bych řekla. Ať už se jedná o děti nebo o jejich rodiče. Nevím, jestli je to tím, že tím videohovorem vstupuju do jejich domácnosti. Necítíla jsem zájem.“ Cecílie je toho názoru, že možná právě kvůli vstupu do domácnosti dostávala spíše odpovědi, že je vše v pořádku, že to zvládají. I když po předchozí spolupráci

s dotyčnými dětmi věděla, že to v pořádku není: „*Nemyslím si, že by se jednalo o všechny rodiče, to jako nechci takhle zobecňovat. Ale opravdu spoustu z nich to opravdu zlehčuje. A já vím, že tam jsou nějaké psychické problémy.*“

Cecílie je velmi ráda za úzký kontakt se školní speciální pedagožkou: „*Že si voláme každý týden a co dva týdny se setkáváme ve škole. A máme vlastně možnost to všechno probrat a podchytit.*“ Za tuto spolupráci je vděčná, protože v pedagožce našla partnerku, se kterou může řešit svou práci. Společně řeší zápisy a děti s podpůrnými opatřeními, které výuku doma těžko nezvládají.

V nastalé situaci vidí i mnoho pozitivních věcí. Co se týče časových možností, cítí velkou výhodu v kontaktu s rodiči: „*Mají větší možnost to skloubit se svou prací. Myslím si, že pro ně je to výhodnější na dálku, než chodit do té školy.*“ Podobné časové pozitivum vnímá i u žáků: „*Před tím byl člověk závislý na těch hodinách. Ted'ka je matika, matika je důležitá, z matiky si ho vzít nemůžeš a tak. Je to takové volnější.*“ Další nespornou výhodou koronavirové situace je, že se kantoři „*naučili více pracovat v online světě celkově.*“

Velký přínos vidí v tom, že situace nutí učitele přemýšlet nejen o výuce, ale i o tom, jak to ve kterých rodinách funguje. Například pokud dítě neodpovídá na úkol, tak co za tím může být za problém: „*Musí si všimnout konečně toho sociálního zázemí, že to hraje roli. Na tom to jde neuvěřitelně vidět ted'ka.*“ Cecíliina škola však poměrně rychle zareagovala a podařilo se jí zavčas podchytit ty žáky, kteří by systémem jinak propadli. Jsou rodiny, které nemají doma počítač, nemají doma tiskárnu, nemají internet. Dohodli se na tom, „*že ti, co bydlí poblíž, nebo mají své svěřence poblíž, tak tam zajdou a hodí mu dopis do schránky. A zase si to vezmou zpátky.*“

➤ DANIELA

Daniela pracuje jako ŠP na dvou základních školách. V rozhovoru však mluví pouze o jedné z nich, protože s tou druhou nemá dobré vztahy a není v kontaktu s nikým. Daniela je toho názoru, že distanční forma práce by se k té FtF formě mohla přiblížit, „*kdyby byly děti, které by byly ochotny jít do toho videohovoru.*“ Naráží na to, že žáci odmítají mít videohovory i hovory přes telefon. Problém je v nedostatku soukromí na konzultaci: „*A když jsem se ptala, jestli by to přece nešlo aspoň v nějakou hodinu, tak řekli, že ne. Že jich je doma víc, že by to všechno šlo slyšet. Že mají i tenké zdi, takže to nepřichází v úvahu.*“ V prostředí, kdy žáci nejsou sami a nemohou říct vše to, co by chtěli, je nemožné mít dobrou

konzultaci. Proto Daniela přehodnocuje svůj názor na distanční formu: „*Tak si myslím, že na jednu stranu ano, ale nakonec ne.*“

S žáky tedy komunikuje přes email. Zmiňuje, že je pro ni velmi náročné se zorientovat ve zprávě, kterou děti napsaly. Vypíchnout, co je důležité, a co není. Zároveň jí chybí možnost pozorování daného člověka a reakce na něj: „*Pro mě je to strašně těžké, když tam ten výraz tváře chybí. Tu emoci, ty pauzy během toho, když mi říkají ty svoje problémy a můžu nějakým způsobem reagovat. A takhle nemám tu zpětnou vazbu, že se můžu na něčem zastavit a dávat tomu velkou důležitost.*“ Podle Daniely to může být důležitá maličkost, co přehlédne, protože to napsali okrajově a jí to nepřípadně tak náročné.

Daniela řeší dilema, jak získat kontakty, jak moc se ozývat, a jak moc tlačit na rodiče. Nerada by u dětí vytvořila dojem „*no ta psychologička, ta se nám cpala do obýváku celou dobu*“, aby ji děti nevnímaly jako někoho, „*kdo je vlastně úkoluje a otravuje.*“

Když se podaří domluvit videohovor, nastává další kritický moment a tím je domlouvání si pravidel konzultace: „*Pro mě jsou základní slušné podmínky, že se nenechám vyrušit u toho videohovoru, že budu dělat maximum.*“ Což se Daniele párkrát stalo. A nejen s dětmi: „*Někteří rodiče fungují třeba jinak, v jiné sféře, tak si na to nedávají takový pozor jako my.*“

S učiteli má Daniela poměrně dobrý vztah, ale má obavu, že ji po skončení karantény budou pomlouvat: „*Myslím si, že tam budou komentáře toho, že ti učitelé se museli starat o tu třídu, pracovat a hodnotit a vyhodnocovat, zadávat úkoly. A ode mě se těch materiálů zase tolik nedostalo.*“ Udává, že s něčím podobným má problém i v běžném režimu. Na škole je na půl úvazku, takže tam není celou dobu. Ale tam učitelé alespoň vidí, „*že něco dělám, že s těmi dětmi jdu.*“ Dle jejího názoru si učitelé myslí, že byla „*zalezlá*“, sice nabízela pomoc, ale cítí, že učitelé její práci tolik neocení.

Daniele pomáhá, když své problémy může sdílet s ostatními školními psychology na různých online setkáních. Také jí velmi pomáhá facebooková skupina Školní psychologové, kde sbírá inspiraci: „*Oni tam sdílí nějaké tipy a nějaké otázky, že je tam někdo aktivní. Co všechno by mohl a nemohl. V komentářích se ukazuje, že každá škola je jiná. A taky to, jak tam ten školní psycholog pracuje.*“

➤ EVA

Eva dříve pracovala jako krizový intervent na lince důvěry, kde zažila i emailové poradenství. Což ovlivnilo její názor na distanční formu práce: „*Mám už nějakou zkušenost s tím, že i takhle to jde. Srovnatelný ne (s FtF), ale použitelný jo.*“ Největší změnou je pro ni to, že má mnohem méně práce „*být ŠP na plný úvazek na škole, kde je 700 dětí, tak se nezastavíte. Takže mám té práce méně. Kontakt s žáky ze 100 % je téměř na 0.*“ Dodává, že se jí změnila dynamika práce. Dříve přicházela do školy každý den ve stejný čas a odcházela s tím, že práci nechává v kanceláři a po zbytek dne už ji nezajímá. Teď naopak „*o to víc pracuju, nechci říct, že na zavolání, ale na žádost.*“

Eva vnímá roli školního psychologa „*jako službu, která je poskytovaná pracovníkem školy. Obsah té služby by podle mě měl odpovídat aktuální situaci.*“ Karanténou se cíl ani smysl práce ŠP nezměnil. Změnili se „*podmínky, za které můžu nabízet tu službu.*“ Eva se označuje za pragmatickou a podle svých slov se díky tomu nehroučí: „*Já jsem to asi od začátku vzala, jakože taková je situace. Ok, mám poskytovat tuto službu, jsou takovéto podmínky, tak co bych tak měla dělat.*“

Její náplní práce se stala především podpora učitelů. Hrdá je hlavně na webináře, které se jí povedlo zrealizovat pro pedagogy ze školy. Dvě přednášky proběhly před karanténou: „*Ono to vzniklo tak, že když jsem nastoupila na tu školu, tak se ukázala nějaká potřeba toho vzdělávání, že tam mají slepý místo, který by rádi doplnili.*“ Další byla kvůli karanténě přesunuta do online prostoru. Největší výzvou pro Evu byla interaktivita: „*Přemýšlela jsem, jak to udělat, aby to i online bylo trošičku interaktivní. Aby se nějak zapojili, byť nejde třeba nějaká hromadná diskuze nebo práce ve skupinkách, ale aby něco šlo.*“ V době rozhovoru připravovala další, kterou si učitelé vyžádali. Výhodu v online prostředí vidí v tom, že „*se připojili i tací, kteří by FtF nepřišli.*“ Podle Evy je nejdůležitější při práci v distanční formě vyjít vstříc potřebám cílových skupin: „*Já furt ctím zásadu, že to vyšlo z těch učitelů, že oni to chtěli. Ne, že já jsem jim to vecpala.*“

Evě stejně jako mnoho dalším ŠP chybí zpětná vazba: „*Občas vypouštíte do éteru něco. Možná to k nim dojde, možná to bude mít nějaký efekt, ale asi bych to popsala, že nemáte záruku zpětné vazby.*“ Díky svému pragmatismu si však spoustu věcí uzpůsobila tak, „*že to spíš předpokládám a vlastně ani zpětnou vazbu nechci. Jen jim to nabízím a počítám s tím, že ta zpětná vazbatam prostě nebude.*“

➤ FRANTIŠKA

Pro Františku je velkým tématem nutnost být připojená na počítači velkou část dne kvůli práci: „*Takže to mě tak osobně nevyhovuje, že jsem furt napojená.*“ Zasahuje jí to do jejího osobního života. Sama o sobě říká, že je společenský člověk, ale po práci na počítači už nemá chuť se spojit s kamarády zase prostřednictvím počítače: „*Jak jsem strašně dlouho na počítači, tak si jdu odpočinout tím, že jdu prostě ven. Zalít kytky a tak.*“ Bohužel v karanténě není jiná možnost, jak se socializovat než prostřednictvím komunikačních technologií.

Po počátečním rozčarování, kvůli nedostatku zakázek a zájmu o její práci si to Františka v hlavě srovnala: „*Člověk by rozhodně neměl dělat to, že se bude nějak zbytečně trápit, že nikdo nepíše a tak. Já jsem strašně ráda, že mi nikdo nepíše, pokud je to tím, že to ti lidi zvládají.*“ Nabídla pomocnou ruku v podobě emailu a poté „*ať se sami ozvou, jsem tady pro ně.*“ Rozhodla se zaujmout tento postoj jednak proto, že „*uhánění*“ lidí jí přijde neefektivní, a jednak „*protože ta situace je globální. Je to mimo dimenzi školního psychologa. Je to prostě velká zkušenost sociální a já to nechci nikomu narušovat nebo zasahovat.*“

Františce s některými učiteli funguje komunikace přes emaily velmi dobře. Přesto se bojí, že se s některými učiteli „*přetrhne nějaká ta kontinuita toho, jak jsem s nimi komunikovala před tím.*“ V běžném stavu Františka často chodila po chodbách školy a řešila věci rovnou: „*Oni se na mě usmáli, pokud se mnou chtěli o něčem promluvit. Tohle odpadlo. Není prostor, nejsou podmínky proto mít nějakou kontinuální komunikaci.*“

Na začátku karantény věnovala Františka mnoho času vytváření tzv. nápadníčku: „*Mají tam různé odkazy na weby. Potom se každá ta kategorie dá rozkliknout a je tam spousta informací. To si myslím, že tak někomu může pomoci ten volný čas strávit.*“ Františka ho poslala emailem učitelům, rodičům, dětem i svým známým. Ptají se jí, jestli to někomu můžou sdílet: „*Mě je to úplně jedno. Nepodepsala jsem se pod to. Udělala jsem to pro lidi.*“ Je toho názoru, že je velmi užitečné, když se podobné věci dělají a sdílí se: „*Myslím si, že lidi jsou na tuto formu v dnešní době zvyklí. Jde o to to nějak hezky graficky uspořádat.*“

➤ GABRIELA

Gabriela jako jediná z celého výzkumného vzorku kontinuálně pracovala se třídními kolektivny. Na prvním stupni třídy měly nějakou distanční výuku online, ale na druhém stupni ne. Proto pracovala jen s druhým stupněm: „*Postupně jsme s každou třídou každý týden jednu hodinu měli zoom, jako konferenci.*“ Bylo to nepovinné a byla to možnost pro celou třídu, většinou začala s půlkou třídy a „*pak nám tam zůstala třetina třídy. Některým to nesesedlo, a některý v tom opravdu našli zalíbení.*“ Každé takovéto hodiny se vždy účastnila i paní třídní učitelka: „*Já jsem to vždycky vedla a paní učitelku jsem zapojovala do těch her a otázek.*“ Což byla velká výhoda v tom, že žáci paní učitelku více poznali a sblížili se s ní.

Za tímto nápadem stojí tři faktory. Prvním z nich je Gabrielin pozitivní vztah k technice: „*Nejsem žádný expert, ale když mě před to posadíte, tak já tam nemám jako dejte to pryč.*“ Druhým impulzem bylo absolvování sebezkušnostního online kurzu: „*Tím, že ten workshop byl zaměřený na sebezpyt a šlo to na dálku, tak jsem si uvědomila, že vlastně tady ta psychologická práce není vůbec problém udělat.*“ A třetím faktorem byla Gabrielina zkušenost s vymyšlením a realizací zážitkových kurzů v rámci neziskové organizace Prázdninová škola Lipnice. Je tedy zvyklá vytvářet hry a programy, „*když jsem je vymyslela naživo, tak proč bych je nevymyslela i online.*“

V distanční formě spatřuje mnoho pozitiv: „*Vidím v tom mnohé bonusy, které by nenastaly, kdyby to nebylo takto na dálku. A i překvapivé zkušenosti, které tyto podmínky nabídli a za normálních okolností by se neukázali.*“ Snažila se využít toho, že jsou všichni doma. Děti měly možnost si navzájem ukázat pojičky, svoje domácí zvířátka, plyšáky, fotky z dovolené apod. Dalším přínosem bylo, že se některé děti začaly projevovat jinak než ve třídě: „*Paradoxně děti, který za normálních okolností byly ty, kteří třídu organizují, táhnou a jsou tam výrazní, tak pravidelně se nám stávalo, že buďto byly na pozadí nebo potom nechodily. A naopak děti, který byly méně výrazní, děti, který se neprojevovaly jako třídní tahouni, tak tady tu třídu táhly.*“ Vůbec to nekopírovalo běžné vztahové rozložení a dynamiku třídy. Což bylo jak pro Gabrielu, tak pro paní třídní učitelku nesmírně zajímavé. Gabriela zaregistrovala, že díky této zkušenosti pedagožky změnily pohled a názor na některé žáky: „*Přidala si do té její představy o nich ještě jinej rozměr...*“

Gabriela byla nadšená z toho, jaké pouto si se třídami vytvořila. V běžném provozu by s nimi nemohla trávit tolik času „*a takto jsem ty děti vídala každý týden.*“ Tím pádem měly čas pracovat do větší hloubky: „*Ve třídě v normálním režimu není prostor na*

filozofické debaty, jako co bych si přál od kouzelného dědečka.“ Respondentka tak měla prostor děti více poznat do hloubky.

