

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**OTÁZKA POTŘEBY SUPERVIZE/INTERVIZE U
ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ**



Magisterská diplomová práce

Autor: Mgr. Bc. Veronika Fajkusová
Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Olomouc
2020

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Otázka potřeby supervize/intervize u školních psychologů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis.....

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu diplomové práce panu PhDr. Janu Šmahajovi, Ph.D. za četné a podnětné konzultace a zejména za přátelský přístup. Také chci poděkovat všem školním psychologům, se kterým jsem měla možnost o tématu mluvit a získat tak řadu zajímavých informací.

Závěrem nesmím opomenout také poděkování mé rodině za poskytnutí zázemí a psychickou podporu.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 5 |
| 1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE | 7 |
| 1.1 Historie oboru | 8 |
| 1.2 Vývoj oboru v České republice..... | 11 |
| 1.3 Legislativa..... | 13 |
| 1.4 Pracovní náplň | 15 |
| 1.5 Vztahy s dalšími aktéry a jejich kritická místa | 18 |
| 1.6 Etika | 21 |
| 2 SUPERVIZE | 23 |
| 2.1 Funkce supervize..... | 23 |
| 2.2 Podoby supervize | 24 |
| 2.3 Intervize | 27 |
| 2.4 Supervize a školní psychologové | 30 |
| 2.5 Výzkumy supervize u školních psychologů | 33 |
| 3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU | 41 |
| 3.1 Výzkumné cíle a hypotézy..... | 42 |
| 3.2 Design výzkumu | 43 |
| 3.3 Použitá výzkumná metoda..... | 43 |
| 3.4 Metoda zpracování a analýzy dat..... | 44 |
| 3.5 Sběr dat..... | 45 |
| 3.6 Výzkumný soubor | 47 |
| 3.7 Výsledky analýzy | 51 |
| 4 DISKUSE | 72 |
| 5 ZÁVĚR..... | 78 |
| SOUHRN | 80 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 85 |
| PŘÍLOHY | |

ÚVOD

Diplomová práce se bude zabývat supervizí u školních psychologů. Toto téma nemusí znít na první pohled příliš zajímavě, ale po prostudování práce čtenář zjistí, že je to oblast velmi důležitá. Právě oblast školství je nesmírně komplexní a zasahuje do životů dětí, rodičů i pedagogů. Po diskuzích s několika školními psychology jsme zjistili, že supervize je právě u tohoto odvětví psychologie často značně podceňována, a to i v oblasti výzkumu. Téma supervize u školních psychologů dosud v českých podmínkách nikdo detailně nezmapoval. Školní psychologové nedostávají příliš velkou podporu při využívání supervize a často si ji obstarávají sami anebo se obracejí na své kolegy třeba na sociálních sítích.

V teoretické části práce jsme podrobně popsali obor školní psychologie, jeho historii a věnovali jsme se také náročnosti a komplexnosti práce školního psychologa. V další klíčové kapitole se čtenář dozví, co je to supervize a jakých může nabývat podob. V závěru se věnujeme přímo supervizi u školních psychologů, její potřebnosti a zejména pak zahraničním výzkumům na dané téma. Analytická část se zaměří na odpovědi na naše výzkumné cíle a testování hypotéz.

Rádi bychom touto prací přispěli k nastolení debaty o důležitosti tohoto tématu. Vzhledem k tomu, že se školní psychologové začínají stále více objevovat na českých školách, je podstatné zabývat se tím, jak mohou, co nejlépe vykonávat svou práci a odborně růst. K tomu by měla přispět právě kvalitní a dostupná supervize. Otázkou je, zda je možné už v současnosti konstatovat, že školní psychologové adekvátní supervizi využívají a pokud tomu tak není, co jim v tom brání.

Předkládaná diplomová práce by měla pomoci najít odpovědi na tyto a další otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

Školní psychologie se v uplynulých 30 letech etablovala i v České republice a získala si místo na řadě zdejších škol. Její vývoj byl v některých etapách více dynamický, ale zpočátku se dá mluvit spíše o pozvolném nástupu školních psychologů do českého školství. Podle Štecha a Zapletalové se dá tento nástup datovat už od roku 1991, kdy školní psychologové pracují na školách podle různých druhů pracovních úvazků, např. na dohodu o provedení práce (2013). Kavenská, Šmahaj a Smékalová zase popisují dobu zhruba před 20 lety, kdy o profesi školního psychologa veřejnost příliš nevěděla, zatímco v současnosti už jsou mnohdy na školách i samotnými rodiči školní psychologové požadováni. Přesto se dá stále mluvit o poměrně mladém oboru, který nejen ve svém názvu, ale i svou praxí propojuje dva klíčové termíny-psychologii a školu (2011).

Možností definic školního psychologa a školní psychologie je v odborné literatuře hned několik. Je možné také odlišit to, jak k popisu oboru přistupují čeští autoři a zahraniční výzkumníci. V zahraničí se například můžeme setkat s tím, že jsou školní psychologové označováni různými tituly: *pedagogický psycholog*, *psychopedagog*, či *poradce* (Jimmerson, Stewart, Skokut, Cardenas, & Malone, 2009). Podle Oaklanda a Cunninghamové je školní psycholog osobou, která je součástí systému školy a má vzdělání jak v pedagogice, tak v psychologii. Jeho úkolem je pomáhat dětem a mladistvým, jejich rodinám a podílet se na problematice v oblastech, které ovlivňují vývoj a zrání jeho klientů (1992).

Vágnerová nabízí český pohled popisem školní psychologie, jako oboru, který umožňuje aplikaci psychologických poznatků ve školní praxi. Zároveň tím školní psycholog poskytuje služby aktérům vzdělávacího procesu, zejména učitelům, žákům i jejich rodičům. V českém kontextu se často autoři odvolávají na shodná místa mezi školní psychologií a poradenskou psychologií, která se tradičně u nás odehrává převážně na půdě Pedagogicko-psychologických poraden-dále PPP. Školní psychologie je začleňována do systému pedagogicko-psychologického poradenství spolu s dalšími školskými poradenskými zařízeními (PPP, Speciálně pedagogická centra-dále SPC a se Středisky výchovné péče-dále SVP). Školní psychologové spolu s dalšími profesemi (výchovný poradce, metodik prevence, či školní speciální pedagog) působí přímo na školách. Řadíme je tedy mezi tzv. školní poradenská zařízení (Knotová, Hloušková, Lazarová, Portešová, Hrejsemnou, & Vacková, 2014).

Čáp s Marešem odlišují školní psychologii od pedagogické psychologie v několika aspektech. Pedagogická psychologie je převážně teoretická a zabývá se vzděláváním a výchovou z psychologického pohledu. Školní psychologie je na rozdíl od ní aplikovaný obor, který se zabývá problémy souvisejícími se školou přímo v praxi, tedy ve škole (2007). Ačkoli se jedná o aplikovanou disciplínu, není možné opomenout i nezastupitelnou výzkumnou úlohu školní psychologie. To znamená, že je třeba neustále pracovat na získávání nových teoretických poznatků, které je následně možné aplikovat i na školní praxi (Kavenská et al., 2011). Lazarová v tomto případě zdůrazňuje rozdíly mezi výzkumem a praxí a akcentuje právě výhody na straně praktikujícího školního psychologa. Zejména proto, že je to on, kdo je přirozenou součástí školního systému a může působit přímo v prostředí, kde potenciální problémy vznikají a na místě je hned také řešit (2008).

Další přínos této pozice spočívá v tom, že může pozorovat žáky v jejich přirozeném prostředí, např. o přestávkách nebo na chodbách. Poradenský psycholog má zase možnost konzultovat složité případy s ostatními kolegy psychology na půdě svého pracoviště, navštěvovat vybrané kurzy a také má k dispozici řadu psychodiagnostických metod, které může využívat při své práci. Tyto služby pro něj navíc bývají zpravidla propláceny PPP, v místě, kde působí (Ihnacík, 2012).

Školním psychologem je v Česku jedinec, který absolvoval akreditovaný studijní program psychologie na vysoké škole (Lazarová, 2008). Problém je, že i v rámci studia psychologie se jeho absolventi zpravidla nesetkávají s uceleným programem zaměřeným právě na školní psychologii. Spíše se jedná o okrajové předměty, které jsou pro studenty volitelné. Jediným předmětem, který bývá povinným a který školské prostředí na univerzitě detailněji přibližuje je Pedagogická psychologie. Často pak do škol nastupují vystudovaní psychologové spíše s teoretickými znalostmi, ale s velmi malými zkušenostmi s praktickým výkonem práce školního psychologa (Kavenská et al., 2011). Jiná je v tomto směru situace u našich nejbližších sousedů na Slovensku. Školní psychologie tam patří mezi vyučované univerzitní předměty, je rovněž součástí státní závěrečné zkoušky a následného doktorandského studia na tamních vysokých školách (Gajdošová et al., 2012).

1.1 Historie oboru

Obor školní psychologie začal psát svou oficiální historii v českém, respektive československém kontextu, až po tzv. *Sametové revoluci* v roce 1989. V zahraničí jsme se

mohli s termínem školní psychologie seznámit už na pomezí 19. a 20. století. Vývoj oboru se lišil v USA, v západní Evropě, ale i v tzv. postkomunistických zemích (Fialová, 2016). Obecně se dá konstatovat, že školní psychologie se lépe ujala a vyvíjela v zemích, které mají demokratickou tradici s důrazem na respekt k lidským právům jednotlivce. Jedná se převážně o vyspělé demokratické státy z celého světa, které si vybudovaly stabilní právní prostředí. Současně v těchto zemích působí i důraz na hodnotu vzdělávání a větší tendence ke sdružování odborníků v profesních asociacích (Jimerson, Oakland, & Farrell, 2007). V této podkapitole připomeneme vývoj oboru školní psychologie a významné osobnosti, které se podepsaly na jeho dnešní podobě.

Americký vývoj školní psychologie byl silně ovlivněn důrazem na testování, diagnostiku a celkový vědecký pragmatismus. V roce 1947 tam došlo k institucionalizaci oboru školní psychologie v rámci Americké psychologické asociace (dále APA), protože vznikla nová Divize školní psychologie (Fialová, 2016). V roce 1965 byl v USA schválen zákon, kterým bylo nařízeno navýšení prostředků pro školy, které projeví zájem o služby školního psychologa (Štech & Zapletalová, 2013).

Klíčový byl pro vývoj oboru také rok 1969, kdy vznikla Národní asociace školních psychologů (dále NASP). V roce 1982 se mohla poprvé odborná i laická veřejnost seznámit s novou učebnicí *Handbook od School Psychology*. Spojené státy americké nemají tradici školských poradenských zařízení, jak je známe z Evropy a zejména z Česka. Školní psychologie se tam zaměřuje především na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, přičemž se odborníci nejvíce věnují diagnostice a nápravným opatřením. Školní psychologové tam aktivně spolupracují i s pedagogy zejména v otázkách, jak s těmito žáky správně pracovat ve výuce (Kavenská, et al., 2011).

I přesto, že mají Spojené státy americké delší tradici školní psychologie než země střední a východní Evropy, existuje tam velký nepoměr mezi nabídkou pracovních příležitostí pro školní psychology a poptávkou ze strany těchto odborníků. Největší problémy se projevují ve venkovských oblastech USA. Dokonce se v roce 2014 objevily predikce badatelů o tom, že až do roku 2025 bude na americkém venkově chybět mnoho aktivních školních psychologů (Castillo, Curtis, & Tan, 2014; Brown & Sobel, 2019). Jiná situace byla v 80. letech, kdy byly oproti očekávání publikovány studie, které poukázovaly na to, že psychologové na americkém venkově jsou spokojenější než ti působící ve

městech, zejména díky jejich rozmanitější pracovní náplni (Hughes & Clark, 1981; Goforth, Yosai, Brown, & Shindorf, 2017; in Brown & Sobel, 2019).

Podle Jimmersona, Oaklanda a Farrella, se školní psychologie etablovala ve více než 80 zemích světa, ovšem s rozdílným důrazem na odbornost vykonávané profese. V některých zemích je nutné absolvovat odborný akreditovaný výcvik, jinde jsou kritéria pro výkon profese benevolentnější (2007).

Evropa byla při zavádění školní psychologie do praxe i výzkumu pomalejší. O přijetí oboru můžeme mluvit v souvislosti s obdobím po 2. světové válce (Fialová, 2016). Kavenská et al. mluví o tzv. evropském systémovém modelu školní psychologie, ačkoli připouští, že se jednotlivé evropské systémy poněkud odlišují (2011). Toto pojetí se také podepsalo na vývoji oboru v České republice.

Zejména 2. světová válka přinesla do školní psychologie nové nástroje pro zkoumání sociálně-psychologických fenoménů a také diagnostiku sociálních skupin. V 50. letech dochází k rozvoji psychologické pomoci dětem a mladistvým nejen na školách, a to v několika odvětvích. Nejprve se o běžné žáky starali přímo na půdě škol psychologové, kteří měli na starost zlepšení školního klimatu a vyučovacích metod. Další oblast zahrnovala psychology, kteří byli součástí školských úřadů a starali se o diagnostiku, intervenci nebo prevenci nežádoucích jevů. Kvůli diagnostice se zejména školy obracely na poradenská zařízení, jejichž součástí byli kromě pediatrů také psychologové. Poslední oblastí, které se psychologové věnovali, byl výzkum a popis dětského vývoje a jeho zákonitostí (Oakland & Brue, 1996).

Rok 1982 byl významným také v celosvětovém měřítku. V tomto roce totiž vzniká International School Psychology Association (dále ISPA), která v současnosti sdružuje školní psychology z více než šesti desítek zemí světa. Kromě toho také pořádá každoroční kolokvia po celém světě, kde si psychologové vyměňují zkušenosti a seznamují se s novými trendy ve výzkumu, diagnostice a intervenci (Kavenská et al., 2011).¹ Asociace se také podílí na vydávání odborné literatury k tématu školní psychologie, např. Školní psychologie ve světě (*School Psychology International*), nebo Mezinárodní deník pro školní a edukační psychologii (*International Journal of School and Educational Psychology*). Další profesní organizací, která sdružuje jednotlivé školní psychology v USA

¹ ISPA About ISPA. *ISPA International School Psychology Association*. (1. 8. 2019.) Dostupné z: <https://www.ispaweb.org/about-ispa/>.

a Kanadě je Národní asociace školních psychologů. V Evropě působí Evropská federace psychologických asociací (dále EFPA), která sdružuje profesní asociace a nikoli jednotlivé školní psychology (Gajdošová et al., 2012).

Ve 21. století je školní psychologie plně etablovanou disciplínou. Podle EFPA se jedná dokonce o jednu ze tří nejdůležitějších oborových disciplín-vedle klinické a organizační psychologie (Gajdošová et al., 2012).

1.2 Vývoj oboru v České republice

V úvodu kapitoly o historii oboru jsme zmínili, že oficiálně jsme se mohli se školní psychologii v našem prostředí setkat až po roce 1989. K tomuto datu směřovaly konkrétní kroky, které vedly k zakotvení oboru a samotné profese školního psychologa na českých školách. Podle Štecha a Zapletalové se začaly vůbec první publikace, které se zabývaly školně psychologickou problematikou, objevovat už ve 20. a 30. letech 20. století. Citovaným autorem byl Cyril Stejskal, jeden z otců české školní psychologie, který ve svém díle *O školního psychologa* srovnával psychologické služby na školách v Evropě a v USA. Jako vzorovou zemi při poskytování těchto služeb označil Německo. Už v roce 1934 se v díle Františka Ohery objevila potřeba profesora na školách, který by měl aprobaci v experimentální psychologii a fungoval, jako zprostředkovatel mezi žáky a pedagogickým sborem. Zároveň můžeme už v jeho práci nalézt jednu z prvních definic školního psychologa,² který je v jeho pojetí jednou ze součástí pedagogického sboru. Je důležité zmínit právě v kontextu jeho práce, že právě Ohera už ve 30. letech zdůrazňoval důležitost odborné kontroly nad prací školního psychologa. V této době by byl tento institut tak, jak jej Ohera zamýšlel, nazván pravděpodobně termínem *supervize* (Stejskal, 1930; Ohera, 1934, in Štech & Zapletalová, 2013).

Vlivem následných historických událostí přišel útlum ve vývoji české školní psychologie. V tomto kontextu je potřeba zmínit druhou světovou válku a také rok 1948 a nástup komunistického režimu v Československu. I v této době přispěli zejména výzkumem k rozvoji teorie a metodologie školní psychologie především na Slovensku profesorové Hvozdík a Durič (Zapletalová, 2001). Slovensko je oproti Česku, ve vývoji školní psychologie napřed i v současnosti. Na Univerzitě Komenského v Bratislavě se už

² „Školní psycholog je rovnoprávný člen sboru, který má dostačující znalosti pedagogické a psychologické, dostačující školskou praxi vyučovací a dostačující schopnosti a vlastnosti, aby mohl být platným

v polovině 60. let začala vyučovat poradenská a školní psychologie a v roce 1969 se otevřelo i na tamní katedře psychologie oddělení školní psychologie. Vývoj školní psychologie ovšem utlumila tzv. normalizace, která přišla po okupaci v srpnu 1968 a větší centralizace nejen státu, ale i samotné psychologie (Furman & Poliach, 1996).

V literatuře bývají označovány, jako úspěšné mezníky pedagogické psychologie v období do roku 1989 etapy rozvoje okresních i krajských PPP na území Československa. V roce 1986 se také objevila publikace profesora Hvozdíka *Základy školskej psychologie*, čímž se pokusil začlenit školní psychologii do hlavního proudu psychologie, jako takové (Štech & Zapletalová, 2013).

Přehled vývoje školní psychologie po roce 1989 shrnuli autoři Kavenská, et al. Do čela Asociace školní psychologie ČSFR se po roce 1989 postavil Anton Furman (pozdější šéf celosvětové ISPA). Už v 90. letech bylo možné setkat se i se školními psychology působícími na vybraných školách. Po rozdělení federace došlo k nutné diferenciaci vývoje oboru v obou zemích. Na Slovensku byl vývoj školní psychologie dynamičtější i díky podpoře tamní legislativy. V Česku se obor rozvíjel pomalejším tempem. Až v roce 1997 začala fungovat sekce Asociace školní psychologie ČR (dále AŠP ČR).³ Ta slouží dodnes, jako místo pro diskusi a sdílení zkušeností školních psychologů. I v současnosti organizace nepravidelně vydává časopis *Školní psycholog* a pořádá setkávání školních psychologů u nás i na Slovensku.⁴ V polovině 90. let už působilo dle odhadů na českých školách 50 školních psychologů a jejich počet se z roku na rok neustále zvyšoval. V roce 2011 už bylo na českých školách odhadem kolem 350 školních psychologů (2011).

Legálně se však školní psychologové objevují na českých školách až po roce 2005, a to na základě vyhlášky vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) č. 72/2005 Sb, která bude podrobněji popsána v podkapitole *Legislativa*. Od roku 2005 se projevují projekty financované z Evropského sociálního fondu, které měly přispět i k podpoře školních psychologů na českých školách, např. *VIP-Kariéra* (2005-2008), pak také *Rozvoj školních poradenských pracovišť RŠPP VIP-Kariéra II* (2009-2011). Tyto projekty přispěly k popularizaci oboru a k veřejné debatě o daném tématu. Navíc došlo díky nim k nárůstu počtu školních psychologů na školách a v neposlední řadě projekty pomohly s financováním těchto pracovníků. Školní psychologové proto nebyli finančně

³ Na Slovensku fungovala AŠP stále i po rozpadu federace tedy v letech 1993-1994 (Štech & Zapletalová, 2013).

⁴ Poslední konference s názvem *Novinky v pedagogické a školní psychologii* se uskutečnila v srpnu roku 2019 v Brně. Dostupné z: <http://www.skolnipsychologie.cz/>.

závislí výhradně na řediteli školy a získali díky tomu i vyšší míru nezávislosti. Důležité také je, že došlo k metodické podpoře školních psychologů a tím i k vytvoření profesního plánu či vzniku pomyslné supervizní sítě, zpravidla náležejícími pod PPP v regionech (Soldán, 2012).

Mezi lety 2012-2014 se uskutečnil v Česku další projekt Národního ústavu pro vzdělávání (dále NÚV) ve spolupráci s MŠMT s názvem „*Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb*“ tzv. *RAMPS-VIP III*. V rámci projektu šlo o propojení školních poradenských pracovišť s dalšími institucemi pedagogicko-psychologického poradenství pod hlavičkou jejich zřizovatele. Po skončení zmíněných celostátních projektů také probíhaly některé pokusy o kvalitnější spolupráci škol, školních psychologů a zřizovatelů škol většinou na půdě okresních či městských výzev. Na straně MŠMT byla ještě snaha o nový Rozvojový program v roce 2015. Finančně podpořeny měly být školy na základě rozhodnutí krajského úřadu. Podporu mohly dostat pouze školy s počtem žáků vyšším než 350 a více než 10% žáků muselo spadat do kategorie *se speciálními vzdělávacími potřebami*, navíc byla posuzována i tzv. náročnost vzdělávání na škole. V současnosti stále chybí oficiální platforma, na které by mohli školní psychologové participovat a která by zajišťovala strukturovaný odborný dohled, možnost sdílení komplikovaných případů a zejména pak také i jednoznačné financování pozice. Tato situace může potenciálně vést i k problémům se stabilitou fungování oboru do budoucna (Smékalová, 2014; Zahradník, 2016).

1.3 Legislativa

Psychologové mohou působit oficiálně (dle zákona) na školách od roku 1998, ale pouze za podmínky, že si škola na pozici zajistí finance sama (*metodický list č. j. 13409/98-24* citováno in Fialová, 2016). Až do roku 2004 nebyl školní psycholog explicitně zmiňován v oficiálních legislativních dokumentech vydávaných MŠMT. Neobjevil se ani v témže roce vydaném *Školském zákoně* (č. 561/2004 Sb), (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

V současnosti spadají školní psychologové pod zákon č. 563/2004 Sb., *O pedagogických pracovnících* a o změně některých zákonů. Psychologa nejprve zmiňuje §2 *Pedagogický pracovník*, který explicitně označuje psychologa, jako jednoho z osob, který vykonává pedagogickou činnost. Psychologovi je pak věnován samotný §19 *Psycholog*,

kde je přímo specifikováno, jaké má mít psycholog vzdělání. Jedná se o vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu psychologie.⁵

Školní psycholog je také zmiňován v *Koncepci poradenských služeb poskytovaných školou* z roku 2004 (č. j. 27317/2004-24). Je zde doporučován, jako poradenský pracovník ve školách, které mají více než 500 žáků. Minimální úvazek by měl být alespoň poloviční, a to v případě menšího počtu žáků, protože jinak by školní psycholog ztratil pravidelný a nezbytný přímý kontakt se školou. Podle této koncepce patří do náplně práce školního psychologa: *diagnostika, depistáž, konzultace, poradenství, intervence, vzdělávací a metodická činnost*. Koncepce zmiňuje, že o těchto aktivitách by měl školní psycholog vést pravidelnou dokumentaci (Braun et al., 2014).