➤ HUGO

Na rozdíl od ostatních respondentů Hugo přiznává, že první tři týdny karantény nedělal pracovně téměř nic: *„Bylo to takové, že člověk fakt nevěděl, co bude, jak bude, jak dlouho to bude. Bylo to hodně intenzivní, žádná jistota tam nebyla, takže jsme nevěděli.“* Nebylo to však jen zmíněnou nejistotou, ale i tím, že chtěl odejít ze školství: *„měl jsem toho plný zuby.“* Hugo měl díky karanténě čas na chvíli přestat pracovat, *„měl čas na to vypnout“*, což ho dobilo pracovní energií a elánem.

S Hugem jsme realizovali interview v polovině června. Byl to náš poslední respondent. Díky tomu už měl příležitost si proběhlou situaci nějak zhodnotit: *„Když to hodnotím teď, když mám nějakou reflexi, tak bych byl trošku víc aktivnější v té podpoře.“* Další věc, kterou by udělal jinak, by byla, *„že bych to hromadně rozeslal ten mail, tu nabídku toho, že můžou si kdykoliv domluvit online schůzku.“* Znovu by to poslal každému rodiči a dítěti přímo. Do teď to fungovalo tak, že tyto nabídky poslal třídním učitelům, ať oni to rozešlou svým třídám. Zpětně hodnotí, že *„se na ty učitele v tomhle nejde úplně spolehnout. Ve smyslu třeba, že někteří vědomě a někteří nevědomě to třeba neodešlou.“* Hugo by se chtěl více ponořit do světa technologií a zjistit, co všechno nabízí za možnosti.

Samotnou karanténu rozděluje Hugo na dvě části. Významným předělem byla první návštěva školy po měsíci od jejího zavření. Zjistil, že učitelé sice učí online, ale provozují to přímo ze školy: *„Nechci říct, že selhala komunikace, ale ke mě se prostě nedonesl ten styl toho online vyučování.“* Učitelé za ním začali chodit a říkali: *„super, že tu seš.“* Někteří si potřebovali postěžovat, jiní jen popovídat, další pomoci s distanční výukou apod. Převážnou náplní práce se tedy stala podpora učitelů: *„To je pro mě velký rozdíl začátku a konce korony. Druhá část korony pro mě byla vlastně FtF práce.“*

Na dotyčné škole vznikl mezi pedagogy skupinový chat v aplikaci WhatsApp. Založil jej pan ředitel pro rychlejší komunikaci: *„Bylo to založený s cílem opravdu seriózním. Že je to na info: posílám vám email, běžte na něj, potřebuju, abyste si ho přečetli.“* S postupem času (nejen karanténího, ale i denního) se záměr skupiny změnil: *„A když už to sklouzalo k večeru, tak to sklouzalo k takovým věcem, jako kdo tam už co má nalitýho. Byla tam právě spousta věcí na odlehčení a bylo to skvělý.“* Prostřednictvím této online skupinové

konverzace se udržovala neformální stránka vztahů v pedagogickém sboru, která v karanténě tolik chyběla.

6.2 Tematické trsy

V této podkapitole nás čeká tematická analýza dat. Dívám se na data více analyticky a následně identifikuji pět tematických trsů, které se objevují napříč rozhovory:

1. Zaujetí role;
2. Postoj k distanční formě;
3. Komunikace;
4. Fungování školy;
5. Doporučení pro ostatní ŠP.

Každý z těchto trsů obsahuje několik témat, kterým se podrobněji věnuji a dokládám několika výroky respondentů. Témata jsem formulovala na takové rovině abstrakce, která mi umožnila propojení mezi případy. Osobitost respondentů však zůstává zakotvena v rámci citací. S ohledem na množství respondentů neuvádím výroky všech, kteří se k danému tématu vyjádřili, ale jen příklady (Smith & Osborn, 2003). V této části pouze propojuji témata, interpretaci se budu věnovat až v poslední podkapitole.

6.2.1 Zaujetí role

První tematický trs zahrnuje hledání a utváření si svého postavení a role školního psychologa v průběhu karantény. Tento trs nazývám „*Zaujetí role*“. Řadím do něj celkem šest témat, která nalezneme v tabulce níže. Písmena označují jednotlivé školní psychology, přesněji první písmena jejich křestních jmen. Křížky označují respondenta, který o daném tématu mluvil. Důležité je podotknout, že chybějící křížek ve sloupci neznamena, že se daný ŠP s tématem neztotožňuje. Pouze jej nezmiňuje.

Tabulka nám říká, který ŠP o tématu mluvil, dále však nevíme více o jeho obsahu. Jednotlivá témata podrobněji rozebírám v následujícím přehledu. Každé „**téma**“ je v textu tučně a v uvozovkách. Pro zpřehlednění v některých odstavcích podtrhávám i podtémata.

Tabulka 2: Tematický trs „Zaujetí role“

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>Práce je méně</i>	X		X	X	X	X	X	X
<i>Vše si postupně sedá</i>	X	X	X	X	X	X		X
<i>Služba za jiných podmínek</i>	X				X		X	X
<i>Aby věděli, že tu jsem pro ně</i>	X	X	X	X	X		X	X
<i>Podpurná role</i>	X	X	X			X	X	X
<i>Informační role</i>	X	X	X	X		X		X

Téma „**práce je méně**“ (zmiňuje 7 respondentů) obsahuje všechny výroky, které říkají, že velkou změnou oproti normálnímu režimu je, že tráví prací méně času. Přesně to shrnuje Adam: „*Důležitá změna pro mě je to, že té práce ubylo.*“ Stejného názoru je i Eva: „*Reálně toho času stráveného přímo prací, tak je samozřejmě méně.*“ Jedním z důvodů proč to tak je, jsou podle Adama technologie. Má pocit, že staví do procesu překážku, přes kterou „*se ty děti k tomu nedostanou.*“ Cecilie si však myslí, že za tím stojí nezájem klientů: „*Snažím se nějak přizpůsobit, ale ne každý o to stojí bych řekla.*“ Což potvrzuje i Daniela: „*Oslovila jsem rodiče a jako kdyby neměli zájem.*“ Dalším důvodem je, že odpadly některé činnosti a některé problémy klientů. Například Františka udává, že „*se hodně řešily nějaké úzkosti nebo nešvary těch dětí ze školy. [...] V tomto období to můžou vnímat více v klidu a nemusí je to až tolik rozhazovat.*“ Eva zase nemá „*pravidelný konzultace s dětma, učitelky taky nechodí 30x za den.*“

Dalším tématem je „**vše si postupně sedá**“ (7), které je vzhledem ke koronavirové situaci více než logické. Může tedy působit zbytečně, protože si to každý odvodí. Rozhodla jsem se jej zařadit, protože popisuje začátek karantény, prvotní zmatení a setkání se s nezvyklou a novou situací, což následně ovlivňuje formování role ŠP. Začátek popisují respondenti jako těžký, konkrétně Eva ho popisuje jako „*Co se děje? Všichni byli úplně mimo.*“ Obecně bylo málo informací a nikdo nevěděl, co se bude dít. Cecilie popisuje, že „*ze začátku těch informací bylo málo a všechno bylo dost narychlo. Prostě školy jsou zavřené, zůstaňte doma a nějaké samostudium.*“ Po určité době (cca po dvou až čtyřech týdnech) opadl počáteční šok, bylo jasné, že školy se v blízké době neotevrou a začalo se s distanční výukou. Františka to popisuje následovně: „*Ze začátku se těch věcí řešilo více. Než se to svým způsobem zažilo, zajelo. Ted' opravdu jedou v tom modu domácí výuky.*“ Daniele se po nějaké době začali ozývat žáci: „*Nebylo to hned, že by okamžitě potřebovali, třeba do prvního týdne. Ale až později.*“ Adam průběh karantény popisuje tak, že si všechno postupně

sedá a tvrdí, že kdyby to trvalo déle, tak je schopný pracovat stejně jako v normálním režimu: „*Třeba kdyby to trvalo rok, tak můžu fungovat po roce nějak podobně jako třeba před karanténou.*“

„**Služba za jiných podmínek**“ (4) je téma, o kterém respondenti dlouho přemýšleli. Potřebovali si nejprve ujasnit, co by měli za těchto podmínek dělat. Eva vnímá svou práci jako „*službu, která je poskytovaná pracovníkem školy. Obsah té služby by podle mě měl odpovídat aktuální situaci.*“ Cíl práce se nezměnil, ale změnil se způsob a podmínky poskytování služby. Hugo si myslí, „*že bychom měli být (psychologové) natolik pracovně a osobnostně flexibilní, že bychom to měli být schopni zvládnout.*“ K tomuto názoru se přidává i Gabriela: „*Jako psycholog jsem se snažila najít způsob, jak je podpořit, i když to bylo znemožněný téma podmínkama, který vznikly.*“ Některým psychologům chyběla struktura práce. Nebyli na ně kladeny téměř žádné požadavky, takže o to víc pro ně bylo náročné se nějakým způsobem vymezit.

Další téma „**aby věděli, že tu jsem pro ně**“ (7) je pro respondenty klíčové. Považují ho za nejdůležitější ve vztahu s klienty. V podstatě všichni na začátku posílali e-mail, ve kterém nabízeli své služby. Eva: „*Já jsem to samozřejmě nabídla všem, všichni dostali informace, že kdyby cokoliv...*“ ŠP se shodují na tom, že by měli být aktivní a nabízet svou pomoc. Daniela to shrnuje za dotyčné respondenty: „*Ozvat se sám, být aktivní. Nečekat jenom, až se někdo ozve. Ale nabídnout tu pomocnou ruku. A dát vědět o tom, že sice nejsem ve škole, pořád jsem na příjmu, jsem ochotná a mám čas se vám věnovat, kdybyste potřebovali.*“ Přáli by si mít jistotu, že žáci, učitelé i rodiče ví, že kdyby měli nějaký problém, tak se mu můžou ozvat.

„**Podpůrná role**“ (6) je téma, které shrnuje několik činností, které se ŠP rozhodli dělat. Cecílie je jednoznačně pro podpůrné poradenství: „*Určitě všechny ty tři skupiny (žáci, rodiče, klienti) potřebují podpořit v téhle situaci. Prostě pro každého je to něco jiného, něco zvláštního, něco, čemu se musí přizpůsobit.*“ Podle Gabriely by měl ŠP podporovat tam, kde cítí, že je to potřeba. A taky v těch oblastech, ve kterých se cítí silný. Pro někoho to mohli být individuální konzultace, pro někoho podpora pedagogického sboru a pro Gabrielu to byly třídy: „*Budu podporovat ty třídy v tom, aby tam aspoň trochu byl nějaký tmelící prvek. Nejvíce mi pro ty děti přišlo v karanténě náročný, matiku si doma zvládnou, že přišly o ty sociální kontakty.*“ Barbora vidí podpůrnou roli i v tom, co není v popisu práce ŠP: „*Třeba to šití, cokoliv co člověk umí, tak že by jako mohl pomoci.*“ Adam vidí roli ŠP v podpoře

duševního zdraví žáků: „*Ta psychohygiena se z velké části děje, protože ta práce teď je v podstatě o tom, jak tu situaci zvládat.*“

Posledním tématem tohoto trsu je „**informační role**“ (6), která je v podstatě součástí podpůrné role ŠP. Respondenti se shodují na tom, že je v této situaci potřeba jakýmkoli způsobem podporovat duševní zdraví klientů. Cecílie vnímá potřebu podpory duševního zdraví nejen u žáků, ale i u rodičů a učitelů: „*Já myslím, že pro všechny tři skupiny je dobré mít nějaké informace. Ať už se to týká rodičů a žáků... Myslím tím obecně. Jak ulevit stresu, jak ulevit úzkosti, ohledně toho, co se týká spánku. Pro děti by to mohlo být, jak se doma učí, jak to naplánovat.*“ Většina podporu vidí v posílání infografik. Na internetu kolovalo nepřehledné množství materiálu o duševním zdraví, takže podle Huga je práce ŠP „*vyzobávat*“: „*Sbírá ty různé věci, vytvoří něco svého a může to pak hodit té svoji škole.*“ Další částí tématu jsou informace, podle Františky ve smyslu racionalizace: „*Ta situace je tak nepřehledná, že orientovat se v ní je fakt těžké i pro vzdělaného člověka. [...] Aby kolikrát ty lidi neměli zkreslené a přemrštěné tragické představy o tom, co současná situace znamená.*“ Františka i Adam podotýkají, že situace je globální a přesahuje dimenzi školního psychologa v tom smyslu, že ŠP není odborník na koronavirus.

6.2.2 Postoj k distanční formě

Jako další tematický trs byl identifikován „*Postoj k distanční formě*“ práce. Tento trs obsahuje pět témat. V prvních třech jde o srovnání distanční formy s prací tváří v tvář (FtF). Všichni respondenti upřednostňují FtF. Distanční formu by si nikdy nevybrali za primární. Snaží se v ní však najít nějaké pozitivní aspekty. Čtvrté téma se zabývá prožíváním home office a v pátém se respondenti zamýšlí nad tím, jak a jestli by se distanční forma dala využít v běžném režimu.

Z následující tabulky a schématu je očividné, že jednotlivé respondenty nelze „zaškatulkovat“ do jednotlivých názorů na distanční formu. Je to dáno tím, že v průběhu rozhovoru se ŠP vyjadřovali k distanční formě v různých kontextech. S některými částmi distanční práce jsou spokojeni, s jinými nikoli. Se kterými přesně, popíšu níže.

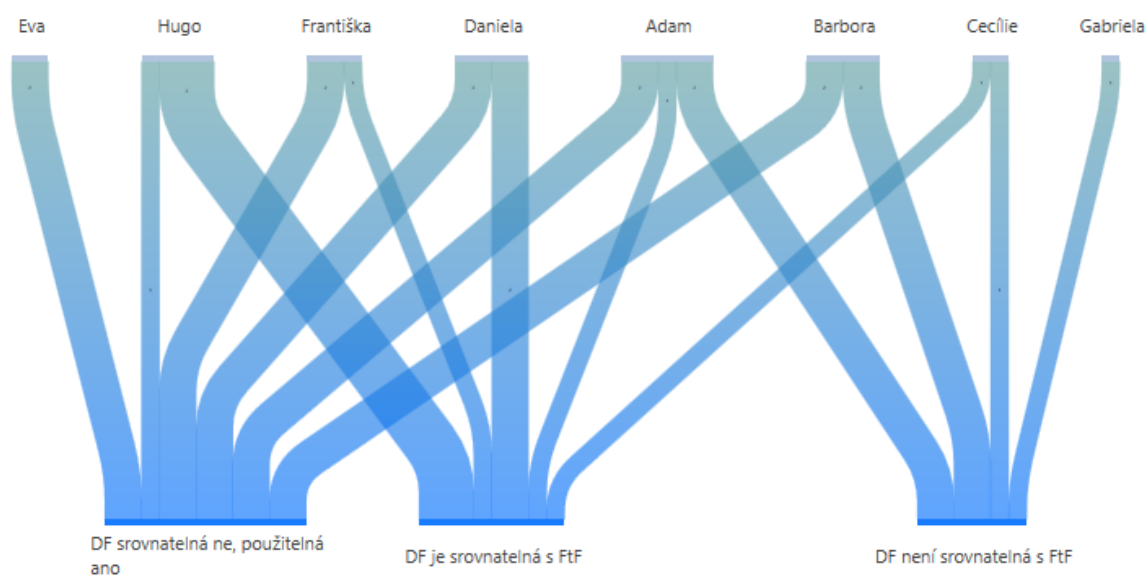
Tabulka 3: Tematický trs „Distanční forma“

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>Nesrovnatelná</i>	X	X	X				X	
<i>Srovnatelná</i>	X	X	X	X		X		X
<i>Nesrovnatelná, ale použitelná</i>	X	X		X	X	X		X
<i>Home office</i>		X	X			X		X
<i>Využití v běžném režimu</i>	X	X	X	X	X	X		X

Považuji za důležité připomenout, že i když některý z respondentů není s daným tématem propojený, neznamená to, že má opačný názor. Pouze téma explicitně nezmínil. Můžeme to vidět na konkrétním příkladu s Evou a Gabrielou.