Podle Soldána přineslo významný průlom do působnosti školního psychologa ve školách přijetí vyhlášky *O poskytování poradenských služeb ve školách a školních zařízeních* MŠMT č. 72/2005 Sb., podle níž se školní psychologové stali spolu se školními speciálními pedagogy součástí rozšířené sítě školních poradenských pracovišť. Došlo tím k legalizaci jejich působnosti (2012). Vyhláška zmiňuje, kdo konkrétně se věnuje školnímu poradenství. Kromě zmíněných dvou profesí jsou tomu i PPP a SPC, přímo ve školách se jedná o výchovné poradce a školní metodiky prevence. Podle vyhlášky se psychologové mají věnovat: diagnostice a depistáži, konzultacím, poradenství a intervenci, v neposlední řadě i metodické a vzdělávací činnosti. Po novelizaci výše zmíněné vyhlášky č. 72/2005, která byla uskutečněna v roce 2016, přibyla péče o žáky s podpůrnými opatřeními, ale celkově nedošlo k výraznějším změnám směrem k aktivitě školních psychologů (Pelešková, 2019).

V této souvislosti je potřeba také zmínit *Etický kodex práce školního psychologa*, který podrobněji popíšeme v části věnující se etice u školních psychologů.

Školní psychologové také pracují se *Zákonem o ochraně osobních údajů* (č. 101/2000 Sb.), či se *Zákonem o sociálně-právní ochraně dětí* (č. 359/1999 Sb.; in Braun et al., 2014).

⁵ Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* (12. 7. 2019). Získáno z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

1.4 Pracovní náplň

Působnost školního psychologa ve školním systému a jeho pravidelné kontakty s aktéry, kteří se v systému střetávají, patří k jednomu z nejdůležitějších faktorů, jak s problémy, které na místě vznikly, ihned nakládat a uspokojivě je řešit (Fialová, 2016). Školní psycholog se nesetkává jen s problémy týkající se fungování žáka ve třídě. Mezi nejnáročnější situace, které může řešit, patří i fungování rodin žáků, např. zanedbávání dítěte, konflikty nebo týrání v rodině (Štech & Zapletalová, 2013). V následující části představíme základní činnosti, kterými se školní psycholog zabývá a především v souvislosti s fungováním dítěte ve škole.

Smékalová ve své práci shrnula základní činnosti, které vyplývají z působnosti psychologa přímo ve škole a odlišují jej od ostatních psychologů pracujících v jiných poradenských zařízeních. V první řadě je nutné zmínit preventivní činnost, kterou vykonává školní psycholog pravidelně a průběžně ji má také vyhodnocovat. Psycholog tím může podchytit děti s potenciálem k učebním nesnázím. To mu otevírá i širší pohled na kariérní potenciál žáků a může jim následně poskytnout i podrobnější kariérní poradenství. Psycholog působící přímo ve škole má rovněž možnost ovlivňovat a mapovat klima v jednotlivých školních třídách a působit, jako prostředník mezi učitelem a školními kolektivy (2014).

V práci Štecha a Zapletalové je činnost školního psychologa probírána z různých perspektiv. Zabývají se třeba rozdílným působením školních psychologů na základních a na středních školách. Na základních školách se školní psychologové potýkají například s problematikou přijímání nových žáků z mateřských škol (posuzování školní zralosti) a jejich následnou adaptací na školní docházku a nové povinnosti. Mezi další aktivity školního psychologa patří depistáž a diagnostika žáků s poruchami učení a pomoc s jejich vzděláváním a aplikací nápravných opatření. Tyto žáky si může školní psycholog vyhledat sám, bez toho aniž by se na něj oni přímo obrátili (2013). Diagnostiku žáků v režii školních psychologů si pochvalovali účastníci výzkumu z řad pedagogů v USA. Pomáhala jim a usnadňovala jejich práci se žáky. Školní psychologové ve studii naopak preferovali zejména intervenční aktivity (Watkins, Crosby, & Pearson, 2001).

Školní psychologové pracují rovněž s dětmi nadanými a kromě toho také s jejich pedagogy a rodiči. Školní psycholog se při své práci může setkat s dětmi se sociálním či zdravotním znevýhodněním. V současnosti se mohou školní psychologové potýkat

s novými výzvami spojenými s problematikou digitálních technologií a jejich využíváním dětmi i mladistvými, např. s fenoménem tzv. *kyberšikany*.

Na středních školách se pozornost školních psychologů přesouvá především do sféry vztahové. Zejména směrem ke komunikaci studentů s učiteli a rodiči. Potýká se zde zase s jinými rizikovými formami chování než u žáků na základní škole. Jedná se o ničení majetku, zneužívání návykových látek, záškoláctví nebo krádeže. V neposlední řadě se zabývá i budoucím studijním nebo kariéřním směřováním studentů (Štech & Zapletalová, 2013).

Podle Brauna, et al. se školní psychologové setkávají se čtyřmi hlavními oblastmi požadavků:

- 1) Vzdělávací problémy žáků – do této kategorie patří studijní neúspěchy a jejich příčiny, následná náprava, specifické poruchy učení, motivace ke studiu, kariéřní směřování, nadání žáci, nevhodný styl učení, posouzení školní zralosti a adaptace na školní prostředí. Monitoruje průběh studia a snaží se podchytit a působit v kritických obdobích u žáků a studentů. Do této oblasti patří i budoucí profesní směřování dětí.
- 2) Výchovné problémy žáků – může jít o drobné prohřešky tzv. zlobení, ale také závažné problémy v oblasti chování žáků, jako je např. šikana, kyberšikana, lhaní, výtržnictví nebo záškoláctví. V tomto případě je navíc nezbytná komunikace s rodinou a v některých situacích i práce s celým třídním kolektivem. Školní psycholog může poskytnout dle potřeby jednorázovou intervenci nebo v konkrétních případech i dlouhodobě působit na žáka.
- 3) Osobní problémy žáků – žáci se mohou sami obrátit na školního psychologa se svými osobními starostmi a klíčová je v tomto případě vzájemná důvěra mezi aktéry. Často se na psychologa obracejí žáci se svými vztahovými problémy, nejistotou, chtějí poradit s budoucí kariérou nebo pomoci zbavit se trémy. Se školním psychologem rovněž mohou chtít probírat problémy v rodině nebo se vztahy k vrstevníkům. Mnohdy se také může školní psycholog setkat s tím, že žák překonává úmrtí v rodině, posttraumatickou stresovou poruchu nebo se mohl stát či v minulosti byl obětí šikany.
- 4) Sociální problémy žáků – školní psycholog řeší problematiku adaptace na školní kolektiv, začlenění nově příchozích žáků nebo sociokulturní odlišnosti mezi

děťmi. Školní psycholog se v praxi setkává i s problematikou sociálního znevýhodnění žáků. Monitoruje třídní kolektivy a vyhledává žáky, kteří mají problém se začleněním nebo se cítí být izolováni (2014).

Podle Štecha a Zapletalové se dá činnost školních psychologů přehledně rozdělit do několika oblastí. Nejčastěji se jedná o *intervenci*, ať už při klasické neposlušnosti, při výchovných problémech nebo o nejvyšší stupeň, tzv. krizovou intervenci. Zde je nutný rychlý zásah a jde především o řešení problému akutního rázu. V tomto případě je možné využít tzv. suplované hodiny pro práci se třídou (Zapletalová, 2001). Co ovšem charakterizuje činnost školního psychologa je dle zmíněných autorů široká problematika *učení žáků*. Tato oblast zahrnuje zejména diagnostiku specifických poruch učení a jejich nápravu. Jde o odborný zásah, který zahrnuje konzultace nejen se žákem, ale také s pedagogy, rodinou a poradenskými zařízeními. Do oblasti učení rovněž patří činnosti spojené s motivací, studijními předpoklady nebo nácvik vhodných učebních stylů. Mezi další oblasti práce patří dlouhodobá *mediační činnost* zasahující zejména do interpersonálních vztahů. Školní psycholog především působí, jako zprostředkovatel kontaktů mezi aktéry (učiteli, žáky, rodiči, vedením školy), nicméně k dispozici má k tomu pouze omezené nástroje, např. základní diagnostické metody k výzkumu třídního klimatu. Autoři zmiňují i nezastupitelnou úlohu školního psychologa při integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, osvětovou práci směřující k pedagogickému sboru nebo tvorbu a vyhodnocování preventivních programů školy v součinnosti s metodikem prevence (Štech & Zapletalová, 2013).

Objevují se požadavky na to, aby školní psychologové vykonávali stále komplexnější pracovní úkoly. Už v roce 2012 se ozývaly názory, že školní psychologové by se měli angažovat v akademické, behaviorální i sociálně-emocionální práci se žáky, že by měli pečovat o jejich duševní zdraví, poskytovat jim konzultace a hájit jejich práva a zájmy, a to vše komplexně (Castillo et al, 2014).

Některé zahraniční studie poukazují na velké zatížení různými aktivitami školních psychologů. Tyto zátěžové situace mohou z dlouhodobé perspektivy a při nedostatku kvalitní supervize vést až k syndromu vyhoření a k celkové pracovní nespokojenosti (Huberty & Huebner, 1988; Huebner, 1992, in Brown & Sobel, 2019).

Podle Gajdošové stojí před školními psychology v 21. století mnoho výzev, kterým budou muset čelit. Bylo by samozřejmě žádoucí, kdyby se s těmito apely vyrovnával celý

školský systém na úrovni státu. Na školách se objevují nové fenomény, jako mobbing, kyberšikana, tlak na stále vyšší vzdělávání pedagogů i jiných odborníků, začlenění žáků se zdravotním či mentálním postižením. Školní psychologové jsou v těchto otázkách důležitými partnery pedagogů, rodičů i jiných odborníků. Nejasnosti v jejich budoucím financování přispívají k jejich nedostatku na školách. Proto autorka doporučuje, aby byly na školního psychologa vyhrazeny finance přímo v rozpočtu škol (2012).

1.5 Vztahy s dalšími aktéry a jejich kritická místa

Školní psycholog se dostává v rámci působení na škole do kontaktu s řadou aktérů-ředitel, učitelé, žáci, rodiče či třídní kolektivy. V rámci těchto vztahů je potřeba vybalancovat vzájemné kontakty a nastavit jasná pravidla spolupráce a komunikace. Zároveň je podle Štecha výhodou, že školní psycholog je v pravidelném kontaktu se zainteresovanými aktéry, kteří ho mohou dle potřeby ihned kontaktovat nebo sám školní psycholog může konkrétní jedince sám vyhledávat (2001).

Ihned při nástupu do školy by měl psycholog usilovat o nastavení jasných pravidel pro přijímání konkrétních zakázek od aktérů ve školním prostředí, což by mu mělo pomoci usnadnit jeho další působení. Měl by si být vědom toho, že ačkoli je v kontaktu s řadou jedinců, ve výsledku je téměř na všechno sám a potřebuje k tomu mít kvalitní síť vnitřních i vnějších kontaktů, ať už z řad jiných psychologů, kolegů ve škole (intervizi) nebo právě vlastní supervizi (Štech & Zapletalová, 2013).

S ředitelem školy je nutné hned od počátku vyjasnit očekávání a požadavky, jaké má na školního psychologa. Ředitel bývá zpravidla přímým nadřízeným školního psychologa a zároveň bývá i zodpovědný za jeho financování. Ředitelé často očekávají od nově příchozího školního psychologa, že jim usnadní komunikaci s učiteli i rodiči a že převezme zodpovědnost za řešení náročných problémů ve škole. Podle výzkumu Fialové, která zkoumala nároky na práci školních psychologů ze strany ředitelů škol v kraji Vysočina, jsou nejčastěji očekávanými činnostmi ze strany ředitelů ke školním psychologům: intervence a prevence při práci se školní třídou, individuální konzultace se žáky, rodiči a pedagogy a samozřejmě krizová intervence či kariérní poradenství. Pohledy ředitelů škol a školních psychologů se na jejich náplň práce většinou shodovaly (2016).

Školní psychologové na oplátku očekávají zajištění přiměřených pracovních podmínek pro svou činnost. Braun et al. v této souvislosti zmiňují možnost vlastnit

služební telefon, počítač pro vedení dokumentace a přínosem je také tiskárna. Žádoucí je rovněž uzamykatelná místnost, která by mohla sloužit pro archivaci citlivých dokumentů o žácích (2014). Z výzkumu Fialové, která se zabývala mimo jiné i pracovními podmínkami školních psychologů na Vysočině, ovšem vyplynulo, že polovina respondentů ve škole nemá ani vlastní pracovnu (2016).

Je důležité, aby ředitel školy uměl vysvětlit pedagogům důležitost a význam role školního psychologa na jejich škole. Ředitelé při přijímání školního psychologa počítají s tím, že může jeho přítomnost zvýšit prestiž a zájem rodičů o školu (Štech & Zapletalová, 2013). Podle Smékalové by měl ředitel školy už při přijímání a vytváření místa školního psychologa pečlivě zvážit, jaký typ úvazku na škole potřebuje. Klíčová je rovněž tvorba plánu činnosti psychologa a správný výběrový proces. Ředitel školy by se měl pokusit o sladění svých osobnostních proměnných s budoucím školním psychologem (2014).

Ředitel by se měl také zasadit o dobré přijetí školního psychologa ostatními pedagogy. Podle Knotové et al. je nejdůležitější poskytnutí dostatečných informací o pravomocech, schopnostech a celkové úloze školního psychologa na škole, na níž bude spolu se sborem působit. Učitelé by měli být vedením informováni o tom, z jakých zdrojů je školní psycholog financován, aby nedošlo k pocitu, že jsou pozicí školního psychologa existenčně ohrožováni právě pedagogové (2014).

Učitelé se na školního psychologa mohou obracet s požadavky na běžné konzultace kvůli neprospěchu žáků, problémům v komunikaci s rodiči nebo se může spolu s pedagogy podílet na přípravě programu třídních schůzek. Školní psycholog často zastává úlohu intervizora, ať už pro individuální konzultace s pedagogem, anebo pořádá tzv. intervizní setkání pro celý pedagogický sbor. Tam mohou učitelé společně s psychologem konzultovat obtížnější případy (Štech & Zapletalová, 2013). Může rovněž pomáhat v situacích, ve kterých učitelům chybí podrobnější psychologické znalosti, které má právě školní psycholog, např. dítě se specifickou poruchou učení, ADHD či při šikaně v kolektivu (Braun et al., 2014).

Podle výzkumu Jaromišové vnímají přítomnost školního psychologa na škole hůře starší pedagogové, kteří by spíše preferovali psychologa muže. Navíc většina respondentů z řad pedagogů z jejího výzkumu se příliš neorientovala v pracovní náplni školního psychologa, což může být zdrojem potenciálních konfliktů mezi aktéry ve škole (2002). To

potvrdil výzkum Keřta, který konstatoval, že školní psychologové vnímají, jako nejvíce kritické místo právě vztahovou síť na škole (2014).

Při práci se žáky přímo ve škole je podle Smékalové výhodou, že odpadá tlak na ostatní poradenská zařízení a školní psycholog může řešit problémy hned na místě. Součástí jeho práce jsou individuální konzultace, kdy může se žáky řešit např. kariérní poradenství, diagnostiku učebního stylu či vztahové problémy (2014).

Mezi jedny z nejnáročnějších úkolů školního psychologa patří práce s celými třídními kolektivy. Zapletalová v tomto případě zdůrazňuje kvalitní komunikaci s pedagogickým sborem a jednotlivými třídními učiteli, aby mohl školní psycholog lépe pracovat i se samotnými třídními kolektivy. Z dobré spolupráce s pedagogy vychází kvalitnější diagnostika sociálního klimatu třídy, práce na řešení konkrétních vztahových problémů a předcházení případným negativním jevům ve skupinách. Je ovšem potřeba dávat pozor na skupinovou dynamiku třídy a pečlivou práci se žáky, aby nedošlo k otevření citlivých témat pro konkrétního jednotlivce a k jejich následnému neuspokojivému propracování (2001).

Mezi kritičtější momenty aktivit školního psychologa při práci se třídou patří krizová intervence. Často při ní není možné problematiku konzultovat s jiným kolegou psychologem a je potřeba, aby došlo k rychlému zásahu. Může se jednat v extrémních případech i o problematiku vážného zranění či dokonce úmrtí žáka, šikanu či kyberšikanu ve třídě. Specifickou aktivitou, na které se také podílí školní psycholog, jsou i tzv. výjezdy se třídou. Při nich se zapojuje do procesu seznamování nově příchozích žáků, připravuje pro ně speciální program a participuje na tvorbě a upevňování nových vztahů v kolektivu. Zároveň se může spolu s dalšími pedagogy účastnit i tzv. školních výletů, či adaptačních kurzů (Braun et al., 2014).

V neposlední řadě jsou důležitými aktéry při práci školního psychologa i rodiče žáků či studentů. Ti by měli být ředitelem školy a jednotlivými pedagogy dopředu informováni o pozici školního psychologa (př. kde sídlí, kdy se na něj mohou obracet a jaké problémy s ním mohou řešit). Důležité je rodiče seznámit s povinnostmi samotného školního psychologa, např. poskytnutí informovaného souhlasu v případě dětí do 18 let (Štech & Zapletalová, 2013). V tomto případě je důležitý i aktivní přístup samotného školního psychologa. Může rodičům poskytovat prostor a čas pro individuální či telefonické konzultace, zúčastnit se třídních schůzek nebo pořádat speciální přednášky pro

rodiče (Braun et al., 2014). Za školním psychologem docházejí rodiče s různými požadavky. Může se jednat o specifické vzdělávací potřeby žáka, ale také pomoc s adaptací na školní třídu, kázeňské problémy, nesprávný učební styl žáka nebo podezření na šikanu. Důležité je zejména vybudovat vztah vzájemné důvěry mezi rodiči, žáky a školním psychologem (Štech & Zapletalová, 2013).

1.6 Etika

Školní psychologové jsou podobně, jako ostatní pracovníci v pomáhajících profesích, vázáni etickými pravidly, která bývají součástí vnitřních pravidel organizace, v níž působí (případně etickým kodexem samotné profesní organizace). Protože je tématem této práce supervize/intervize u školních psychologů je potřeba stručně představit pravidla, jaká musí školní psychologové brát do úvahy při řešení náročných situací a některá etická dilemata, se kterými se musí při své práci vyrovnávat. Zároveň je v tomto kontextu důležité zohlednit i fakt, že se obor v současnosti dynamicky vyvíjí a čelí mnoha novým výzvám, především s rostoucím vlivem digitálních technologií (Carlson & Harvey, 2004; Diamond & Whalen, 2018; Pham, 2014).

Členové české AŠP jsou vázáni etickým kodexem, který jim ukládá pravidla, jimiž by se měli při výkonu své práce řídit. Tyto normy byly přijaty už v roce 1997 na 3. sjezdu AŠP a vycházejí z mezinárodních standardů, jimiž se řídí i školní psychologové v zahraničí (International School Psychology Association, 2011).⁶ Kodex zdůrazňuje respekt k lidským právům a důstojnosti a zejména péči o blaho dětí. Školní psychologové by měli mít znalosti jak z psychologie, tak i z pedagogiky a tyto znalosti neustále rozšiřovat. Zároveň se mohou věnovat pouze oblastem, ve kterých mají odborné kompetence. Musí se také při své práci neustále seznamovat s novou legislativou a orientovat se v ní. Pokud dojde ke střetu zájmů různých aktérů ve škole i mimo ni, pak se školní psycholog vždy přiklání na stranu žáků. Součástí etického kodexu je část, která se týká přípravy školního psychologa a také supervize. Zajímavostí ovšem je, že tato část klade větší nároky na pedagogy, kteří školní psychology vzdělávají a ne na samotné školní psychology. Kodex se věnuje i výkonu profese, zachování důvěrnosti informací, odbornému růstu, vztahům ke kolegům ve škole, ale i vztahům k jiným profesím. V neposlední řadě se kodex rovněž

⁶ ISPA. *ISPAweb.org*. (15. 2. 2020). Získáno z: http://www.ispaweb.org/wp-content/uploads/2013/01/The_ISPA_Code_of_Ethics_2011.pdf.

zabývá etikou vyšetřování žáků nebo výzkumnými aktivitami (AŠP ČR, 1997; in Štech & Zapetalová, 2013).

Mezi eticky sporné oblasti, které sami školní psychologové označují, jako zatěžující, patří tzv. oznamovací povinnost. Chytilová v tomto případě zmiňuje situaci, kdy se školní psycholog rozhoduje mezi tím, zda nahlásit případné ohrožení dítěte Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD), čímž ho ovšem může vystavit dalšímu stresu a nepříjemné situaci (zvláště tehdy pokud s touto institucí nemá dotčený školní psycholog pozitivní zkušenosti). V rámci tohoto etického dilematu musí zvážit, zda tím neohrozí vzájemnou důvěru mezi ním a dítětem. Právě v tomto případě je vhodné, aby měl školní psycholog možnost případ konzultovat v rámci supervize (2016).

V zahraničí někteří autoři vyzorovali, že školní psychologové, kteří se etice věnovali už v rámci jejich univerzitního vzdělávání nebo absolvovali specializované kurzy, jsou při výkonu profese v této oblasti sebejistější a mají i lepší znalosti (Tryon, 2001; Dailor & Jacob, 2011). Při řešení eticky sporných situací je žádoucí, aby školní psychologové vyhledali pomoc kolegů v některé z profesních organizací, v níž jsou členy (v Česku to může být právě AŠP). Případně by měli školní psychologové mít své vlastní individuální supervizory, na které se v případě potřeby mohou obrátit (Helton & Ray, 2009; Crespi & Dube, 2006; Silva, Newman, Guiney, Valley-Gray, & Barrett, 2016 in Kyšková, 2018).