Pro zdůraznění propojenosti jednotlivých postojů respondentů přikládám následující schéma. Jak jsem zmínila výše, respondenti se k distanční formě vyjadřovali v různých kontextech a k různým klientům. Proto mají někteří více názorů na tuto formu práce. Ve schématu můžeme vidět, že například Adam, zastává všechny tři názory.

Schéma 1: Distanční forma vs. FtF



Distanční forma je „**nesrovnatelná**“ (4) s FtF. Respondenti mluví o nemožnosti nahrazení fyzického kontaktu s dětmi ve škole a o výhodách osobního kontaktu. Barbora: „*Nevnímám to jako srovnatelnou alternativu. Je přirozenější ta komunikace tváří v tvář, což je podle mě základ.*“ Shodují se na tom, že ani videohovor jim nemůže nahradit osobní setkání. Schází jim kontext situace a přichází o spoustu důležitých informací. Adam: „*Nemůžu pojmout celou gestiku třeba. To, že třeba klepe nohou, to tam určitě vidět nebude.*“

Nedá se to srovnat i z hlediska toho, že někteří klienti (především děti) doma nemají soukromí. Podle Cecílie konzultace není tak efektivní „*jako když jsme s tím člověkem napřímo v bezpečném prostoru*.“ Další překážkou je nemožnost využívat některé metody a diagnostiku. Cecílie zatím neví, jak by to šlo udělat v online formě. Velkým tématem je technologie jako překážka v procesu. Jednak v navazování kontaktů a vztahu. Adam: „*Tak teď je to prostě ta obrovská bariéra. Že to není jen o tom zajít někam, ale o tom donutit se spustit nějaký software, kterému nerozumí*.“ A jednak i o samotné technice. Svě o tom ví Gabriela, která měla online třídní schůzky: „*Na tu konferenci někdo přišel, někdo ne, protože třeba na to neměl technický zázemí, takže tím to pro ně bylo limitovaný. Rodiče ho třeba odvezli někam na chatu apod.*“

Postojem „**srovnatelná**“ (6) s FtF je myšleno spíše „mohla by být srovnatelná“ než „je srovnatelná“. Žádný z respondentů se nedostal do takové fáze, kdy by pro něj distanční forma plně nahrazovala FtF. Nejjasněji a nejúderněji se k tomu vyjádřil Hugo: „*Myslím si, že může být absolutně ekvivalentní vůči FtF práci*.“ Vnímání distanční formy je o zvyku. Časem by se to mohlo u ŠP i klientů srovnat. Velkou roli v tom hraje i problematika navázání kontaktu. Věří, že v okamžiku, kdy se naváže kontakt, tak se daří udržovat komunikaci a daří se bojovat s těmi omezeními. Adam je v tomto ohledu velmi pozitivní: „*A víceméně to místy třeba i převyšuje nebo je to i podobné jako ten stav před tím*.“ Respondenti dále vnímají, že tato forma může být jen pro některé klienty. Cecílie: „*Myslím si, že někomu to může vyhovovat víc*.“ Daniela by to vnímala srovnatelně, kdyby „*děti byly ochotny jít do toho videohovoru*.“ Výhodou distanční formy jsou větší časové možnosti jak u dětí, tak u rodičů i učitelů. Nemusí se řídit rozvrhem ani pracovní dobou. U Daniely díky tomu probíhají konzultace s větší intenzitou.

V tématu „**nesrovnatelná, ale použitelná**“ (6) chápou distanční formu jako něco, co funguje, ale nikdy to nedosáhne kvality FtF. Daniela to shrnula slovy: „*Myslím si, že to je lepší než nic*.“ Téma se pohybuje v pomyslném středu srovnávání. Podle Františky to smysl má, ale „*nebude to až tak markantní jako ten osobní kontakt*.“ Pro Evu je to na pomezí proto, že „*zatím nikdo nepřišel s něčím, co by nešlo řešit na dálku*.“ Jako běžnou formu práce by ji nechtěli, ale shodují se na tom, že jako forma krizové intervence je přínosná. Barbora: „*V rámci té krizové intervence je to v pohodě*.“

V souvislosti s distanční formou respondenti zmiňují problematiku „**home office**“ (4). Chybí jim režim, musí si zvykat, že člověk funguje jinak a jinak jim utíká čas. Mají

problém s oddělením pracovního a osobního života. Barbora: „*Když jsem odcházela ze školy, tak jsem věděla, že mám práci hotovou a mám čistou hlavu. A teď to mám víc všechno takové pomíchané dohromady.*“ Františka vnímá jako úskalí to, že „*člověk je pořád na počítači, což mě úplně nevyhovuje.*“ ŠP se však shodují na tom, že to není nic, co by nemohli zvládnout.

Posledním tématem je „**využití v běžném režimu**“ (7), kdy se respondenti zamýšleli nad tím, jak a jestli by šel nějaký způsob distanční formy použít i v běžném režimu, tzv. když jsou školy otevřené. Tohle téma jsem se rozhodla čtenáři shrnout pomocí schématu jednak proto, že nápady nebyli moc rozvinuté, a jednak kvůli jejich množství. Považuji za vhodné je uvést všechny vzhledem k aktuálnosti tématu práce.

Schéma 2: Běžný režim



Ráda bych okomentovala šedý kód „BR nedá se použít“. Distanční forma je dle Evy a Cecílie nevhodná pro mladší děti, protože je potřeba to s nimi opakovat. Navíc v době výzkumu komunikace s mladšími dětmi nefungovala. A také pro sociálně znevýhodněné rodiny, protože často mají malý byt a nemají v něm soukromí nebo nemají technologie. Barbora se zamýšlí nad tím, kdy to vlastně mohlo fungovat: „*Otázkou je, že když mám pracovní dobu od 8 – 15, tak už si to pak nedovedu představit.*“ V schématu je uvedeno, že by to šlo v případě žákova studu nebo strachu přijít osobně k ŠP. Adam by naopak u těchto

stydlivých a úzkostných klientů distanční formu (mimo primární kontakt) dále nerozvíjel: „*Tam pořád vnímám obrovské výhody toho osobního kontaktu.*“

6.2.3 Komunikace

Tematický trs „*Komunikace*“ shrnuje klady a strasti komunikace distanční formou. Jedná se o komunikaci mezi ŠP a cílovými skupinami. Tedy učiteli, žáky a rodiči. Identifikovala jsem pět témat. První dvě – aktivita a chybí mi zpětná vazba – se týkají všech skupin. V dalších třech se pak objevují specifika komunikace s jednotlivými klienty.

Tabulka 4: Tematický trs „*Komunikace*“

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>Aktivita</i>	x		x	x	x	x	x	x
<i>Chybí mi zpětná vazba</i>	x	x		x	x	x		x
<i>Komunikace s učiteli</i>	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Komunikace s žáky</i>	x	x		x	x	x	x	x
<i>Komunikace s rodiči</i>	x	x	x	x	x		x	x

Jedno z nejdůležitějších témat rozhovorů vůbec je „**aktivita**“ (7). Respondenti řešili, jak moc mají být aktivní ve své práci. Jak moc se propagovat a nabízet, aby to nebylo spíše kontraproduktivní. Tato problematika se vztahuje ke všem třem cílovým skupinám (žáci, učitelé, rodiče). Podle Adama jde o to, nechat klientům svobodu volby: „*Já chci nabídnout tu pomoc, ale zároveň tím, že budu spíše v některých věcech pasivnější nebo ne vyloženě aktivní, tak tím dám prostě tu možnost vybrat si, jestli to bude řešit přese mě nebo jestli to bude řešit jinak.*“ Daniela by přílišným úsilím nerada u dětí vytvořila špatný dojem: „*Když se pak řekne psycholog, tak už mají zkreslený dojem o někom, kdo je vlastně úkoluje a otravuje.*“ Pro Cecílii je kritický pocit, že toho nedělá dost, že by měla dělat více. Ale na druhou stranu neví, „*co bych mohla dělat víc. Já jsem obepsala všechny třídní učitele, všechny rodiče, které tam mám. Už mě jako nenapadá řešení, co s tím.*“ Většina psychologů nakonec zvolila metodu „nabídnuté ruky“. Všem poslali email, že jsou k dispozici a pak už to nechali na nich. Daniela to výstižně popisuje za všechny: „*Nabídnout tu pomocnou ruku. A dát vědět o tom, že sice nejsem ve škole, ale pořád jsem na příjmu, jsem ochotná a mám čas se vám věnovat, kdybyste potřebovali.*“ Někteří se ještě snaží nabízet různé kanály, jak se k nim klienti mohou dostat. Jako webové stránky školy, facebook, telefonní číslo, skype apod.

Respondentům se těžko hledá hranice, jak moc být aktivní, právě kvůli tématu „**chybí mi zpětná vazba**“ (6). Tuto problematiku ŠP označují za největší kritické místo práce na dálku. Týká se to jednak zakázek, a jednak vůbec nějaké interakce. ŠP nemají zakázky nebo jich mají velmi málo. Gabriela: „*První, co mě překvapilo, tak to vypadalo, že školního psychologa nikdo nepotřebuje. [...] Nikdo se neozývá, nikdo nic nechce, utichlo to, rodiče se neozývají, děti taky ne.*“ nebo Hugo: „*Dlouhou dobu se nedělo vůbec nic. Nebyla žádná potřeba, fakt nic se neobjevovalo.*“ Často se stávalo, že na nabídku nedostali reakci. Daniela si stěžuje, že u ní to zůstává „*za tím oslovením. Ta zpětná vazba mi chybí. Tam je to pro mě kritické, že se mi neozývají.*“ Evě to také stagnuje za oslovením: „*Takhle občas vypouštíte do éteru něco. Možná to k nim dojde, možná to bude mít nějaký efekt, ale asi bych to popsala, že nemáte záruku zpětné vazby.*“ Dále sice popisuje, že si spoustu věcí uzpůsobila tak, že předpokládá, že zpětnou vazbu nedostane, ale i tak je to pro ni pořád kritické místo. Hugovi by velmi pomohlo, kdyby měl jistotu, že klienti ví o možnosti se na něj obrátit: „*Že ta nabídka našich psychologických služeb se dostala i k těm koncovým zákazníkům.*“ Respondenti za nedostatkem kontaktu a zpětné vazby vidí mnoho možných důvodů. Ale vlastně netuší, který z nich za touto problematikou stojí. Hádají, že to může být způsobeno technikou, která stojí mezi klientem a psychologem. Nebo se opravdu nic neděje a všichni to do jisté míry zvládají. Či si ty rodiny hledají pomoc jinde (infolinky, helpdesky atd.).

V následující třech tématech se budu zabývat specifiky distanční práce s učiteli, žáky a rodiči. Obecně jsem to nazvala jako „komunikace s...“, protože se jedná v podstatě jen o komunikaci. Témata jsou seřazená podle toho, jak moc o dané skupině ŠP mluvili a jak moc ji rozebírali. První jsou učitelé, pak žáci a na konec rodiče. Nejedná se však o kvantitativní data.

Téma „**komunikace s učiteli**“ (8) bylo tedy nejčastěji rozebírané. Obecně respondenti uvádí, že mají méně práce, ale těžko se jim kvantifikuje, s kolika učiteli a jak často komunikují. Františka: „*Ten čas v karanténě hrozně utíká. Takže těžko odhadnout, jak je to častý.*“ U všech respondentů je to však mnohem méně než v běžném režimu. Nedá se zobecnit, jestli s nějakým ŠP učitelé komunikují a s jiným ne. Záleží spíš na jednotlivých učitelích. Respondenti sledují fenomén, že s kým komunikovali i v běžném režimu, tak s tím komunikují i distančně, případně by se jim ozvali. A s ostatní by se neozvali ani v běžném režimu. Cecílie: „*Vím, že ty učitele, které jsem měla navázané už před tím, v tom osobním kontaktu, že kdyby něco potřebovali, tak se mi ozvou.*“ Většina psychologů věří, že kdyby

učitelé potřebovali, tak se jim ozvou (6). Eva: „*Jestli se mnou komunikují, tak to záleží na situaci, kdy vyhodnotí, že mě potřebují, nebo ne. Asi tak bych to viděla.*“ Komunikačním kanálem je nejčastěji email. U Adama a Huga i sociální sítě (Facebook a WhatsApp). Hugo a Barbora měli výhodu, že jejich pedagogové provozovali distanční výuku přímo ze školy, takže s nimi měli převážně FtF kontakt. Nejčastějšími zakázkami jsou problémy s žáky a pomoc s distanční výukou. Osobní problémy se řešili zřídka. ŠP vnímali, že jejich rolí je teď hlavně podporovat, a proto se snažili pedagogy motivovat, vyslechnout a podporovat. Hugo a Eva se dokonce vyjádřili tak, že jejich hlavním posláním v této situaci je podpora učitelů: „*Spiš teď mnohem více času věnuju podpoře vyučujících. Když potřebují něco konkrétního, nějaká krizovka nebo podobně.*“

„**Komunikace s žáky**“ (7) je dle respondentů poměrně obtížná. A to kvůli těžkosti navázat primární kontakt (7). Adam: „*Ten primární kontakt. Tam to šlo strašně moc dolů. Nedovedu říct, čím to přesně je.*“ Tipuje, že žáci mají menší schopnost se spojit, a že svou roli tam hraje technologie jako překážka. Psychologové se shodují na tom, že kamenem úrazu je především kontakt přes rodiče. V běžném režimu si Daniela vezme žáka z hodiny, z družiny, o přestávce. Ale teď, „*když rodiče uznají za vhodné, že ne, nepotřebujeme, děkujeme, někteří ani neodepíší na tuhle tu možnost. Takže to je úplně na bodu mrazu.*“ V Gabrielině škole před karanténou neexistoval nějaký emailový systém, takže neměla přímý kontakt na žáky: „*Bez toho přímého kontaktu s těma dětma jste odkázaný na toho zástupce, což někdy prostě není ideální cesta, jak s tím dítětem komunikovat.*“ Neefektivní je to hlavně v případě, kdy dítě doma nemá úplně dobré podmínky (vztahové nebo technologické). Barbora má podezření, že rodičům konzultace jejich dítěte s ŠP nepřipadala důležitá: „*Když jsem komunikovala s rodiči, abych jim nabídla individuály, které jsem měla s dětma, aby pokračovali dál, tak si nejsem úplně jistá, jestli to vždycky vyřídili těm dětem.*“ Obrovský problém je s mladšími dětmi (5). S těmi je kontakt nulový. Respondenti popisují, že je skoro nemožné se k nim nějakým způsobem dostat. Daniela: „*Před tím jsem měla děti od 3. tříd, ale teď jak ony nejsou tak schopné a rodiče to třeba nedovolují, tak odpadávají, je to neuskutečnitelné.*“ Navíc jsou toho názoru, že by online konzultace pro ně byla nepřirozená a hodně náročná. Většina ŠP popisuje, že má minimální kontakt s žáky. Mají pár individuálních konzultací, ale jsou to většinou děti, které měli v péči ještě před karanténou. Jedinou výjimkou je Gabriela, která dělá online hodiny pro všechny třídy druhého stupně.