2 SUPERVIZE

V odborné literatuře se můžeme setkat s řadou definic supervize. Často uváděným pojetím je Matušková definice: „*Supervize je strukturované uvažování nad konkrétními problémovými situacemi, které vznikly v interakci jednotlivého pracovníka s klienty, případně s příbuznými klienta nebo i s dalšími pracovníky, přičemž těžiště procesu spočívá ve vzdělávání pracovníka (rozvoji kompetence), zatímco prvek kontroly je méně výrazný.*“ (Matuška, 2005, p. 38).

Evropská škola supervize definuje pojem, jako: „*činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad úrovní péče o klienta a zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe vlastní práce a sebereflexe.*“ (in Baštecká & Goldmann, 2001).

Často může ve vnímání efektu supervize docházet k záměně s psychoterapií. U supervize jde o to, že osobou, která přichází s prosbou o pomoc je někdo, kdo má situaci pod kontrolou, ale chce ji probrat s nezávislým odborníkem a tím má přispět také k jeho profesnímu růstu. Klient většinou na supervizi přichází s jasnou vizí a cílem, čeho chce ve spolupráci se supervizorem dosáhnout, což u psychoterapie může vyplýnout až ze samotného procesu. Předmětem supervize bývají konkrétní případy, se kterými se supervidovaný při jeho práci setkává, nikoli primárně supervidovaný, jako jedinec (Gajdošová et al., 2012).

V neposlední řadě je také uváděna definice, která popisuje supervizi, jako specifickou formu mezilidské interakce, jež se vyznačuje kontaktem mezi supervizorem a supervidovaným, s cílem zvýšit schopnosti supervidovaného efektivně pomáhat lidem, s nimiž pracuje (Hawkins & Shohet, 2004).

2.1 Funkce supervize

Supervize má sloužit a přispívat k celoživotnímu učení pracovníka, který ji pravidelně podstupuje. Záměrem lidí, kteří pomáhají druhým, proč se ucházet o supervizi, je rozvoj profesních kompetencí a obohacování dosavadních znalostí. Supervize rovněž pomáhá zaktivizovat skrytý potenciál jedince, který ji podstupuje a objevovat nové možnosti pro výkon pomáhající profese. Celý proces supervize by měl probíhat v bezpečném prostředí, které umožní supervidovanému jedinci kreativní rozvoj výše

zmíněných dovedností (Matoušek, 2003). Ve všech pomáhajících profesích patří supervize k důležitému prvku přispívající k profesnímu rozvoji pracovníka (McIntosh & Phelps, 2000; in Chafouleas, Clonan, & Vanauken, 2002).

Supervize přispívá nejen samotnému pomáhajícímu pracovníkovi, který ji podstupuje, ale má především zabezpečit, aby byla zajištěna péče o zájmy jeho klientů, kterým psycholog se supervizí může efektivněji poskytnout odbornou pomoc (Hawkins & Shohet, 2004). Podle Havrdové je možné pohlížet na supervizi i z pohledu významu, jež má pro konkrétního pracovníka. Nemusí vždy jít jen o pozitivní konotaci, často závisí postoj k supervizi na tom, jakou zkušenost s ní daný jedinec v minulosti měl. U někoho, kdo nebyl se supervizí v minulosti spokojen, může dojít k negativnímu postoji k tomuto institutu, jako takovému, a tím pádem už ji dál nevyhledává a staví se k jejímu využívání spíše skepticky (Havrdová & Hajný, 2008).

Obecně je možné funkce a účely supervize rozdělit do tří oblastí, které se vzájemně propojují. Jde o vzdělávací, podpůrnou a řídicí funkci. V rámci *vzdělávací funkce* supervize jde především o celoživotní formu učení, zdokonalování stávajících znalostí a získávání nových profesních kompetencí. Pomáhající pracovník si v rozhovoru se supervizorem, např. při rozboru pracovních problémů, může osvojit nové postupy řešení, seznámit se s metodami, se kterými dosud neměl zkušenosti a uvažovat o situacích jiným způsobem než byl dosud zvyklý. Zároveň touto cestou získává cennou zpětnou vazbu. V rámci *podpůrné funkce* supervize jde především o emocionální podporu a uznání, což zejména u pomáhajících pracovníků slouží k prevenci tzv. syndromu vyhoření. Podporuje také sdílení zkušeností s kolegy, ale zároveň poskytuje supervidovanému pracovníkovi bezpečné prostředí pro sdělení pocitů, se kterými se nemůže nebo nechce svěřit jinému blízkému člověku. Poslední funkcí supervize je *řídicí tzv. normativní funkce*, která slouží především ke kontrole a zhodnocení činností pracovníka. U některých lidí může tato funkce supervize vzbuzovat obavy z přílišné kontroly a kritiky jejich práce (Jičínská, 2006; Hawkins & Shohet, 2004).

2.2 Podoby supervize

Na konkrétní podobě supervize se musí dopředu dohodnout supervizor spolu se svým klientem, kteří spolu před začátkem samotného procesu uzavřou tzv. kontrakt. V něm si ujednají, jaká očekávání od supervize obě strany mají, jak dlouho by měla setkávání

probíhat a jak často se má supervize uskutečňovat. Supervizor se má starat o monitoring rozvoje dovedností a znalostí pomáhajícího pracovníka a tento proces průběžně vyhodnocovat (Bernard, Goodyear, & Bernard, 1992; in Chafouleas et al., 2002).

Jak bylo zmíněno výše, Hawkins a Shohet vycházejí při rozdělení podob supervize z funkcí, které v nich dominují. Supervizi dělí na:

- Výukovou – zde se supervizor soustředí zejména na vzdělávací komponentu supervize a působí převážně, jako pedagog, který vzdělává a dodává pracovníkovi nové poznatky.
- Výcvikovou – jedná se především o praktickou stránku supervize, která se také zaměřuje na vzdělávání supervidovaného, ačkoli dominuje spíše její řídicí funkce, protože supervizor má zodpovědnost i za to, jak supervidovaný následně aplikuje získané poznatky do praxe, např. při psychoterapeutickém výcviku.
- Řídicí – funguje zde podobný vztah, jako při výcvikové supervizi. Je zde ovšem rozdíl v tom, že vztah mezi supervizorem a supervidovaným vychází z principu nadřízenosti a podřízenosti. To znamená, že supervizor zde dohlíží a řídí vykonávání práce supervidovaného.
- Poradenskou – právě tento typ supervize by u školních psychologů mohl být tím nejvýhodnějším. Jde o to, že supervidovaný má už zkušenost se svou prací, ale přichází pravidelně ke svému supervizorovi pro radu a konzultaci. Zpravidla tato setkávání probíhají na delší a pravidelné časové bázi. Může se ovšem jednat i o jednorázové poradenství v případě náročnějších případů (2004).

Baštecká, Kinkor a Čermáková rozdělují supervizi podle počtu osob, které se těchto setkávání zúčastňují na supervizi:

- Individuální – tato forma probíhá mezi supervizorem a supervidovaným v kontaktu jeden na jednoho. Může docházet k bližšímu vztahu mezi oběma jedinci, ale nejedná se o psychoterapii. Výhodou této podoby je, že případ, který si supervidovaný sám zvolí, je tématem třeba i několika setkávání (Gajdošová et al., 2012).

- Skupinovou – při ní jde o setkávání více osob, které spolu projednávají pracovní záležitosti a zkušenosti s jejich klienty. Pracovníci si vzájemně sdělují své poznatky a obohacují dosavadní znalosti o zkušenosti i mezi kolegy z podobného či příbuzného oboru. Při tomto nastavení supervize je výhodou její ekonomická stránka, protože pokud se schází více lidí, je pro organizaci anebo pro jedince samotného únosnější tuto supervizi financovat (Hawkins & Shohet, 2004). Počet členů supervizní skupiny je většinou omezen (cca 8-10 supervidovaných a 1-2 supervizoři) tak, aby všichni účastníci dostali dostatečný prostor probrat své podněty. Supervizorem by měl být člověk, který se orientuje v oboru školní psychologie. Badatelé zabývající se skupinovou supervizí, doporučují užívat k ilustraci případů třeba figurky, brainstorming, hraní rolí, psychodrama či práci s emocemi, dle preferované psychologické školy supervizora (Gajdošová et al., 2012).
- Týmovou – tento typ supervize se uskutečňuje také za účasti skupiny osob, ovšem v tomto případě jde o tým lidí, který spolupracuje v rámci jednoho zařízení (Baštecká et al., 2016). Mohou se potkávat třeba skupiny pedagogů nad konkrétními projekty, vedení školy anebo tým školního poradenského pracoviště, tedy i se školním psychologem. Dobré je, když se týmových setkání neúčastní pravidelně někdo z vedení, kdo má tendenci nespolupracovat s ostatními, ale spíše hodnotit a kritizovat podřízené (Gajdošová et al. 2012).

Na supervizi přichází pomáhající pracovníci vždy z nějakého konkrétního socio-kulturního prostředí, které má vliv na témata, jež pak jedinci na setkáváních probírají. Školní psychologové se mohou na supervizním setkávání soustředit na vztahy ve škole, legislativu a administrativu (přehlcení nebo obtíže se v ní orientovat), oborový kontext (etiku, novinky, metody), kompetence, instituce, s nimiž přichází do kontaktu vně školskou soustavu, pracovní kolektiv (vztahy s pedagogy, nadřízenými, pracovní klima, konflikty), osobní pohledy školního psychologa (postoje, názory, myšlenky), klienty (žáky, rodiče, třídní kolektivy), kontext pracovního procesu (čas, interakce, zakázky) a mnoho dalšího (Havrdová & Kalina, 2003).

V zahraničních studiích se objevuje i rozdělení supervize na klinickou a administrativní. Administrativní supervize spočívá především v dohledu nad správným

byrokratickým výkonem pomáhajícího pracovníka. Jde např. o rozdělení pracovních úkolů, hodnocení pracovníka, správné vedení dokumentace, dodržování zásad utajování informací, a zejména profesních i etických standardů. V případě klinické supervize jde často o projednávání konkrétních případů a dohled nad praktickým výkonem profese. Tento typ supervize právě u školních psychologů často chybí. U obou typů supervize jde především o profesní rozvoj pomáhajícího pracovníka (Harvey & Pearrow, 2010). McIntosh a Phelps rozdělují supervizi, kterou mohou podstoupit psychologové na: univerzitní (absolvovanou v rámci studia), následnou (která navazuje na vysokoškolské studium třeba formou individuálních kurzů či výcviků), pravidelnou a hloubkovou (2000).

Jak by měla vypadat efektivní supervize, zmiňuje Carreras Truñó. Účastníci by měli na supervizi participovat dobrovolně a pravidelně, po vzájemné dohodě všech aktérů, protože jde o nepřetržitý proces celoživotního vzdělávání. Aby byla supervize skutečně efektivní, měl by být na ni vyhrazen dostatečný časový prostor pro jednotlivé případy (doporučuje 60-90 minut). Samozřejmostí je, že jsou setkání vedena důvěrně a sdělené informace jsou tajné (in Gajdošová et al., 2012).

2.3 Intervize

Matoušek intervizi popisuje, jako metodu, která se vyznačuje tím, že kolegové v organizaci postavení na stejné úrovni společně sdílí své zkušenosti, zážitky, pracovní problémy a poskytují si vzájemnou reflexi a s tím i emocionální podporu. Zpravidla je k tomu vymezen čas a v ideálním to případě probíhá pravidelně (2003).

Intervize bývá někdy zaměňována za tzv. *interní supervizi*, která je jednou z dalších forem supervize. Setkávání probíhá přímo na pracovišti mezi nadřízeným a podřízenými. Může se jednat podobně, jako u intervize o sdílení zkušeností či reflexi práce a poskytování rad, s tím rozdílem, že zde existuje vztah nadřízenosti a podřízenosti. U obou forem (intervize i interní supervize) jde často také o to, že samotní aktéři jsou do případů více či méně zainteresováni a nejsou tak úplně neutrální, jako v případě klasické supervize (Pacnerová & Kupcová et al., 2012). Je důležité zajistit, aby se role intervizora v organizaci příliš nepřekrývala s pracovní pozicí, kterou jinak pracovník zastává. Často může být intervizorem právě školní psycholog, za kterým mohou docházet pedagogové s prosbou o konzultace v náročných situacích se žáky či s jinou zátěží (Štech & Zapletalová, 2013; Jeklová & Reitmayerová, 2007).

Intervizi a interní supervizi by bylo možné připodobnit i k týmové supervizi. Jde o to, že některý z kolegů poskytne dalšímu spolupracovníkovi či celému týmu odbornou pomoc (formou konzultace, rady, či jen sdělením zkušenosti). Často jde o týmová setkávání, která se odehrávají přímo na konkrétním pracovišti mezi kolegy a spolupracovníky (Svobodová, 2019).

Jeklová a Reitmayerová zmiňují konkrétní formy intervize:

- Případová studie: konzultace nad konkrétním náročným případem.
- Týmové řešení problémů s kolegy (např. pedagogická porada), tedy různé skupinové porady.
- Pravidelná intervizní setkání s pracovníkem, který je k tomuto předem určený. Uskutečňují se častěji než jednorázové schůzky a může se na něj se svými problémy obrátit více pracovníků (s případy, problematickými vztahy). Cílem je reflexe, zpětná vazba a poskytnutí jiného (nezávislého) pohledu na složitou situaci.
- Zaučení a zácvik nových pracovníků, sdělení zkušeností názorů, zasvěcení do chodu organizace a reflexe poznatků nově příchozího zaměstnance (2007).

Setkávání se mohou uskutečňovat s větší či menší pravidelností. Některé organizace mají tyto intervizní schůzky nastaveny tak, že probíhají pravidelně (např. měsíčně nebo týdně). Může také nastat jednorázová situace, kdy se s nějakým více či méně závažným případem obrátí jeden z kolegů na jiného. Tato setkání mohou probíhat i v rámci pracovního kolektivu a může je zorganizovat mimořádně i samo vedení organizace (Svobodová, 2019).

U intervize je klíčové to, že ji neprovádí žádná externí osoba mimo organizaci. Může se jednat o jednoho pracovníka, který provádí pravidelné konzultace, anebo se takto neformálně kolegové potkávají pouze v případě potřeby. Intervizní setkávání mohou pomáhat i těm pracovníkům, kterým organizace z finančních důvodů neumožňuje využívat externí supervizi. Výhodou je to, že jsou pracovníci obeznámeni s kontextem a prostředím, ve kterém se pohybují (Hawkins & Shohet, 2004).

Rizikem a zároveň výhodou, která může pramenit z toho, že jde o spolupracovníky v rámci téže organizace, je vzájemná důvěra. Mělo by být samozřejmé, že sdělené

informace zůstanou mezi kolegy na uzavřeném setkání a nebudou přenášeny jiným spolupracovníkům, anebo dokonce vně organizaci (Jeklová & Reitmayerová, 2007).

Vozková a Vanek se zabývali tím, jaké výhody či nevýhody má působení dvou školních psychologů na jedné škole. Měli na mysli fungování obou školních psychologů na částečný úvazek. Podle jejich zjištění je tato situace výhodná. Pokud oba školní psychologové spolupracují, mohou spolu sdílet zkušenosti a zároveň oba znají školní systém a orientují se ve vybraných případech a vztahové síti školy. Mohou se vzájemně podporovat a případy konzultovat, případně pořádat skupinová sezení, která se jim ve dvojici lépe realizují. Přítomnost dalšího školního psychologa na škole jim pomáhá snížit nejistotu v eticky sporných případech a přispívá k rychlejšímu řešení složitých situací. Pro žáky a rodiče to zvyšuje komfort, protože si mohou vybrat, na kterého ze školních psychologů by se chtěli se svým problémem obrátit (2018).

Pouzarová při svém výzkumu supervize u českých speciálních pedagogů došla k zajímavému závěru. Ti speciální pedagogové, kteří nedostávali kvalitní supervizi, anebo neměli možnost na ni dosáhnout, se v rámci organizace obraceli o pomoc jeden na druhého a sdíleli se svými spolupracovníky složité případy. Nedostatek supervize u pracovníků posílil intervizi uvnitř organizace. Autorka zjistila, že pozitivní pracovní klima a příznivé podmínky pro dobré vztahy v organizaci přispívají třeba i k prevenci syndromu vyhoření a efektivně nahrazují institut supervize (2015).

2.4 Supervize a školní psychologové

V úvodu teoretické části práce jsme zmiňovali, že o školních psychologích v Česku publikoval, jako jeden z prvních textů Ohera už v roce 1934. Právě v tomto jeho díle se poprvé objevil požadavek na důslednou vnější kontrolu práce školních psychologů. Tehdy mluvil o tzv. *kontrolorech*, kteří by dohlíželi na výsledky a výstupy z aktivit školních psychologů a přispívali by k jejich kvalitnější práci. V současnosti bychom tento konstrukt mohli připodobnit právě k institutu supervize (1934; in Štech & Zapletalová, 2013).

Až do současnosti není v legislativě ustanoveno, že by měli pracovníci ve školství (zejména pedagogové) podstupovat pravidelnou supervizi. O supervizi v českém školství se začíná více mluvit až po roce 1989. Objevují se nabídky tzv. balintovských skupin, které jsou ale primárně určeny pro pedagogy a psychologové jsou zde poněkud opomíjeni (Jeklová & Reitmayerová, 2007). Lazarová v tomto kontextu dodává, že o supervizi se často ucházejí učitelé, kteří pocítují určitou nejistotu ve výkonu pedagogické profese. Někdy naopak právě tito kantoři mají strach, že když požádají o pomoc, může to vrhat špatné světlo na jejich odbornost a profesní kompetenci (2006).

Etický kodex, jímž by se měli řídit školní psychologové, říká, že členové AŠP by měli dbát o svůj profesionální a odborný růst (AŠP, 1997).⁷ K tomuto by měl přispět právě institut supervize. Tématem supervize se výzkumně zabývají častěji odborníci ze západní Evropy či ze Spojených států amerických. Vzhledem k tomu, že tam prošla školní psychologie delším a nepřerušovaným vývojem, už pro ně není prioritou budovat pro školní psychology respekt a uznání, ale spíše se tam výzkum soustředí na oblasti, jako je identita školního psychologa a možnosti dalšího rozvoje jedince i samotného oboru, např. speciální vzdělávání nebo právě supervize (Štech & Zapletalová, 2013).

Supervize u školních psychologů je v odborné literatuře popisována, jako interpersonální kontakt mezi dvěma a více jedinci, kteří spolu navzájem sdílí informace, zkušenosti, poskytují si reflexi a zpětnou vazbu, což by mělo zabezpečit udržení jejich odborných kompetencí a zefektivnit poskytování služeb pro jejich klienty (McIntosh & Phelps, 2000, p. 33-34).

Například na situaci v Bavorsku lze ilustrovat důležitost supervize pro vývoj samotné školní psychologie, jako oboru. V 70. a v 80. letech tam byla supervize pouze

⁷ Asociace školní psychologie. (1997). Etický kodex školního psychologa. Získáno z: http://www.skolnipsychologie.cz/files/Eticky_kodex_ASP.doc.

dobrovolnou součástí aktivity samotných školních psychologů, kteří ji absolvovali za své finance jen ve volném čase, tedy mimo pracovní dobu. Už v 90. letech tam ovšem postupně docházelo k přiznání důležitosti institutu supervize, vznikaly specializované kurzy pod záštitou tamních univerzit a odborných institucí právě i pro školní psychology (Gajdošová et al., 2012).

Důležitostí supervize u školních psychologů, ale i tím, co brání zájemcům v jejím využívání, se ve Spojených státech amerických zabývali výzkumníci už před několika lety. Podle zjištěných dat ze studií vyplývá, že supervize je důležitou preventivní metodou při zvládání pracovního stresu. Často uváděnými příčinami, proč tamní školní psychologové na supervizi nedosáhli, byly finance (Crespi & Dube, 2006; Silva et al., 2016). Zejména pak začínající školní psychologové by se měli v úvodu profesní kariéry ucházet o pravidelnou supervizi a kontrolu své práce, kde mohou v případě nejistoty konzultovat sporné situace (Helton & Ray, 2009). Je vhodné pokud škola zajistí začínajícím školním psychologům v organizaci nějakého průvodce, který pomůže pracovníkovi zorientovat se v práci i ve vztahové síti školy. Totéž se týká zejména pracovníků v tzv. adaptační fázi svého pracovního poměru (Baštecká & Goldmann, 2001).

Podle výzkumu Fialové, která se zabývala školními psychology v kraji Vysočina, jejich respondentům nejvíce vadila profesní izolovanost od ostatních zaměstnanců ve škole a nedostatek pravomocí v některých otázkách. Autorka proto doporučila, aby se v dalších studiích na podobné téma veřejnost zajímala právě o otázky profesní podpory školních psychologů (2016).

U školních psychologů je důležité najít personální a odborné zakotvení v organizaci. Vyjasnit si svou profesní roli může pomoci právě institut supervize. Pomáhá školním psychologům v jejich osobním růstu, k získání sebereflexe a odstupu od každodenních profesních situací a rovněž pomáhá vyjasnit si vztahy s kolegy a žáky či rodiči. Školní psycholog má možnost přinést si na supervizní setkání audio či video materiál pro lepší ilustraci probíraného případu (Braun et al., 2014).

Školní psychologové mohou navštěvovat v rámci rozšiřování odborných kompetencí i speciální konference a semináře profesních organizací. Součástí takových setkávání bývá i sdílení zkušeností a příběhů z praxe. I tato podoba může být jistou formou supervize, kterou mohou využít ti školní psychologové, kteří nenavštěvují individuální supervizní setkávání nebo nekonzultují případy s kolegy ve škole v rámci intervize (Helton

& Ray, 2009). Lazarová ovšem upozorňuje na to, že pozice školního psychologa v systému školy je natolik specifická, že jeho možná nezávislost může přerůst až v určitou izolovanost od ostatních kolegů a nemožnost s nimi konzultovat vybrané případy (2008).

Jak by měla vypadat supervize u školních psychologů uvádí NASP. Jde o to, aby její úroveň a podoba zajistila zodpovědné poskytování efektivních a kvalitních služeb. Pro začínající psychology se doporučují 2 hodiny supervize týdně. Obecně by měla supervize probíhat dlouhodobě, systematicky a průběžně ve vzájemné spolupráci psychologa se supervizorem. APA byla v tomto ohledu ještě přísnější, když doporučila v 80. letech všem psychologům (nejen školním a začínajícím) absolvovat alespoň 1 hodinu supervize týdně (in Chafouleas et al., 2002). Podle EFPA⁸ by měla supervize být součástí prvního roku praxe po ukončení studia magisterského programu i u školních psychologů-jednalo by se o alespoň šesti měsíční praxi pod dohledem odborníka z oblasti školní psychologie během posledního ročníku vysokoškolského studia a dalších šest měsíců po jeho skončení (in Gajdošová et al., 2012).