V „**komunikace s rodiči**“ (7) respondenti opět doufají, že kdyby byl nějaký velký problém, tak by se jim ozvali. Obecně u všech je kontakt nižší než v běžném režimu. Komunikují spíše s rodiči dětí, se kterými pracovali individuálně před karanténou. I když i tam je velký pokles. Adam: „*Jsou rodiče, který mi dokonce před tím sami psávali. Až byli otravní. A teď vlastně ten kontakt během té karantény je nízký.*“ Možných důvodů je několik. Mezi ty nejhlavnější patří nevole rodičů k online konzultaci, uzavření rodin do sebe, nechuť pustit někoho do domácnosti, mají spoustu jiných starostí nebo to prostě zvládají sami. Když už se však nějaký kontakt navázal, tak to probíhalo bez problému a plynule.

6.2.4 Fungování školy

Tento tematický trs shrnuje „*Fungování školy*“ v průběhu karantény. Nezahrnuje však podrobné organizační a technické věci. Většina respondentů uvedla, že na začátku to bylo těžké a zmatené a některým školám chvíli trvalo, než se vzpamatovaly a zavedly online komunikaci a výuku. Což je vzhledem k nastalé situaci pochopitelné a pro účel výzkumu nepodstatné. Tento tematický trs je tedy tvořen ze subjektivního vnímání chodu školy školním psychologem. Obsahuje čtyři hlavní témata.

Tabulka 5: Tematický trs „*Fungování školy*“

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>Množství úkolů</i>	x	x	x	x		x		
<i>Organizačně to zvládla dobře</i>	x	x	x	x	x	x		x
<i>Funkční komunikace</i>	x	x	x	x	x			x
<i>Já a vedení</i>	x	x	x	x	x	x	x	x

Při subjektivním hodnocení distanční výuky bylo téma „**množství úkolů**“ pro žáky (5) na prvním místě. Na některých školách hned od začátku nebyl přehršel úkolů, na jiných vedení po krátkém čase posílalo email, aby učitelé dávali méně úkolů a učiva. Barbora: „*Dostali jsme mail, kde bylo napsáno nedávejte dětem úkoly, přetěžuje je to. Spíš jim s úkoly pomáhejte.*“ Respondenti se vesměs shodují na tom, že děti (už) nejsou přetěžované. Františka v menším množství úkolů vidí příležitost, „*že si učitelé možná utřídí, co je opravdu důležité pro tu výuku.*“ Daniela uvádí, že problém je také v tom, že to jen vypadá, že těch úkolů je hodně: „*Že to vypadá strašně, když ti to pošlou jednou za týden, ale to je to, že když se to rozklikne, tak to může být nějaká malá básnička nebo říkanka.*“ Cecilie je naopak toho názoru, že to tolik není o množství úkolů, jako spíše o tom, že některé učivo se špatně učí doma: „*Když se dělá nové učivo z fyziky, tak se na těch hodinách může doptat.*“

Ale dělat to doma, to je těžké.“ S Františkou se shodují na tom, že záleží i na rodině, jak je schopná žákovi s učením pomoci.

Téma „**organizačně to zvládla dobře**“ (8) popisuje, jak škola situaci organizačně zvládla. Poté, co si situace trochu „sedla“ a vybalancovali se prvotní nedostatky, tak téměř všichni respondenti (8) uznávají, že to škola zvládla dobře. V tomto smyslu hodnotili spíše práci vedení než učitelů. Například Barbora: *„Hlavně je to kvůli tomu, že paní ředitelka je hodně dobrý organizační typ. Ona opravdu chodí do té školy každý den a organizuje co se dá.“* Klíčem k úspěchu je podle Cecílie brzké nastavení pravidel: *„Pravidla byla určená, byla několikrát zopakovaná. Systém naběhl velmi rychle.“* Podle Evi je také potřeba být flexibilní a pravidla měnit podle efektivity: *„Tohle se ukázalo jako efektivní, tohle se ukázalo jako neefektivní. Takže budeme pokračovat jinak. Jakože přišla poměrně rychle taková autoregulace.“*

„**Funkční komunikace**“ (6) je téma, které zahrnuje kvalitu komunikace od vedení k zaměstnancům, učitelů mezi sebou a školy směrem k rodičům a žákům. Cecílie je spokojená ohledně informovanosti sboru: *„Pravidelně dostávají od pana ředitele nějaký emaily s novými informacemi. Máme je všichni. Jsme obecně dobře informováni.“* Barbora mluví o tom, že je dobrá *„i komunikace mezi učiteli navzájem.“* Adam přidává, že *„ten kontakt s těma rodičema je opravdu velice častý a velice silný.“* Některé školy měli i online porady, což přispívalo k tomu, že všichni věděli, co mají dělat. Hugo s Adamem mají na svých školách skupinový chat s učiteli a vedením v aplikaci WhatsApp, který slouží i k neformálnímu kontaktu. Často sdílí věci na odlehčení a tmelí tak kolektiv. Adam: *„Což je může sjednotit, protože z jedné pozice čelí jednomu problému. Uvědomuju si, že ta soudružnost může být i větší, než byla před tím.“*

Do tématu „**já a vedení**“ (8) jsem zahrнула dvě podtémata – komunikace s vedením a zda má vedení nějaké požadavky na ŠP. Všichni respondenti se shodují na tom, že jsou v kontaktu s vedením, že jsou informováni o dění ve škole. Pokud pracují na dvou školách, tak alespoň na jedné z nich. Někomu se vztah s vedením změnil k lepšímu – Barbora: *„Vyšli jsme si více vstříc právě v té krizi.“* Nebo Cecílie: *„Vnímám, že jsme teď v kontaktu dokonce více než před karanténou.“* Jiným se vztah téměř nezměnil, jako například Evě: *„Akorát, že nejdu nahoru říknout na ředitelnu, ale zvednu telefon.“* Nikdo z respondentů nedostává od vedení nějaké úkoly, nejsou na ně kladeny žádné požadavky. Tedy kromě několika organizačních drobností jako je například odevzdání výkazu práce. Daniela: *„Úkoly mám jen když je nějaká porada a je potřeba něco odevzdat, tak jo, ale jinak ne.“* Většinu

respondentů to však nevádí, protože takto fungují i v běžném režimu. Jsou zvyklí být proaktivní a hledat si práci sami. Gabriela: „*V tomhle jsem hodně autonomní, takže jsem ani nečekala, že mi někdo bude říkat, co mám dělat.*“ Nebo Eva: „*Nedostala jsem žádný speciální pokyn jako "prosím vás, postarejte se o ty chudáčky děti, učitele..."*“

6.2.5 Doporučení ostatním školním psychologům

Tento tematický trs „*Doporučení ostatním ŠP*“ je výrazně jiný než předchozí. Jedná se o shrnutí toho, co by respondenti doporučili ostatním ŠP v podobné situaci. Je to takové sdělení, poslání, rada, výzva, závěrečná tečka. Každý respondent má svůj odstavec, ve kterém je jeho hlavní myšlenka. Pro zachování jedinečnosti, nepřikládám tabulku. Nejčastěji zmiňovaná doporučení byla: být aktivní, najít si nějakou oblast, do které chci investovat energii, nechtít zachraňovat všechny a odpočívat.

Adam: „*Asi by si neměli hrát na supermany. Neměli by se snažit řešit všechno, měli by myslet i sami na sebe. [...] Nechat trošku té aktivity těm rodinám samotným. Nesnažit se přebírat kompetence za všechno skrz to, že jsme nějakí odborníci.*“

Barbora: „*Nabídnout to, co si myslí, že umí a v čem jsou dobří. Aby ve volných chvílích dělali to, co je baví a těší. A aby komunikovali hlavně. Když s nimi nikdo nekomunikuje, tak aspoň aby oni se snažili nějakým způsobem udržovat ten kontakt.*“

Cecílie: „*Zachovat si svoje zdraví a chladnou hlavu. Protože bez toho, aniž by byl psycholog sám v pohodě, tak nemůže pomáhat ostatním. A vybrat si nějakou oblast, ve které teď můžu něco změnit, něco udělat, a nalít tam co nejvíc energie.*“

Daniela: „*Já si myslím, že by měli být v pohotovosti s nabídnutou rukou a podávat nějaký pozitivní, podporující, motivující a uklidňující přístup tomu, kdo ho zažádá. [...] Jít do přírody po pracovní době a odpočívat.*“

Eva: „*Neměli by propadnout misionářskému komplexu, že teď jako všechny zachrání. [...] A asi jako bejt kreativní v té situaci a přemejšlet, a to bych doporučila asi všem nezávisle na krizové situaci, jaké jsou potřeby té mojí cílové skupiny, a jestli a jak je můžu za současných podmínek naplnit. [...] A fungovat asi spíš v tom režimu, který je blíž krizový intervenci.*“

Františka: „*Já jsem strašně ráda, že mi nikdo nepíše, pokud je to tím, že to ti lidi zvládají. [...] Je super mít nějaké ty supervize a intervize a říct si, co teda budu dělat. [...] Nijak to*

nehrotit a ty rodiče nijak nebombardovat. Nenechat se pohltit tou situací a možná zaměřit se i na emoční regulaci všech těch záležitostí, které v dnešní době řešíme. “

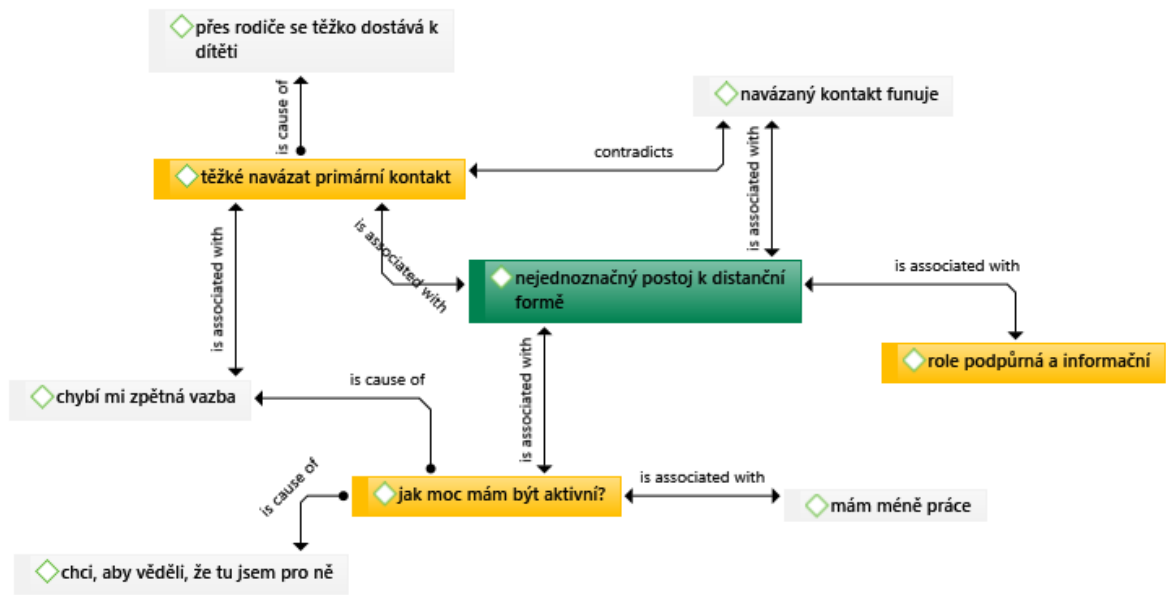
Gabriela: *“Nejdůležitější je být aktivní, protože za těchto nečekaných okolností není nikdo, kdo by řekl, co má člověk dělat. [...] Nebrečet nad tím, že nejde to, co bylo dosud, a hledat v podmínkách, ve kterých jsem, co by udělat šlo. A nebát se toho to vyzkoušet. Pokus omyl. Nějaký nový možnosti. A dělat to, v čem člověk cítí, že to je jeho místo. “*

Hugo: *„Zajímat se o ty technologie. [...] A hlavně si myslím, že bychom měli být přístupni tomu, co ta situace přináší. A myslím si, že bychom v tomhle měli být flexibilní. Pokud si doba žádá, abychom fungovali online, tak musíme, protože ty lidi to potřebují. “*

6.3 Interpretace

V závěrečné podkapitole nabízím možnou interpretaci výsledků. Podle metodologie IPA je třeba brát v potaz, že *„je to vždy výzkumník se svým životním kontextem, kdo je jejím autorem“* (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, 22). Jedná se o mé subjektivní nahlížení na data, proto ji oddělují od výroků respondentů. Tuto interpretaci využiji i jako odpověď na výzkumnou otázku, která zní: **Jaká je zkušenost školních psychologů s distanční formou práce?**

Následující schéma (vytvořeno v programu Atlas.ti) nám přibližuje souvislost a propojení mezi tématy. Schéma je zjednodušené a nejsou v něm obsažena všechna témata. Čtenáři pomůže se předběžně zorientovat, což by mělo usnadnit pochopení následujícího textu.



Z analýzy dat vyšlo najevo, že respondenti nemají jednoznačný postoj k distanční formě práce. Někteří jsou jí nakloněni více, někteří méně. Z však rozhovorů vyplývá, že je ještě brzy dělat nějaké závěry, protože situace je nová pro všechny a psychologové i klienti se teprve učí, tak fungovat distanční formou. Můžeme to pozorovat na příkladu Adama (chronologicky první respondent) a Huga (chronologicky poslední respondent). Adam cítí, že se vše postupně zabíhá a uvádí, že kdyby situace trvalo třeba rok, tak bude schopný fungovat jako v běžném režimu. Hugo měl díky pozdějšímu datu rozhovoru (na konci června) možnost na situaci nahlédnout s větším odstupem a také měl možnost se s některými žáky potkat ve škole. Říká, že by spoustu věcí udělal jinak (byl by více aktivní, dělal by online vstupy apod.). Z toho můžeme vyčíst, že respondenti potřebují časový odstup, aby nastalou situaci zpracovali a zhodnotili. V tom jim také pomůže osobní kontakt s cílovými skupinami, kdy od nich konečně získají dlouho chybějící zpětnou vazbu. Tuto interpretaci potvrzuje i fakt, že prapůvodním záměrem výzkumu bylo posbírat příklady dobré praxe, ale při rozhovorech se ukázalo, že někteří respondenti vůbec nevěděli, co se jim povedlo, jiní zase nerozhodně uvedli nějakou drobnost a některým se povedla jedna větší věc. Každopádně otázky mířené na příklady dobré praxe nebo na pozitivní místa práce byly velmi stručně zodpovídané. Z toho právě vyvozují, že respondenti ještě nebyli ve fázi, kdy by chtěli hodnotit svou činnost. Byli ve fázi, kdy se chtěli vypovídat.

Tím se dostáváme ke klíčové otázce, která se v analýze vynořila: jak moc má být školní psycholog v distanční formě aktivní? Tuto otázku vyvolával nedostatek zpětné vazby od cílových skupin. Jednak často nedostávali reakce na emaily/příspěvky na webu apod., a jednak popisovali nejistotu, jestli se jejich nabídka pomoci dostala ke všem a jestli by ji ti, kdo potřebují pomoc, využili. ŠP zároveň uváděli, že jim chybí „lehkost“ za někým ve škole zajít a přímo se ho zeptat. V podstatě ihned získat zpětnou vazbu. Právě kvůli nedostatku zakázek a požadavků (jak od klientely, tak od vedení školy) bylo pro některé psychology náročné zaujmout nějakou roli a stanovit si náplň práce.

Výše popisovaný problém souvisí i s těžkostí navázat primární kontakt s klienty. Především s dětmi, protože to navázání procházelo většinou přes rodiče. Oproti tomu, když už je ten kontakt navázaný nebo se jedná o klienty před karanténou, tak ta spolupráce nějakým způsobem funguje a distanční forma práce je poměrně efektivní. Zvláště, když je to videohovor.

Distanční práce ŠP je v podstatě jen a jen o komunikaci skrze technologie. Všechno stojí a padá na nich Samozřejmě i v běžném provozu je komunikace na vysokých příčkách, ale v distanční formě psycholog nemá jinou možnost, jak pracovat, jak získat klienty apod. Má pouze nějaké technologie, které používá jako prostředek komunikace, a to je vše. Nemá jinou cestu, jak oslovit a pracovat s klientem. Když někdo neodpovídá nebo nereaguje, nemůže za ním zajít jako ve škole a problém vyřešit. Mimo technologie nemá, jak jinak ukázat, že tu je a že funguje.

Z „Doporučení pro ostatní ŠP“ vyplývá, že by si psycholog v distanční formě měl dávat malé a krátkodobé cíle. Aby neměl pocit, že všechny musí zachránit a všem musí pomoci. Měl by si spíše najít nějakou oblast, ve které se cítí silný a do té investovat energii a něco vytvořit. Z toho plyne, že v distanční formě, jakou respondenti zažili, se nedalo pracovat jako ŠP na 100 %, tak, jak jsou zvyklí. Mnoho věcí se začalo dělat jinak a od začátku, takže na tom bylo mnoho práce. Respondenti tak museli snížit své nároky.

V datech jsem si všimla, že v distanční formě se často opakují vzorce, které jsou běžné v normálním režimu. Například pokud Adamova jedna škola byla zvyklá komunikovat mezi sebou a v druhé nikdy nebylo silné centrální řízení, tak se stejný vzorec ukázal i v online formě. Školy pracovaly podobným stylem. Platí to i o učitelích. Se kterým měl ŠP navázaný kontakt před karanténou, tak v ní spolu komunikovali bez větších potíží. Případně měl ŠP pocit, že kdyby měli problém, tak by se mu ozvali. V situaci, kdy učitelé

neměli o ŠP zájem v běžném režimu, tak ho neměli ani v karanténě. Podobné vzorce respondenti popisují i u distanční výuky. Učitelé, kteří byli normálně aktivní a kreativní, tak takový byli i v online formě. Naopak tací, kteří jeli v zajatých kolejích několik let, tak se jim v online výuce pracovalo těžko a neměli moc ambice vymyslet nic navíc. Respondenti však popisovali i světlé výjimky, kdy například jedna postarší učitelka z Gabrieliny školy neměla před karanténou ani email, ale naučila se pracovat s technikou a vedla online hodiny. Překvapivě u žáků opakující se vzorce tolik neplatí. Někteří učitelé ŠP popisovali, jak premianti třídy přestávají být premianty a naopak jiní, od kterých by to nečekali, posílají úkoly jako první apod. I Gabriela v online třídnických hodinách vysledovala, že online vztahové rozložení třídy nekopíruje to běžné. Díky změně podmínek tak dostávají šanci i ti, kteří byli v pozadí.

Jedním z kritérií výběru respondentů bylo, že by ideálně měl mít celý úvazek jako školní psycholog. Tohle kritérium se ukázalo být zbytečné, protože jsem nezaznamenala žádný rozdíl mezi respondenty s celým úvazkem jako školní psycholog (6) a s půl úvazkem na jedné škole (2). Bylo to zřejmě způsobené velkým poklesem objemu práce. Rozdíl tak nebyl patrný ani tehdy, když ŠP měl doma někoho, o koho se staral (děti, bratra). Roli nehrála ani délka působení jako ŠP na dané škole nebo zda má škola nějakou historii ŠP. Nejkratší doba byla $\frac{3}{4}$ roku a nejdelší 6 let. Adam (6let) pouze jednou zmínil, že doufá, že klienti jsou už na něj navyklí a ozvali by se. Daniela ($\frac{3}{4}$ roku) zase jednou zmínila, že jedním z důvodů, proč se jí lidi neozývají, může být to, že je ve škole nová. Ale to je vše. Troufám si však odhadnout, že by byl obrovský rozdíl mezi ŠP, který by na škole začal pracovat těsně před vypuknutím karantény. To však byl jeden z důvodů, proč jsme měli nastavený limit minimálně $\frac{3}{4}$ roku.

7 DISKUZE

Cílem diplomové práce je popsat distanční práci školních psychologů během jarní vlny pandemie COVID-19 v roce 2020. Pro výzkumnou část jsem zvolila kvalitativní design realizovaný formou deskriptivní mnohonásobné případové studie. Metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval 18 otázek. Jednotlivé otázky byly rozděleny do 4 hlavních oblastí: náplň práce a zaujetí role (9 otázek), negativa a pozitiva karantény (2 otázky), aktuální dění na konkrétní škole a vztahy (5 otázek) a závěrečné zhodnocení (2 otázky). Výzkumný soubor se sestává z 8 školních psychologů, v zastoupení 2 muži a 6 žen, kteří poskytli online rozhovor v časovém rozmezí od 27.4.2020 – 15.6.2020. Věkový průměr souboru je 32 let a průměrná délka praxe na pozici školního psychologa vycházela u vzorku na 2,5 roku. Všichni respondenti v době sběru dat pracovali na základních státních školách v 5 krajích na území celé České republiky.

Z analýzy dat vzniklo 5 tematických trsů, které se objevují napříč rozhovory – zaujetí role, postoj k distanční formě, komunikace, aktuální dění ve škole a doporučení pro ostatní školní psychology. Těchto 5 témat představuje odpovědi na výzkumnou otázku: Jaká je zkušenost školních psychologů s distanční formou práce?

Téměř všichni respondenti se shodují nejprve na šokujícím a následně těžkém začátku práce distanční formou po uzavření škol. Nepříjemné pocity v nich vyvolával nedostatek informací ohledně trvání nouzových opatření (4) i nejistota role a náplně práce školního psychologa v distančním režimu (4). Právě v reakci na nejistotu školních psychologů v jarní vlně koronaviru v roce 2020 vytvořila National Association of School Psychologist (2020) na podzim téhož roku soubor doporučení pro školní psychology. Ty jim mohou pomoci se na začátku další krizové situace od něčeho odrazit a také jim pomohou zaujmout roli. Z analýzy dat vyšlo, že se většina respondentů identifikovala s rolí podpůrnou a informační (6). Snažili se poskytovat podpůrné poradenství dětem, rodičům a učitelům, kteří o něj požádali. Obě role mají spojovací prvek, a to podporu duševního zdraví všech cílových skupin. Mnoho výzkumů (např. Galea et al.; Haider et al., 2020; Nearchou et al., 2020) potvrdilo negativní dopad pandemie COVID-19 na duševní zdraví dětí, dospívajících a dospělých. Jak uvedli Singh et al. (2020) jednou z rolí, kterou by měl školní psycholog zastat v distanční formě je právě podpora duševního zdraví jedinců. Autoři některých

výzkumů volají po zavedení programů a prvků podpory duševního zdraví do školního kurikula (Burke & Arslan, 2020; Janštová & Slezáčková, 2018; Marques de Miranda et al, 2020).

Potřebu pomáhat klientům racionalizovat informace z médií a pomoci klientům zorientovat se a rozbít zkreslené představy o pandemii pocítili 2 respondenti. Tato potřeba zapadá do výsledků výzkumu Wang et al. (2020), kteří našli pozitivní souvislost mezi duševním zdravím a dobrou znalostí pandemické situace. Jestliže jedinec přijímal informace střídavě a kriticky, tak se mu psychicky dařilo lépe.

Z analýzy dat vyplývá, že všichni respondenti nedovedli s jistotou říct, zda je distanční forma dostatečně ekvivalentní k jejich běžné náplni práce (Schématu 1). Dle mého názoru by se postoj změnil v závislosti na delší praxi v distančním režimu. Nesrovnatelnost distanční formy s běžným režimem popisovali respondenti (4) kvůli nemožnosti pozorovat plnou řeč těla a nedostatku soukromí. S tímto názorem souzní Martinelli (2020), který popisuje že ve videohovorech můžeme vidět část řeči těla, ale nikdy ji nemůžeme vidět komplexně. Stejně jako respondenti vidí nevýhodu online konzultace v těžkosti najít si doma 100 % soukromí. Z výroků školních psychologů (3) vyplývá, že v technologiích vidí překážku v navázání kontaktu. Jak píše Ernest (2020) distanční forma vyžaduje technickou zdatnost na obou stranách.

Jak píše Martinelli (2020), velkou výhodou oproti setkání tváří v tvář je flexibilita. Jednak jde o flexibilitu časovou, kdy rodiče, dítě i terapeut mají větší možnost si sladit termíny. A jednak flexibilitu místní s možností lehce využít služby psychologů, kteří nejsou v našem regionu. Stejnou výhodu uvedli v rozhovorech 3 školní psychologové.

Kvůli karanténě školní psychologové pracovali z domu. Někteří popisovali (4), že být na home office je náročné, protože se jim nedaří oddělit pracovní a osobní život a chybí jim denní režim. Náročnost home office pro některé pracující popisoval Gao et al. (2020).

Vysoká míra shody mezi respondenty (7) se nachází v problematice aktivity. Školní psychologové si kladou otázku, do jaké míry mají být aktivní. Tuto problematiku vyvolává nedostatek zpětné vazby a zakázek od cílových skupin, kterou pocítuje 6 respondentů. Otázka aktivity je opravdu palčivá, protože Šimková (2018) ve svém výzkumu opakovaně uvádí, že školní psycholog musí být aktivní, aby se o něm ve škole vědělo. Souvisí to s faktem, že pozice školního psychologa je stále poměrně nová. Někteří školní psychologové (5) se proto snaží nabízet různé kanály, jakými se k nim klienti mohou dostat. Jako webové

stránky školy, facebook, telefonní číslo, skype apod. Nabízení co nejvíce kanálů, je také jedno z doporučení National Association of School Psychologist (2020).

Kvůli problematice popsané v předchozím odstavci téměř všichni respondenti potvrzují, že mají daleko méně pracovních úkolů. Vztahů, kterých se jim podařilo navázat s žáky bylo minimum. Z toho nám vyplývá paradox, že i když podle mnoha studií má pandemie negativní vliv na duševní zdraví jedinců (např. Brazendale et al., 2020; Haider et al., 2020; Nerchau et al., 2020), školní psycholog v daném období nemá zakázky. Někteří respondenti popisovali, že technologie vnímají jako překážku procesu navázání komunikace. Oberle et. al (2020) májí podobný názor. Naznačují, že zavření škol může klást překážky v přístupu k neformálnímu a formálnímu hledání pomoci při psychických potížích. Pro mnohé děti je totiž primárním zdrojem pomoci možnost oslovit učitele, trenéra, školního psychologa apod.

Při subjektivním hodnocení distanční výuky školními psychology (5) bylo téma „množství úkolů“ žáků na prvním místě. Většina respondentů se shodla na tom, že ze začátku měly učitelé z jejich škol tendenci přetěžovat žáky, ale postupem času se to zmírnilo. Oproti tomu zpráva z České televize (2020) uvádí, že na Lince bezpečí jim přibyly úzkostné děti, které vlivem distanční výuky trpí. A to buď tím, že mají málo úkolů, nebo naopak že jich mají příliš mnoho. Respondenti neuváděli, že by ze začátku zasahovali proti množství zadávaných úkolů žákům. Na druhou stranu jedno z doporučení National Association of School Psychologist (2020) je, že právě školní psychologové by měli hlídat míru přetěžování žáků i učitelů.

V běžném režimu se může psycholog často cítit osamělý, jediný svého oboru na škole (Šimková, 2018), a distanční forma to může znásobit. Navzdory tomu je pak překvapivým zjištěním, že až na 1 respondentku nikdo nekomunikoval se svým školním poradenským pracovištěm. Z respondentů při rozhovoru číselně potřebovali se o své práci bavit a sdílet své strasti i nápady. Několik z nich zmínilo, že tohle nahrazuje facebooková skupina *Školní psychologové* a další komunitní kruhy. Podle Smékalové (2014) by tento servis mohla poskytovat organizace AŠP ČR, její webové stránky jsou však dlouhodobě neaktuální a ani se nesnaží dělat prostor pro řešení problematických otázek.

V době psaní diplomové práce probíhá druhá podzimní vlna koronaviru, která přináší nové výzvy, na které navazují nové výzkumy. Teoretická část kromě výzkumů z jarní vlny obsahuje také několik článků z vlny podzimní. Ty jsou do této práce zařazeny, protože nabízí

další úhly pohledu a relevantní data pro danou problematiku. Dalším limitem výzkumu může být fakt, že sběr dat probíhal během měsíce a půl. Situace s pandemií se vyvíjí velice rychle, proto se v období mezi rozhovory mohl názor respondentů výrazně změnit. Limitem je bezesporu specifická a novost situace. Výzkumný soubor je malý, takže výsledky výzkumu nemůžeme generalizovat.