Témata, kterým se školní psychologové mohou na supervizi věnovat, jsou:

- problémy s konkrétními žáky či třídami (poruchy učení, mentální či fyzické postižení žáka, sociální znevýhodnění),
- vztahy s pedagogy, komunikaci s rodiči, konflikty ve škole (s pedagogy, rodiči, vedením školy),
- spolupráci s úřady či jinými poradenskými zařízeními,
- osobní problémy (časté u začínajících školních psychologů) či tendence k syndromu vyhoření u těch zkušenějších (Gajdošová et al., 2012).

Fischetti a Crespi doporučují zamyslet se u školních psychologů nad supervizí v těchto formách: vzájemná skupinová supervize, odborné konference o klinických případech, klinická supervize na bázi smlouvy mezi spřátelenými školami a intervize přímo ve škole (1999).

Školní psychologové v zahraničních výzkumech uvádějí různé přístupy k profesní podpoře. Kromě supervize či intervize se také jedná o rozhovory s kolegy a přáteli z oboru či o způsoby, které jsou typické pro moderní dobu sociálních sítí. Někteří se svými kolegy konzultují případy např. na *Facebooku* (v rámci specializovaných oddělených skupin

⁸ Evropská federace psychologických asociací.

k tomu určených), (Crespi & Dube, 2006; Epstein & Hamric, 2009; Helton & Ray, 2009; Silva et al., 2016; in Kyšková, 2018).

2.5 Výzkumy supervize u školních psychologů

Supervizi u školních psychologů se zatím v České republice příliš nevěnovala odborná pozornost. Už před více než 10 lety na tento problém upozornila Lazarová (2008). O supervizi ve školní psychologii publikovali, jako o součásti odborného rozvoje, např. Kavenská et al. (2011), Štech a Zapletalová se zabývali školními psychology spíše kvalitativně (2013), či Smékalová (2014). Akademická pozornost se dosud spíše věnovala tématům, jako jsou postavení školního psychologa na školách (Fialová, 2016; Bartoňová, 2018; Vozková & Vanek, 2018), jeho profesní identitě či morálnímu distresu a zvládnání eticky sporných situací (Kyšková, 2018).

Školní psychologie má daleko delší tradici v USA a na západě Evropy. Vzhledem k odlišnému kontextu vykonávání profese na západě a u nás, nemůžeme jejich výsledky plnohodnotně zobecnit a srovnávat se situací v Česku.⁹ Přesto není mnoho studií, které by se detailněji věnovaly supervizi u této profese (Gajdošová, 1998).

Pro zajímavost, v roce 1996 bylo možné v databázi PsychLit nalézt pouze 34 článků věnující se supervizi právě u školních psychologů, oproti poradenské psychologii, kde se objevil více než desetinásobek příspěvků na toto téma. Nezájem výzkumníků o problematiku vysvětlovali Zins, Murphy a Wess tím, že většina zemí, kde působí školní psychologové, nepožaduje, aby tito pracovníci podstupovali supervizi povinně. Je proto jen malý vzorek respondentů, se kterými by bylo možné výzkum efektivně provádět (1989; in McIntosh, & Phelps, 2000).

Výzkum spokojenosti školních psychologů se supervizí realizovali badatelé v USA v roce 2002.¹⁰ V této studii autoři rozlišovali mezi supervizí a hodnocením práce (evaluací). Paradoxem je, že hodnotiteli práce školních psychologů byli lidé, kteří se v oboru příliš neorientovali a neměli pro něj patřičné vzdělání. Supervizi dostávalo 55 % školních psychologů (z nich 51 % respondentů podstupovalo supervizi dle potřeby a kolem 40 % psychologů podstupovalo supervizi méně často než 2 hodiny za měsíc, 10 % z nich

⁹ Školní psychologové v USA jsou součástí týmu odborníků, který se skládá z pedagogů a sociálních pracovníků, se kterými je v kontaktu a spolupracuje. O psychologické služby se tam starají tzv. místní školní správy a školní psychologové se starají o více škol s podobným zaměřením (Gajdošová, 1998).

¹⁰ N = 189, náhodně vybraný vzorek respondentů z 50 států USA (Chafouleas, et al., 2002).

dostávalo více než 3 hodiny supervize měsíčně), 32 % školních psychologů žádnou supervizi nepodstupovalo a 13% absolvované supervize byla pouze neformálního charakteru. Jako supervizoři byli uvedeni nejčastěji psychologové a okresní správci (shodně 33 %). Mezi dalšími supervizory byli ve výzkumu zmiňováni kolegové (16 %), nebo administrátoři ze školy (10 %). Respondenti, kteří podstupovali supervizi, deklarovali, že jsou s ní spíše spokojeni. Ti, kteří byli spokojenější s poskytovanou supervizí, ji podstupovali dlouhodobě pod vedením vyškoleného školního psychologa a supervize byla spíše formálního charakteru. Přesto těchto respondentů nebylo tolik, aby byla dostatečně zajištěna kvalita vykonávané profese. Řada z oslovených školních psychologů nedostávala adekvátní supervizi. Autoři připouštěli, že jejich výzkum byl limitován malou velikostí výzkumného vzorku (Chafouleas, et al., 2002).

Už v roce 2010 publikovali výzkumníci v USA, že tamní školní psychologové uváděli, že nedostávají dostatečnou supervizi. Mezi časté příčiny zjištěného stavu patřily finanční a časové náklady pro školní psychology a také nedostatek kvalitních supervizorů. Autoři zjistili, že nad začínajícími psychology byla supervize důkladnější, ale čím déle školní psycholog pracoval v oboru, tím menší důraz byl kladen na důležitost supervize nad jeho prací. Na rozdíl od ČR to tam fungovalo tak, že správu jednotlivých okresů měli na starosti předem určení školní psychologové, kteří koordinovali i supervizní aktivity. Z dosavadních výzkumů vyplynulo, že výzvy, které stojí před supervizí u školních psychologů, se liší od těch, které známe u ostatních klinických profesí. Což je v rozporu s doporučeními, která už v roce 2004 vydala NASP. Zdůraznila zejména dostupnost kvalitní odborné supervize pro školní psychology. Některým supervizorům například chybělo patřičné vzdělání a výcvik v oboru. Autoři uvedli, že je potřeba doplnit kvalitativní výzkum i o data z kvantitativní studie, které by detailněji zmapovaly okolnosti supervize. Proto doporučili zaměřit se na systémový model supervize, který by v sobě kombinoval klinickou a administrativní supervizi. Zároveň byly v zahraničí zmiňovány zejména kvalitativní studie, které uváděly, že supervize je efektivní pouze v případě, že je dlouhodobá a pravidelná a jednorázové schůzky nemají příliš velký přínos pro praxi. Podle těchto studií je supervize u školních psychologů ovlivněna systémovým nastavením a změny, které probíhají v rámci systému školní psychologie, na ni výrazně dopadají (Baker, Daniels, & Greely, 1990; Spooner & Stone, 1977; in Harvey & Pearrow, 2010).¹¹

¹¹ N = 26; 83 % ženy; školní psychologové pracující, jako supervizoři ze 13 států USA.

Zpětná vazba, kterou dostávají školní psychologové od svých supervizorů má vliv i na jejich pracovní spokojenost. Podle studie z 80. let, která srovnávala školní psychology z USA, Austrálie a Velké Británie¹² se studii školních psychologů z USA, mělo negativní hodnocení jejich práce ze strany supervizora vliv na vyšší pracovní nespokojenost školních psychologů (Burden, 1988; in Brown & Sobel, 2019).

V 90. letech došli autoři Fischetti a Crespi k závěru, že pouhých 10 % školních psychologů dostává tzv. klinickou supervizi, a to individuálně nebo skupinově. Velká většina z nich (80 %) absolvuje méně než 4 hodiny supervize měsíčně, tedy spíše nepravidelně podle jejich potřeby (44 %). Pravidelnou supervizi tam dostávalo 24 % dotázaných, 41 % respondentů si stanovovalo konkrétní cíle pro svou supervizi. Navíc jejich školitelé nebyli většinou vyškoleni ani ve školní psychologii a standard supervize neodpovídal doporučením profesních asociací NASP či APA.¹³ Statisticky významnou souvislost našli výzkumníci mezi roky praxe a absolvovanou supervizí. Delší zkušenost se supervizí měli psychologové s delší praxí. Ukázalo se, že 70 % z respondentů, kteří supervizi nedostávali vůbec, o ni mělo zájem a považovali ji pro tuto práci za nezbytnou. Důvodem neabsolvování supervize byly podle 37 % respondentů finance. Co se týče aktivit, které účastníci studie nejčastěji vykonávali v rámci supervize, šlo o kontrolu psychoedukačních zpráv, probírání případů klientů, či přímé pozorování pracovního výkonu. Mezi přínosy supervize respondenti zmiňovali: lepší výkon psychologických služeb (76 %), větší nadšení pro práci (70 %), vyšší rozsah služeb (65 %) a znalostí ve školní psychologii (53 %). Autoři studie proto doporučili zavést skupiny vzájemné supervize, konference o klinických případech, spolupráci v supervizi u sousedících škol a intervizi. Doporučili data doplnit kvalitativním výzkumem (1999)¹⁴.

V roce 2016 zmapovali supervizi Silva et al. Autoři se zajímali o to, jak supervizi využívali školní psychologové na počátku kariéry (do pěti let praxe). Vyvinuli k tomu 46 položkový dotazník. Skládal se ze 4 sekcí: demografické informace, přístup k supervizi,

¹² N=54; 20 anglických a 34 australských školních psychologů. Metoda: School Psychologist a Stress Inventory (SPSI), (Burden, 1988; in Brown & Sobel, 2019).

¹³ Normy NASP z roku 1992 např. ukládali 1 hodinu supervize týdně prováděnou vyškoleným školním psychologem u začínajících pracovníků v prvních 3 letech praxe (Fischetti & Crespi, 1999).

¹⁴ N=323 (členové NASP), náhodné geografické rozdělení, 67 % ženy, 93 % pracovalo na plný úvazek, praxe v průměru 16,67 let, 20% z respondentů fungovali, jako supervizoři stážistům školních psychologů. Metoda: revidovaný dotazník Zins et al. (1989)-3 části: demografické údaje, školní psychologové se supervizí (typ, přínosy, forma supervize) a školní psychologové bez supervize (Fischetti & Crespi, 1999).

vztahy se supervizorem a důležitost supervize. Ze 700 respondentů¹⁵ jich 38 % uvádělo, že supervizi podstupují a že je pro ně přínosná. Zhruba třetina respondentů ovšem neměla dostatečný přístup k supervizi (např. kvůli nedostatku času nebo velké dojezdové vzdálenosti).¹⁶ Většina uvedla, že podstupuje supervizi méně než 1 hodinu týdně (61 %). Standardům NASP, co do četnosti supervize, odpovídalo 29 % školních psychologů (alespoň 1 hodina týdně). Dotazovaní také uvedli, že si většinou nestanovují konkrétní cíle pro jejich supervizní setkání (69 %). Zájem o supervizi mělo 68 % školních psychologů a 10 % ji nepovažovalo za potřebnou.¹⁷ Podle jejich sdělení je nedostupnost tohoto institutu přivedla i do eticky sporných situací, se kterými si neuměli příliš poradit. Školní psychologové se supervizi v 66 % uvedli, že jim pomáhá ve zvládnání pracovního stresu. Autoři doporučili:

- profesní asociace (např. NASP), které mohou usnadnit přístup k supervizi identifikováním zkušených školních psychologů a sestavit kontaktní informace pro místní školní psychology
- využití výhod informačních technologií (videokonference, sociální síť)
- nebo univerzitní postgraduální programy (2016).