Tento výzkum může sloužit jako odrazový můstek dalším studiím ohledně školní psychologie a distanční formy. Obecně je velký nedostatek výzkumů na téma školní psychologie. Počet výzkumů školní psychologie v souvislosti s distanční formou nebo s pandemií COVID-19 je minimální.

Možnosti dalšího zkoumání jsou skrze propuknutí druhé podzimní vlny koronaviru zjevné. Věci se změnily. Už to pro všechny není takový šok jako na jaře a člověk už má nějakou zkušenost z první vlny, na které může stavět. Téměř všechny výzkumy jsou zaměřené na negativní dopady, tudíž by bylo velmi přínosné zaměřit se i na pozitivní aspekty a dopady pandemie na duševní zdraví. V souvislosti se školní psychologií a distanční formou by bylo dobré se zaměřit na příklady dobré praxe.

8 ZÁVĚR

Na jaře roku 2020 zasáhla svět pandemie viru COVID-19. Pro zpomalení šíření viru byla přijata vládní opatření pro nouzový stav, která omezovala volný pohyb lidí a nařizovala karanténu. Jedním z opatření bylo uzavření všech škol. Školní psychologové se tak nečekaně ocitli v situaci, kdy museli začít fungovat distančně. Cílem výzkumu bylo popsat zkušenost školních psychologů s distanční formou práce. Z výsledku výzkumu vyplývá:

- Bylo identifikováno 5 tematických trsů, které se objevují napříč rozhovory: zaujetí role, postoj k distanční formě, komunikace, fungování školy, doporučení pro ostatní školní psychology
- Pro školní psychology bylo těžké si najít roli a náplň práce v distanční formě. Nakonec se identifikovali s rolí podpůrnou a informační.
- Respondenti neměli jednoznačný postoj k distanční formě. Může i nemusí být srovnatelná s formou tváří v tvář.
- Kritickým místem byla chybějící zpětná vazba od cílových skupin.
- Psychologové řešili, jak moc mají být aktivní. Jak moc se nabízet, aby to pak nebylo kontraproduktivní.
- Skrze technologie bylo těžké navázat primární kontakt. Zvláště s dětmi prvního stupně.
- Pokud byl kontakt navázán, komunikace fungovala a konzultace plnila svůj účel. Zvláště, když šlo o videohovor.
- Respondenti zaznamenali velký úbytek práce.
- Školy respondentů organizačně zvládly uzavření škol a distanční výuku.
- Vedení nedávalo školním psychologům žádné úkoly. Takto to však fungovalo i v běžném režimu.

9 SOUHRN

V odborných i laických kruzích se školní psychologie zdá být doménou současnosti. Zvláště v souvislosti s projekty podporovanými Evropskou unií (nyní probíhá projekt Šablony). Přesto vznik tohoto oboru nalezneme už ve století minulém. Vývoj oboru byl v ČR po druhé světové válce pozastaven. Rozkvětu se dočkal až s pádem totalitního režimu. V posledních deseti letech se prudce navýšil počet ŠP na školách. Existuje řada definic školní psychologie. Pro představu uvedeme jednu, která podle našeho mínění vystihuje aktuální podobu tohoto oboru. Kavenská et al. (2011, 59) definují školní psychologii jako „*mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.*“ V praxi je příznačná velká rozmanitost náplně práce a široký záběr. Ve školách jsou zřízena školní poradenská pracoviště (ŠPP), jejichž součástí je i ŠP. Účelem ŠPP je poskytnutí poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pro pedagogy.

Na jaře roku 2020 vypukla celosvětová pandemie viru COVID-19. Pro snížení rizika šíření nákazy byla přijata vládní opatření. V polovině března byl vyhlášen nouzový stav a byl omezen volný pohyb osob. Jedním z nařízení bylo uzavření škol. Na konci května téhož roku se pravidla začala rozvolňovat (Vláda České republiky, 2020). Haider et al. (2020) potvrzují negativní dopad na duševní zdraví jedinců. Většiny populace se dotklo nejméně jedno z mnoha zmíněných opatření a z toho také plyne, že nejen nemoc, ale i samotná opatření mohou mít vliv na duševní zdraví dětí, dospívajících, dospělých a široké veřejnosti. Marques de Miranda et al. (2020) si stojí za tím, že by se do školních osnov měli zavést prvky a programy duševního zdraví.

Distanční formou práce označujeme jakoukoliv službu školního psychologa, která je poskytována na dálku, tzn. klient a psycholog nejsou v jednom fyzickém prostoru (Estrés, 2020). Rolí školního psychologa v době pandemie je edukovat ohledně epidemie, podporovat duševní zdraví žáků, být v kontaktu s jejich rodiči, nezapomenout na žáky, kteří mají problém s přístupem i nternetu (Singh et al, 2020). Virtuální konzultace má výhody ve flexibilitě a nevýhody v nemožnosti pozorovat řeč těla a nedostatek soukromí (Martinelli,

2020). Linka bezpečí zaznamenala nárůst dětských klientů s problémy týkajícími se s pandemií (Česká televize, 2020).

Cílem výzkumu je popsat zkušenost školních psychologů s distanční formou práce v první vlně koronaviru. Byl zvolen kvalitativní design a jako typ výzkumu deskriptivní mnohonásobná případová studie. Metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Pro analýzu dat byla vybrána Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). K analýze dat byl použit program Atlas.ti. Kritéria výzkumného vzorku byla: aktuální zaměstnání jako školní psycholog, působí na státní základní škole v ČR, nástup na pozici minimálně v září 2019, souhlasí s nahráváním rozhovoru. Výzkumu se účastnilo 10 školních psychologů, z relevantních důvodů byli dva vyřazeni. Výzkumný soubor tvoří 2 muži a 6 žen z 5 různých krajů v ČR. Průměrný věk soubor je 32 let. Před započítáním rozhovoru byli účastníci poučeni o dobrovolnosti, anonymitě a možnosti odstoupit. Před započítáním analýzy jsem provedla reflexi výzkumníka.

V IPA je dle Koutné Kostíkové & Čermáka (2013) přínosné dívat se na data ze dvou pohledů. Z perspektivy jednotlivých respondentů a z perspektivy témat. Prvním krokem při analýze dat bylo popsat žitou zkušenost jednotlivých respondentů. Druhým krokem byla tematická analýza, ve které jsem se dívala na data více analyticky a následně jsem identifikovala pět tematických trsů, které se objevují napříč rozhovory: zaujetí role, postoj k distanční formě, komunikace, fungování školy, doporučení ostatním školním psychologům. A poté jsem výsledky interpretovala. Z analýzy dat vyšlo najevo, že pro školní psychology bylo těžké si najít roli a náplň práce v distanční formě. Nakonec se identifikovali s rolí podpůrnou a informační. Respondenti neměli jednoznačný postoj k distanční formě. Může i nemusí být srovnatelná s formou tváří v tvář. Kritickým místem byla chybějící zpětná vazba od cílových skupin. Psychologové řešili, jak moc mají být aktivní. Jak moc se nabízet, aby to pak nebylo kontraproduktivní. Skrze technologie bylo těžké navázat primární kontakt. Zvláště s dětmi prvního stupně. Pokud byl kontakt navázán, komunikace fungovala a konzultace plnila svůj účel. Zvláště, když šlo o videohovor. Respondenti zaznamenali velký úbytek práce. Školy respondentů organizačně zvládly uzavření škol a distanční výuku. Vedení nedávalo školním psychologům žádné úkoly. Takto to však fungovalo i v běžném režimu.

Hlavním limitem výzkumu je výzkumu může být fakt, že sběr dat probíhal během měsíce a půl. Situace s pandemií se vyvíjí velice rychle, proto se v období mezi rozhovory

mohl názor respondentů výrazně změnit. Dalším limitem je bezesporu specifická a novost situace. Výzkumný soubor je malý, takže výsledky výzkumu nemůžeme generalizovat.

Tento výzkum může sloužit jako odrazový můstek dalším studiím ohledně školní psychologie a distanční formy. Obecně je velký nedostatek výzkumů na téma školní psychologie. Počet výzkumů školní psychologie v souvislosti s distanční formou nebo s pandemií COVID-19 je minimální.

Možnosti dalšího zkoumání jsou skrze propuknutí druhé podzimní vlny koronaviru zjevné. Věci se změnily. Už to pro všechny není takový šok jako na jaře a člověk už má nějakou zkušenost z první vlny, na které může stavět. Téměř všechny výzkumy jsou zaměřené na negativní dopady, tudíž by bylo velmi přínosné zaměřit se i na pozitivní aspekty a dopady pandemie na duševní zdraví. V souvislosti se školní psychologií a distanční formou by bylo dobré se zaměřit na příklady dobré praxe.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- 1) Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M. & Shapira, N. (2008) A Comprehensive Review and a Meta-Analysis of the Effectiveness of Internet-Based Psychotherapeutic Interventions, *Journal of Technology in Human Services*, 2(2–4), 109–160. doi: 10.1080/15228830802094429
- 2) Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- 3) Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., ... von Hippel, P.T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 14, 100. doi:10.1186/s12966-017-0555-2.
- 4) Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912–920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- 5) Burke, J. & Arslan, G. (2020). Positive Education and School Psychology During COVID-19 Pandemie. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 137-139. doi: 10.47602/jpsp.v4i2.243
- 6) Caspi, A., Harrington, H. L., Moffitt, T. E., Milne, B. J., & Poulton, R. (2006). Socially isolated children 20 years later: Risk of cardiovascular disease. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 160, 805–811. doi:10.1001/archpedi.160.8.805.
- 7) Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- 8) Česká televize. (2020). *Linka bezpečí řeší v nouzovém stavu častěji psychické obtíže dětí. Její provoz přitom komplikují opatření. Získáno z [https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3220666-linka-bezpeci-resi-v-nouzovem-stavu-casteji-psyhicke-obtize-deti-jeji-provoz-pritom?fbclid=IwAR3-rfcTUb_2IG0V2R_tI844SGLgGviiqtoN38jOW4b1-21wAHOF3TJJBIf0](https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3220666-linka-bezpeci-resi-v-nouzovem-stavu-casteji-psyhicke-obtize-deti-jeji-provoz-pritom-komplikuji-opatreni)*
- 9) Dršková, M. (2015). *Informace o školním poradenském pracovišti*. Získáno z http://zs.boskovice.cz/SPP_2015_2016.pdf

- 10) Ernest, B. (2020). Jak na psychoterapii online: praktický průvodce pro psychoterapeuty. *Psychoterapie*, 14(1), 55-62.
- 11) Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- 12) Galea, S., Merchant, R., & Lurie, N. (2020). The Mental Health Consequences of COVID-19 and Physical Distancing. *JAMA Int Med*, 180(6), 817-818. doi: 10.1001/jamainternmed.2020.1562
- 13) Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., ... Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE*, 15, e0231924. doi: 10.1371/journal.pone.0231924.
- 14) Haider, I., Tiwana, F., & Tahir, S. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Adult Mental Health. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). doi: 10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2756
- 15) Hamilton, J. L., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2020). Teens and social media during the COVID-19 pandemic: staying socially connected while physically distant. *PsyArXiv*. doi: 10.31234/osf.io/5stx4.
- 16) Hartl, P. & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 17) Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- 18) Horáčková, J. (2016). *Novela školského zákona od 1. 9. 2016*. Získáno z <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>
- 19) Hvozdík, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- 20) Janštová, E. & Slezáčková, A. (2018). Pozitivní edukace – inspirace pro zlepšení kvality vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 8(3), 7-24. doi: 10.11118/lifele201808037
- 21) Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *Epsychologie*, 5(4), 55-67.
- 22) Kebza, V. & Šolcová, I. (2005). Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In Blatný, M. et al. (Eds.): *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (12–29). Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.

- 23) Koller, D. F., Nicholas, D. B., Goldie, R. S., Gearing, R., Selkirk, E. K., Bowlby, K. B., & Robertson, D. R. (2006). The Impact of isolation on hospitalized children during SARS. *J. Dev. Behav. Pediatr*, 27, 134–140. doi:10.1097/00004703-200604000-00010.
- 24) Komenda M., et al. (2020). Complex reporting of coronavirus disease (COVID-19) epidemic in the Czech Republic: use of interactive web-based application in practice. *Journal of Medical Internet Research*. 2020, 22(5), e19367. doi:10.2196/19367
- 25) Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (pp. 9–43). MUNI Press.
- 26) Lawson, M., Piel, M. H., & Simon, M. (2020). Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children. *Child abuse & neglect*, 104709. doi: 10.1016/j.chiabu.2020.104709
- 27) Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52(5), 480–492.
- 28) Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, Ch., & Mei, S. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatric Quartely*, 91, 841–852. doi: 10.1007/s11126-020-09744-3
- 29) Lin, W. H. & Yi, C.C. (2019). The Effect of Family Cohesion and Life Satisfaction During Adolescence on Later Adolescent Outcomes: A Prospective Study. *Youth Soc.*, 51, 680–706, doi:10.1177/0044118X17704865.
- 30) Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry*, 59, 1218–1239. doi: 10.1016/j.jaac.2020.05.009.
- 31) Mackler, J. S., Kelleher, R. T., Shanahan, L., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2015). Parenting Stress, Parental Reactions, and Externalizing Behavior from Ages 4 to 10. *J. Marriage Fam*, 77, 388–406. doi:10.1111/jomf.12163.
- 32) Mak, I., Chu, C., Pan, P., Yiu, M., & Chan, V. (2009). Long-term psychiatric morbidities among SARS survivors. *General Hospital Psychiatry*, 31(4), 318-326. doi: 10.1016/j.genhosppsy.2009.03.001

- 33) Marques de Miranda, D., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C., & Simoes-E-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International journal of disaster risk reduction*, 51, 101845. doi: 10.1016/j.ijdr.2020.101845
- 34) Martinelli, K. (2020). *Telehealth for Kids: What parents need to know about remote mental health treatment*. Získáno z <https://childmind.org/article/telehealth-for-kids/>
- 35) Medway, F. J. & Cafferty, T. P. (1999). Contributions of Social Psychology to School Psychology. In Reynolds, C. R. & Gutkin T. B. (Eds.), *Handbook of school psychology* (194-222). New York: John Wiley and Sons.
- 36) Merrell, W. K., Ervin, A. R., & Peacock, G. G. (2011). *School Psychology for the 21st Century: Foundations and Practices*. New York City: Guilford Press.
- 37) Míček, L. (1982). *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 38) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- 39) National Association of School Psychologist. (2020). Telehealth: Virtual Service Delivery Updated Recommendations. Získáno z <https://jeffline.jefferson.edu/cfsrp/tlc/pdfs/NASP%20Telehealth%20Assessments%20Updated%20Recommendations%205%202020.pdf>
- 40) National Association of School Psychologists. (nedat.). *Who are school psychologists*. Získáno z <http://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists>
- 41) Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(22), 8479. doi: 0.3390/ijerph17228479
- 42) Oakland, T. & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 46(mimoř. č.), 24-31.
- 43) Oberle, E., Ji, X. R., Kerai, S., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2020). Screen time and extracurricular activities as risk and protective factors for mental health in adolescence: A population-level study. *Prev. Med.*, 141, 106291. doi:10.1016/j.ypmed.2020.106291.
- 44) Onemocnění aktuálně (MZČR). (2020). COVID-19: Přehled aktuální situace v ČR. Získáno z https://onemocneni-aktu_alne.mzcr.cz/covid-19

- 45) Palová, K. (2020). *Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok*. (Nepublikovaná dizertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- 46) Prokop, D., Hrubá, L., & Kunc, M. (2020). *Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání*. Získáno z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1588175092.pdf>
- 47) Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Brno: Jan Mevil Publishing.
- 48) Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Res.*, 293, 113429. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113429.
- 49) Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada
- 50) Slezáková, J. (2019). *Pečujte o své duševní zdraví: 7 preventivních zásad, jak se nezbláznit*. Získáno z <https://pardubice.rozhlas.cz/pecujte-o-sve-dusevni-zdravi-7-preventivnich-zasad-jak-se-nezblaznit-8067395>
- 51) Smékalová, E. (2009). Do Schools Need Psychology or Psychologists? (Looking for a good model of psychological consulting for school practice). In *XXVI. Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. Získáno z <https://cmpps.ecn.cz/pd/2008/pdf/smekalova.pdf>
- 52) Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods* (pp. 53-80). London: Sage.
- 53) Sprang, G. & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med. Public Health Prep.*, 7, 105–110, doi:10.1017/dmp.2013.22.
- 54) Šimková, K. (2018). *Limity práce začínajícího školního psychologa*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- 55) Školní psychologové (nedat.) In Facebook. Získáno 27. listopadu 2020 z <https://www.facebook.com/groups/755371997890058/media>
- 56) Špaténková, N. (2011). *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada.
- 57) Štech, S. & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- 58) Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51(mimoř. č.), 47–55.

- 59) Trnka, R. & Lorencova, R. (2020). Fear, Anger, and Media-Induced Trauma During the Outbreak of COVID-19 in the Czech Republic. *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy*, 12(5), 546-549. doi: 10.1037/tra0000675
- 60) Valarezo-Sevilla, D., Sarzosa-Terán, V., & Restrepo-Rodas, G. (2020). COVID-19 and Mental Health. *Bionatura*, 5(2), 1170-1171. doi: 10.21931/RB/2020.05.02.18
- 61) Vláda České republiky. (2020). *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru*. Získáno z <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/prehled-vladnich-usneseni-od-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-180608/#brezen>
- 62) Vodáčková, D. et al. (2007). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- 63) Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- 64) Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.
- 65) World Health Organization. (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: WHO. Získáno z http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43286/1/9241562943_eng.pdf
- 66) Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51(mimoř. č.), 36-46.
- 67) Zapletalová, J. (nedat.). *Školní poradenská pracoviště*. Získáno z <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>
- 68) Zhou, X. (2020). Psychological crisis interventions in Sichuan Province during the 2019 novel coronavirus outbreak. *Psychiatry Research*, 286, 112-120. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112895

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt diplomové práce
2. Abstract of thesis
3. Seznam použitých zkratk
4. Ukázka infografik z facebookové skupiny *Školní psychologové*
5. Seznam tabulek a schémat
6. Ukázka práce v programu Atlas.ti
7. Otázky na rozhovor
8. Ukázka přepsaného interview

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Práce školního psychologa distanční formou

Autor práce: Bc. Klára Šimková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 82, 162 107

Počet příloh: 8

Počet titulů použité literatury: 68

Abstrakt: Tato práce se věnuje práci školního psychologa distanční formou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které se zabývají vymezením školní psychologie, vlivem nouzového stavu na duševní zdraví jedince a prací školního psychologa distanční formou. Výzkumná část si klade za cíl popsat zkušenost školních psychologů s distanční formou práce. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design a ke sběru dat bylo realizováno 8 polostrukturovaných rozhovorů se školními psychology. Získaná data byla analyzována za použití postupů Interpretativní fenomenologické analýzy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že respondenti neměli jednoznačný postoj k distanční formě a bylo pro ně náročné zaujmout nějakou roli. Kritickým místem se ukázala chybějící zpětná vazba a složitost navázání primárního kontaktu, což vedlo ke značnému poklesu objemu práce.

Klíčová slova: školní psychologie, školní psycholog, COVID-19, duševní zdraví, distanční forma

Příloha č. 2: Abstract of thesis

ABSTRACT OF THESIS

Title: The work of school psychologist in distance form

Author: Bc. Klára Šimková

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 82, 162 107

Number of appendices: 8

Number of references: 68

Abstract: This master thesis is focused on the work of school psychologist in distance form. The theoretical framework is divided into three chapters to specification of school psychology, to the impact of COVID-19 on mental health and to the work of school psychologist in distance form. The aim of this study is to explore and describe the experience of school psychologist with distance form. The empirical part of this study is based on qualitative approach. The author conducted semi-structured interviews with eight school psychologists. For data analysis was chosen method of Interpretative Phenomenological Analysis. From the results of the research show that respondents did not have a clear attitude towards the distance form and it was difficult for them to take on any role. The critical point was the lack of feedback and the established primary contact. So they had less work than usually.

Key words: school psychology, school psychologist, COVID-19, mental health, distance form

Příloha č. 3: Seznam použitých zkratk

AŠP – Asociace školní psychologie

FtF – forma práce face to face (práce tváří v tvář, osobní setkání, opak práce distanční)

ISPA – International School Psychology Association (Mezinárodní asociace školní psychologie)

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SP – speciální pedagog

SVP – středisko výchovné péče

ŠMP – školní metodik prevence

ŠP – školní psycholog

ŠPP – školní poradenské pracoviště

VP – výchovný poradce

WHO – World Health Organization, Světová zdravotnická organizace

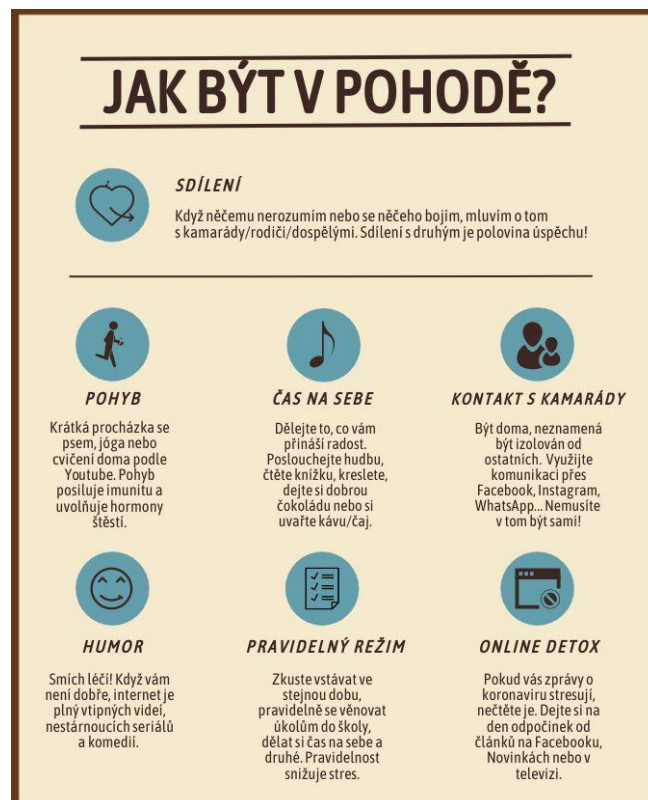
ZŠ – základní škola

Příloha č. 4: Ukázka infografik ze facebookové skupiny *Školní psychologové*

Obrázek 1: Ukázka infografiky (autor Jana Bazalová)



Obrázek 2: Ukázka infografiky II (autor Jana Bazalová)



Příloha č. 5: Seznam tabulek a schémat

Tabulka 1: Školní psychologové – přehled.....	39
Tabulka 2: Tematický trs „Zaujetí role“	52
Tabulka 3: Tematický trs „Distanční forma“	55
Tabulka 4: Tematický trs „Komunikace“	58
Tabulka 5: Tematický trs „Fungování školy“	61
Schéma 1: Distanční forma vs. FtF.....	55
Schéma 2: Běžný režim.....	57
Schéma 3: Interpretace výsledků	65

Příloha č. 6: Ukázka práce v programu Atlas.ti

Obrázek 3: Ukázka kódování rozhovoru

10) Jaké problémy/kritická místa zažíváte u práce na dálku? Co je problém při jednání s

Pro mě je kritický můj vlastní pocit, že toho nedělám dost. Ono toho ani moc víc nejde, když jsou ty školy uzavřené. Takže je to spíš můj vlastní pocit. A zároveň sledávám špatný kontakt se svojí druhou školou. Když jsem teď mluvila o těch věcech, tak to většinou bylo na té první škole. A na té druhé škole, tam prakticky skoro vůbec v kontaktu nejsme. Ani nepišou nějaké informační maily, takže jsem z té školy v podstatě vyloučená. Z toho dění. Což mě na jednu stranu mrzí, na druhou stranu já nevím, co bych mohla dělat víc. Já jsem obešla všechny třídní učitele, všechny rodiče, které tam mám. Už mě jako nenapadá řešení, co s tím.

a) rodiči

Jak jsem říkala, jak oni říkají, že je vše v pořádku, že vše zvládají, ale přitom prostě vím, že to v pořádku není. Nemyslím si, že by se jednalo o všechny rodiče, to jako nechci takhle zobecňovat. Ale opravdu spoustu z nich to opravdu zlehčuje. Možná i proto, že se jedná o devátáky, kteří teďka končí. Ale vím, že tam jsou nějaké psychologické problémy. Nevím, jak už jsem říkala, že nás nechtějí tolik pustit do těch svých domovů. Že přece jen ty videohovory znamenají to, že nás tam pouštějí. Taký to, že ta doba je omezená, že zbývají jen dva měsíce do konce školního roku.

b) učitelé

Ona je to práce specifická sama o sobě. Víím, že ty učitele, které jsem měla navázané už před tím, v tom osobním kontaktu, že kdyby něco potřebovali, tak se mi ozvou. A pak vím, že tady jsou takový, kteří vím, že se neozvou nikdy. Tam je kritické hlavně to, že o těchto hodinách nic nevíme. Ty informace potom potřebuju sbírat od těch žáků. Nějakým způsobem. Abychom věděli, jestli tam je nějaký problém.

Obrázek 4: Ukázka kódů, jejich četnosti a nasycení

Code Groups	Name	Grounded	Density	Groups
aktivita (15)				
aktuální dění ve škole (16)	Š DV jsem chtěla ZV	1	0	[aktuální dění ve škole]
běžný režim (12)	Š DV množství úkolů~	13	1	[aktuální dění ve škole]
distanční forma (15)	Š DV není hodnocená	1	0	[aktuální dění ve škole]
Komunikace (21)	Š DV technika uč~	15	0	[aktuální dění ve škole]
kritická místa (17)	Š DV velká zátěž pro učitele	2	0	[aktuální dění ve škole]
pozitivní místa (5)	Š funkční komunikace~	20	1	[aktuální dění ve škole]
příklad dobré praxe (3)	Š ORG malá vs velká škola	1	0	[aktuální dění ve škole]
rodiče (7)	Š ORG vládá pořadí mění pravidla	1	0	[aktuální dění ve škole]
třída (17)	Š organizačně to zvládla dobře~	18	3	[aktuální dění ve škole]
učitelé (25)	Š V chci se osobně sejit	1	0	[aktuální dění ve škole]
zaujmutí role (14)	Š V mohlo by se mnou osobně komunikovat víc	1	0	[aktuální dění ve škole]
žáci (9)	Š V ne úplně dobrá komunikace~	10	0	[aktuální dění ve škole]
	Š V podpůrné věci jdou stranou	1	0	[aktuální dění ve škole]
	Š vedení mi nedává úkoly~	9	1	[aktuální dění ve škole]
	Š vedení se mnou komunikuje~	15	2	[aktuální dění ve škole]
	Š Z teprve přijde	3	0	[aktuální dění ve škole]

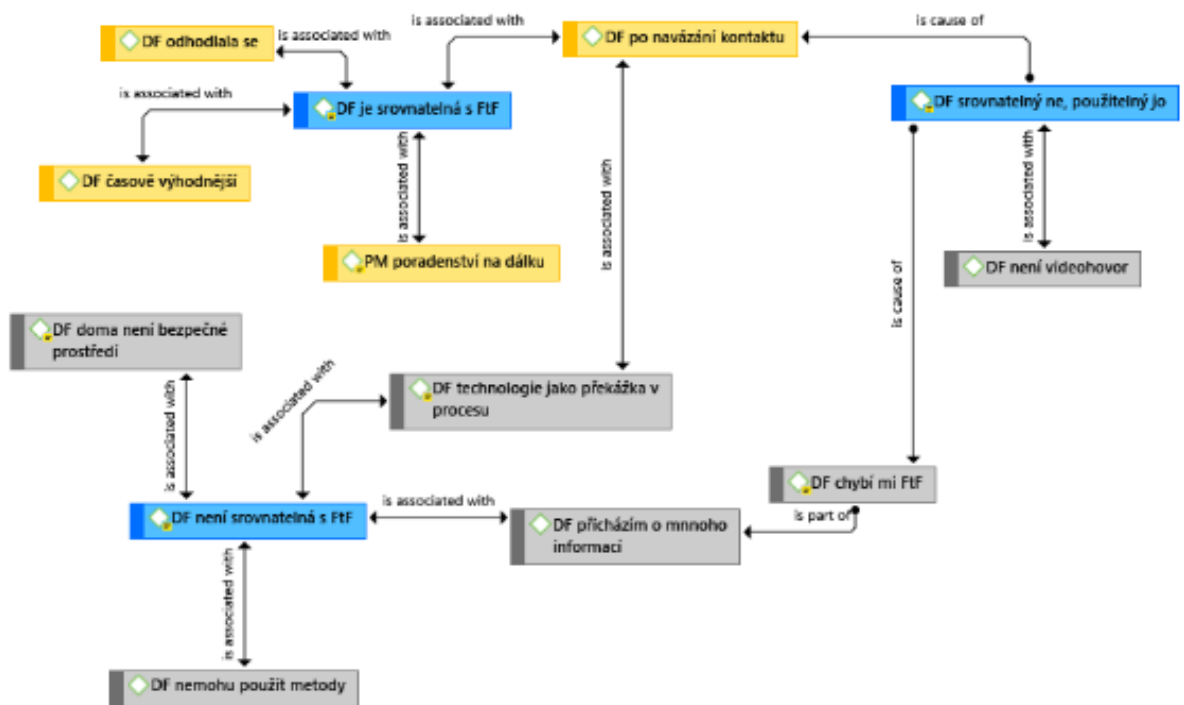
Obrázek 5: Ukázka práce s Code-Document Table

Search Codes	Score	5. Adám	4. David	3. Čestmír	2. Daniela	1. T. Eva	6. František	8. Gabriela	9. Hugo	Totale
EM bytina hromadit			1	1			6		1	7
EM bytina mlt		3	2	1	1		1	1	1	11
EM bytina N		5	2		2	2			1	15
EM bytina s kódem		2		1				1		7
total		13	6	3	4	2	7	2	3	40

Search Documents	Score	Name
M D 2		Adám
M D 4		Rakona
M D 5		Čestmír
M D 6		Daniela
M D 7		Eva
M D 8		František
M D 9		Gabriele
M D 10		Hugo

Search	Score	Name
240		1 Coding
244		1 Coding
254		1 Coding
262		1 Coding

Obrázek 6: Ukázka práce s Network



Příloha č. 7: Otázky na rozhovor

NÁPLŇ PRÁCE A ZAUJMUTÍ ROLE

1. Jak se změnila podoba Vaší práce po uzavření škol? Jaký je pro Vás rozdíl mezi prací face to face a distanční formou?
2. Jak se vyvíjí a mění Vaše práce v průběhu karantény? Vnímáte rozdíl mezi začátkem karantény (od 11.3.) a nyníškem?
3. Jak vnímáte efektivitu poradenství na dálku? Je to pro vás srovnatelná alternativa s poradenstvím face-to-face? V čem ano? V čem ne?
4. Dovedete si představit, že by se některé činnosti, které teď realizujete distančně, mohly distančně realizovat i v “běžném režimu”? Které ano? Které ne? Proč?
5. Jaká je podle Vás role školního psychologa v době karantény? Co (jaké činnosti) by měl podle Vás školní psycholog v době karantény dělat? Jaké postupy by měl ideálně zvolit (směrem k učitelům, rodičům, žákům, ...)?
6. Pokud nezazní – Měl by se podle Vás školní psycholog v současnosti zaměřovat na podporu duševního zdraví žáků? Jak? Realizoval/a jste vy sám/a nějaké takovéto aktivity? Jaké? Jak na to žáci reagovali?
7. Pokud nezazní – Poskytujete i podporu rodičům/rodinám? Jakou formou? Jak často? V čem to spočívá? Jak na to reagují?
8. Pokud nezazní – Poskytujete podporu i učitelům? Jakou formou? Jak často? Jak na to reagují?

Příklad dobré praxe

9. Je nějaká aktivita, činnost, “věc”, kterou jste zrealizoval/a a která se podle Vás fakt povedla? Příklad dobré praxe? Popište. (Ještě Vás napadá něco dalšího?)

NEGATIVA A POZITIVA KARANTÉNY

10. Jaké problémy/kritická místa zažíváte u práce na dálku? Co je problém při jednání s rodiči, učiteli a žáky?
11. Jaké věci se Vám u poradenství na dálku naopak daří (v čem problém není)? Co se daří při jednání s rodiči, učiteli a žáky?

AKTUÁLNÍ DĚNÍ NA KONKRÉTNÍ ŠKOLE A VZTAHY

12. Zajímá nás váš osobní názor na aktuální dění ve vaší škole. Co všechno se podle vás ve škole změnilo?
13. Jak podle Vás Vaše škola situaci zvládá?
 - a) organizační záležitosti
 - b) informovanost a komunikace mezi zaměstnanci školy (i směrem k Vám)
 - c) komunikace zaměstnanců s rodiči a dětmi
 - d) podoba distanční výuky na Vaší škole – subjektivní názor
14. Jak teď vnímáte Vaši spolupráci a vztahy s učiteli na Vaší škole? Změnilo se něco? Co? Jak?
15. Jak teď vnímáte Vaši spolupráci s vedením školy? Jakým způsobem s Vámi vedení komunikuje? Dává vám nějaké úkoly? Jste informován/a o postupech školy?
16. Vnímáte nějakou změnu ve Vašem vztahu s vedením od stavu před karanténou? Jakou? Jaký pro Vás tento vztah je? (subj. názor)

Závěrečné zhodnocení

17. Co vám teď při vaší práci nejvíce chybělo? Je něco, co by vám pomohlo se cítit v aktuální situaci lépe / stabilněji? Co byste potřeboval/a nejvíc?
18. Co byste doporučil/a ostatním ŠP v podobné situaci? Co by ne/měli dělat, příp. jak?

Příloha č. 8: Ukázka přepsaného interview

NÁPLŇ PRÁCE A ZAUJMUTÍ ROLE

1) Jak se změnila podoba Vaší práce po uzavření škol? Jaký je pro Vás rozdíl mezi prací face to face a distanční formou?

No změnilo se v podstatě asi všechno no. Ten zájem, nebo praxe, je, že toho času stráveného tou prací je méně. Tím, že spadne zájem kvůli té komunikaci, nebo je to opravdu tím, že momentální stav nutí lidi řešit důležité věci a neřeší to, co bylo před tím, co momentálně pro ně není tak důležité... těžko říct. Důležitá změna pro mě je to, že té práce ubylo.

Práce je určitě jiná... už jenom s tím, jak spolu komunikujeme. Jak dlouho trvá, než se rozjede funkce mikrofonu, funkce kamery, než se propojíme a domluvíme. Je to náročnější v tomhle. Musíme si na to oba, nejen klient i já, si musíme zvykat na ty komunikátory takhle. Teď jsme na jedné škole rozjeli Microsoft Teams. Ta výuka teď probíhá komplexně na tom. Takže myslím, že když si ty děti zvyknou na tomhle, na ten způsob toho Teamsu, na ten způsob toho psaní, tak třeba budou přístupnější k tomuhle. Obecně jde o to, že ty děti nemají tolik zkušeností tolik s těmi komunikátory, nebo já. Nebo se nesejdeme v tomhle. Je to těžší v tomhle.

To zaklepání a počkání tak jako víc asociuje ten kontakt, že to se mají naučit. Ale normálně to tak není. V tomhle je to určitě jiné. Druhá věc je, jak to působí na ty dotyčné. A dostáváme se zase k tomu, že možná to není o tom zájmu, ale o tom, že ty děti se třeba neodvážejí. Že jako byly zvyklé chodit osobně a zaklepat, když něco bylo. Tak teď je to prostě ta obrovská bariéra. Že to není jen o tom zajít někam, ale o tom donutit se spustit nějaký software, kterému nerozumím. Je to náročnější v tomhle. Není to tím, že já mám teď méně práce, že by nebylo co dělat, ale spíš, že se ty děti k tomu nedostanou.

2) Jak se vyvíjí a mění Vaše práce v průběhu karantény? Vnímáte rozdíl mezi začátkem karantény (od 11.3.) a nyníškem?

Asi úplně kvalitativní rozdíl tam nevidím. Spíš možná jako v tom, že si tak postupně všechno sedá. Jak začala ta karanténa, tak jsme rozjeli na obou školách to, že jsem na sebe upozornil. Že tady jsem, že mě můžou kontaktovat a začal jsem si postupně rozjíždět ty informační kanály, komunikační kanály, se kterými můžu jako být dostupný, se kterým můžu s tím dotyčným pracovat. A já si myslím, že teď ten měsíc a půl se tak rozjíždí. Tak jak jsem říkal, že škola rozjede nový software a další a další možnosti. Ale jednoznačný kvalitativní rozdíl tam není. Spíš to vnímám v tom, že si to tak sedá. Třeba kdyby to trvalo rok, tak můžu fungovat po roce nějak podobně jako třeba před karanténou. Tyhle ty informační technologie našťastí nebo doufám, že to rok trvat nebude, takže...

3) Jak vnímáte efektivitu poradenství na dálku? Je to pro vás srovnatelná alternativa s poradenstvím face-to-face? V čem ano? V čem ne?

Mě asi nejvíc fakt mrzí to, že to staví takhle obrovské překážky do toho procesu. Že lidi, kteří potřebují pomoc a už tak mají třeba problém si o ni říct, tak tohle teď mají fakt strašně moc překážek. A to si myslím, že ani tu efektivitu v tom, že lidi, kteří by to potřebovali a byli by si i řekli, tak si neřeknou. A ty lidi, kteří si teda jakože řeknou, nebo kteří se s vámi spojí. Ale i tak jako, často jsem ten první krok musel udělat já. Že jsem třeba věděl, že fakt nenapíšu. A někdy mi ani neodepsali.

Co se týče té samotné práce potom, když už teda probíhá, tak je to pro mě samozřejmě náročnější jak moc, jak to vypadá, jestli děláme nějaké pokroky, jestli je situace lepší nebo horší, když tam nevidím. Většina mých konzultací neprobíhá přes skype a tyhle věci, ale na vyžádání chcou emailové korespondence, případně telefonické hovory, takže já toho človíčka reálně nevidím ho fungovat v tom kontextu. Je tam jen ta zpráva nebo ten hovor. Takže zase z hlediska té efektivity nedokážu říct nakolik ta moje intervence nebo ta moje konzultace tomu dotyčnému může nebo nemůže cokoliv změnit. Těžko se to pak hodnotí.

Určitě ne. No tak hlavně ten kontakt jako face-to-face, to mi tam prostě chybí. Určitě to, že to poradenství značně přichází o strašně moc věcí. Ten kontakt je ochuzen o neskutečné množství těch podnětů a toho zásadního, co se tam odehrává. Není to jen o tom neverbálu, ale cokoliv prostě... Možná, že jsem zvyklý... Možná bych to bral ještě jinak, kdybych nedělal školního psychologa. Prošel bych si nějakým systémem, potkával bych ty lidi pravidelně, každý den třeba, viděl bych jak reagují, jak se zlepšují, jak se zhoršují. A teď to stojí strašně práce a vlastně je ani nevidím oproti tomu, jak jsem zvyklý pracovat normálně. Takže tohle je asi takový obrovský rozdíl. Já jsem si třeba paradoxně vždycky myslel, že ten distanční způsob, to dopisování nebo cokoliv, že to vlastně pro ty lidi může být jednodušší. Že teda nemusí dojít až ke mě, to že nemusí přes celou školu jít, zaklepat, přijít, sednout si a mluvit, že paradoxně by to pro ně mohlo být jako jednodušší, třeba jenom napsat, jak jsou různé ty programy Nech to být atd. Ale teď během koronaviru je to vlastně možná naopak, že kolikrát je možná fakt jednodušší se jenom dokopat, aby člověk udělal pár kroků a zaklepal. Mnohem těžší je všechno to, co přichází kolem těch emailů, telefonování a všeho. Takže teď jsem jako nějak prozřel, že paradoxně tady tohle je pro ně mnohem náročnější.

4) Dovedete si představit, že by se některé činnosti, které teď realizujete distančně, mohly distančně realizovat i v “běžném režimu”? Které ano? Které ne? Proč?

Dovedu si představit, že bych mohl pokračovat v takovém tom online poradenství ve smyslu psaného slova. Jako pokud by člověk prostě nebyl na to, že chce mluvit, nebo já nevím, byl by třeba dlouhodobě nemocný, že se asi najdou situace, kdy by to šlo využít ty prvky toho. A co se mi teda zatím osvědčilo, tak je opravdu to psané slovo skrz tu emailovou korespondenci. Vnímám to, že když někdo napíše ten email, tak nějakým způsobem strukturuje tu svoji myšlenku, čte si to po sobě... Na druhou stranu se tam dají nějaký aspekty něčeho jako pozitivního i na tomhle. Takže s tímhle bych asi pokračoval. Má to dobrou odezvu, ti lidi tam fakt jako napíšu stalo se mi tohle a tohle a už se to samo rozjíždí. Takže třeba tohle zrovna asi je fajn no.

Kromě zdravotně postižených třeba nebo znevýhodněných lidí, když jako přeženu, dovedu si představit lidi jako s poruchami sluchu atd. Představu nemám, spíš tak jako hypoteticky. Nevím, jestli bych udělal tuhle formu u dětí, které jsou třeba úzkostné nebo jako stydlivé atd. Tam pořád vnímám obrovské výhody toho osobního kontaktu. Pokud by to anebo nic, tak ... Ale pořád si myslím, že ten osobní kontakt je lepší.

5) Jaká je podle Vás role školního psychologa v době karantény? Co (jaké činnosti) by měl podle Vás školní psycholog v době karantény dělat? Jaké postupy by měl ideálně zvolit (směrem k učitelům, rodičům, žákům, ...)?

Já vnímám tu roli ŠP, respektive tu svoji roli, že bych měl co nejlépe nebo co nejvíce facilitovat současnou situaci u žáků, potažmo rodin té školy, kteří nějakým způsobem na tu situaci reagují. Tzn. za předpokladu, že se objevují problematické situace doma, nějaké nemoci nebo domácí násilí, které eskaluje tím, že jsou všichni zavření doma. Tak ty osobnostní problémy, které jsou jako zdůrazněné tím, že člověk si nemůže odpocínout od

toho člověka s tím problémem. Ať je to dítě nebo je to rodič nebo... Cokoliv, nějaké ty dysfunkční vztahy. Věřím, že bych měl být schopen být nápomocen.

Ta praxe je ale taková, že ta zakázka nepřichází. Nevím, na kolik je to dané těmi technikáliemi a nakolik je to dané tím, že se to neděje, nebo si to řeší samy ty rodiny, nebo naopak, že si to řeší skrze specializované infolinky, helpdesky a pomoci, které se teď vlastně během toho koronaviru rozjeli hodně. Je jich teď fakt strašně moc. Nedivil bych se, kdyby některé rodiny z těch škol využili tady téhle pomoci, abych o tom nevěděl. Samozřejmě je to jejich právo, můžou mít X důvodů. Já nevím, dostanou vhodnější pomoc nebo naopak chtějí udržet jako v anonymitě ty svoje problémy, co bych třeba vnímal jako relevantní požadavek. Než aby to řešil přes školu, že by se to náhodou někdo dozvěděl, tak to prostě řeší anonymně přes někoho jiného. Já vnímám to, že ten školní psycholog by tu měl být pro ně. Ale na druhou stranu se asi nesnažím stavět úplně do pozice, kdy bych chtěl všechno vyřešit. Já chci nabídnout tu pomoc, ale zároveň tím, že budu spíše v některých věcech pasivnější nebo ne vyloženě aktivní, tak tím dám prostě tu možnost vybrat si, jestli to bude řešit přese mě nebo jestli to bude řešit jinak. Svobodu volby.

Jako někomu jsem napsal, že bych byl rád, kdybychom si psali, ale to je prostě individuální případ. To je holčička, která nemá fungující rodiče, kompetentní, ona sama ke mě chodí 3 roky, každý týden. takže máme navázaný nějaké vztah, kdy vím, čím si prochází, jaké má jako copingové strategie atd. Takže tam vnímám, že jí opravdu musím tu pomocnou ruku nabídnout. Že ona si ji nenajde. Ale to je individuální případ.

Jinak se snažím nabídnout pomoc, nabídnout co nejvíce kanálů, kde by mě mohli kontaktovat, skrze které jim řeknu, že tady jsem. Ale ten první krok nechám na nich no. Takže tak si myslím, že ta úloha toho školního psychologa asi je. A nevnímám to jako alibismus, že bych se jako vyhýbal práci, ale fakt myslím, že v okamžiku... že se to ve mě jako občas pere, kdy si říkám, že bych měl pracovat víc. Na druhou stranu si říkám, že pro někoho je to teda produktivní a vlastně tím škodím.