Výzkumy supervize u školních psychologů často uvádějí, že supervizi nad školními psychology nemusí nutně vždy provádět vyškolení supervizoři v oboru. Podle studie Hunley et al. více než 75 % psychologů dostávalo supervizi od supervizorů, kteří nejsou školními psychology a dohlíželi především na administrativní náležitosti profese. Pouze 18 % školních psychologů bylo pod dohledem odborníků z oboru (2000, in Harvey & Pearrow, 2010).

Problémem také je, že i když supervizi školní psychologové mohou dostávat, často se jedná spíše o příležitostný dohled nad administrativou a hodnocení práce školního psychologa a nejde o pravidelná, časově strukturovaná setkávání. Tyto podoby supervize nenaplnují požadavky profesních asociací NASP a ani APA (Zins et al., 1989; Ross & Goh, 1993; in McIntosh & Phelps, 2000). McIntosh a Phelps doporučili výzkumně se

¹⁵ 83 % žen, geograficky reprezentativní vzorek. Oslovených bylo původně 3675 respondentů emailem – návratnost 19 % (Silva et al., 2016).

¹⁶ Forma supervize: individuální (86 %), email (74 %) telefon (61 %), video konference (2 %), skupinová (59 %), setkávání školních psychologů (45 %). Nejčastěji konzultují jednotlivé případy (95 %), (Silva et al., 2016).

¹⁷ Příčiny nedostupnosti supervize – žádné 37 %, malá nabídka 33 %, nedostatek času 33 %, vzdálenost 22 %, finance 5 % (Silva et al., 2016).

zaměřit na supervizi u začínajících školních psychologů do 3-5 let po ukončení studia (2000).

V minulosti měli školní psychologové v Česku možnost absolvovat odbornou supervizi u externí instituce v rámci už výše zmíněných projektů MŠMT VIP-Kariéra. Ta probíhala formou pravidelných setkávání s regionálními metodiky školních psychologů. Soldán se zabýval tím, na koho se školní psychologové v případě potíží obracejí.¹⁸ Jako opěrná místa v prostředí školy byli označeni ředitelé a výchovní poradci. Mimo školu se školní psychologové obraceli na odborné metodiky, kteří v místech jejich pracoviště působili zpravidla, jako součást dotovaných projektů (např. VIP-II), anebo na kolegy z jiných škol. Autor studie doporučil zamyslet se nad lepším systémem financování školních psychologů a zajištění jejich supervizní podpory. Podle něj by to mohlo probíhat formou tzv. metodických konzultací či skupinových setkání. Doporučil také větší propojenost prostřednictvím digitálních technologií, kdy se např. na internetových fórech mohou sdružovat školní psychologové a sdílet vzájemně odborné materiály nebo své zkušenosti (2012).

O supervizi u školních psychologů pojednávali ve své publikaci i Braun et al. Považují tento institut právě pro tuto profesi za nezbytný. Zdůraznili, že supervizora by si měl vždy po důkladném zvážení obstarat sám školní psycholog, který se o ni uchází. Je zde nutná důvěra mezi supervizorem a supervidovaným. Proto není dobré, aby byl supervizor vybrán např. školou nebo ředitelem, kde školní psycholog působí. Úskalím pro školní psychology při hledání supervize může být nedostupnost kompetentních supervizorů v blízkém okolí, kteří jsou odborně vzděláni v oboru školní psychologie. V tom případě autoři doporučují vyhledat i supervizora jiného zaměření (2014).

Školní psychologové jsou podle výzkumu Bartoňové¹⁹ zavaleni velkým množstvím práce, a to i poskytováním podpory pedagogům, jež se na ně obracejí s osobními i pracovními problémy. To může potenciálně vést i k syndromu vyhoření. O supervizi, jako preventivnímu nástroji proti syndromu vyhoření u sociálních pracovníků se zmiňovaly Benešová a Šmidmajerová (2018; in Bartoňová, 2018).

Školní psychologové působící v kraji Vysočina se v rámci kvalitativního výzkumu (evaluace) z roku 2016 vyjádřili, že institut supervize je pro jejich práci důležitý a žádoucí.

¹⁸ N=6, kvalitativní studie (Soldán, 2012).

¹⁹ Kvalitativní výzkum - polostrukturované rozhovory; N= 11 (10 žen a 1 muž), (Bartoňová, 2018).

Ovšem jen polovina respondentů uvedla, že podstupuje pravidelnou supervizi a navíc si ji platili ze svých zdrojů. Někteří respondenti se shodovali v tom, že je obtížné opatřit si supervizi. Školní psychologové připouštěli, že se mohou obrátit v rámci intervize na své spolupracovníky a v případě potřeby na nejbližší PPP. O kontaktu s odbornými institucemi mluvila polovina respondentů, kteří si ale stěžovali na nedostatek dětských psychiatrů v regionu. Někteří školní psychologové i na základě konkrétních výtek zvažovali působení v oblasti školství a požadovali komplexní systémové změny, zejména zaměření na to, aby profese školního psychologa nebyla tolik závislá na podpoře ze speciálních a časově ohraničených projektů. Stížnosti se týkaly také odborné kontroly nad školním psychologem, která podle některých sdělení nebyla dostatečná (Fialová, 2016).²⁰

Některé vybrané organizace poskytují pomoc zájemcům z řad školních psychologů. V diplomové práci se o tom zmiňovali Vozková a Vanek. V jejich případě šlo o PPP v Praze. Autoři připouštěli, že nevýhodou těchto setkávání je dlouhá doba, která mezi jednotlivými schůzkami uplyne (2018). Setkávání školních psychologů na platformě profesní organizace uváděla, jako oblíbená a žádaná také studie z USA (Harvey & Pearrow, 2010). Zmíněná PPP v Praze poskytuje supervizní setkání pro psychology a pedagogy i v současnosti. Jde o pravidelná setkávání jednou v měsíci a tato setkávání jsou bezplatná. PPP deklaruje, že jsou na schůzkách sdělené informace důvěrné.²¹

Metodickou podporu pro školní psychology poskytuje i Národní ústav pro vzdělávání. Zájemci mohou na jejich webových stránkách najít vypsané konkrétní kurzy, kde si mohou rozšířit odborné znalosti. V této souvislosti je třeba možné zmínit kurz *Rodinné poradenství a terapie* (termín 29.11.2019). Nevýhodou těchto akcí ovšem může být, že jsou placené, např. tento zmíněný kurz se uskutečnil v Praze, tedy pro některé školní psychology z regionů mohl být hůře finančně i logisticky dostupný.²²

V hlavním městě se věnuje supervizi pedagogů i školních psychologů Centrum HLADINA, které se jinak primárně zaměřuje na psychoterapii a poradenství. Ve školním roce 2019/2020 tamní psychologové nabízeli i službu supervize. Dosud ji tam využili

²⁰ N= 77; školní psychologové (n₁=8, 1 muž), ředitelé škol (n₂=8), učitelé (n₃=61), (Fialová, 2016) .

²¹ Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4. (5.9.2019). Získáno z: <http://www.ppppraha.cz/default.aspx?pg=1a96d47f-7314-47a7-a62c-8e0e883c0855>

²² Služby. (05.09.2019). NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. Získáno z: <https://objednavky.nuv.cz/detail/24-skolni-psychologove-a-skolni-specialni-pedagogove-/1768-rodinne-poradenstvi-a-terapie>

psychologové z 30 škol. Supervizi mohou absolvovat zájemci ve dvou podobách – individuálně nebo v polozavřených skupinách (po šesti členech) cca jednou měsíčně.²³

V Česku se metodickou pomocí pro školní psychology zabývá i olomoucký spolek ŠPAS, který pořádá prostřednictvím pedagogů z Univerzity Palackého, supervizní setkání pro zájemce. Věnují se začínajícím školním psychologům nebo na půdě univerzity pořádají skupinová setkání.²⁴

²³ Supervize pro školní psychology ve školním roce 2019/20 - Centrum Hladina. (13.9.2019). *Centrum Hladina - Centrum Hladina*. Získáno z: <http://centrumhladina.cz/supervize-pro-skolni-psychology-ve-skolnim-roce-2019-2020/>

²⁴ Supervize – Škola porozumění a sdílení. (06.09.2019). *Škola porozumění a sdílení – Spolek pro školní psychology, učitele a další školní nadšence*. Získáno z: <http://spolekspas.cz/events/supervize/>

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Praxe, kterou jsem absolvovala v oblasti školství a zájem o problematiku školní psychologie v České republice, byla důvodem pro bližší prozkoumání tohoto fenoménu. Prozatím u nás nebyla publikována studie, která by se detailněji věnovala využití a potřebnosti supervize u školních psychologů. Vzhledem k tomu, že v současnosti čelí školní psychologové novým výzvám, je důležité zabývat se tím, jak situaci ve svém oboru vnímají oni sami a jak čelí potenciálnímu psychickému tlaku na svou osobu. Doposud nebyl realizován výzkum, který by zmapoval, jestli školní psychologové využívají supervizi, jakou má supervize podobu, četnost, či jak je supervize financována. Je také důležité zjistit, proč někteří psychologové supervizi nevyužívají a jestli je pro všechny zájemce dostatečně dostupná.

Supervize, jako důležitá součást přispívající k duševní hygieně školních psychologů a k jejich profesnímu rozvoji, byla popisována v minulosti v pracích Lazarové (2008) nebo Kavenské et al. (2011). V odborných textech byla spíše předmětem kvalitativního zpracování, jako v případě Štecha a Zapletalové (2013), Smékalové (2014) a v rámci bakalářských prací ji studenti zkoumali spíše okrajově v souvislosti s jinými tématy, např. s profesní etikou (Kyšková, 2018) nebo s postavením psychologa na škole (Soldán, 2012; Fialová, 2016; Bartoňová, 2018; Vozková & Vanek, 2018).

Po prostudování odborné literatury byla tedy na místě otázka: *Využívají v Česku školní psychologové supervizi?* Pokud by byla odpověď kladná, pak je důležité zjistit, jaké formy má jejich supervize a jak ji školní psychologové financují. Je rovněž důležité ptát se: *Proč někteří školní psychologové supervizi nevyužívají?* A další klíčový podnět, který by měl tento výzkum zodpovědět, zní: *Potřebují pro svou práci školní psychologové supervizi?* Zejména na tyto dotazy by měl náš kvantitativní výzkum pomoci najít odpovědi a zmapovat obsáhleji dosud v Česku neprozkoumanou problematiku.

Při konstrukci výzkumného designu jsme se inspirovali zejména u zahraničních studií, které supervizi i u školních psychologů už zkoumaly. V Česku jsme se podívali na práce autorů, kteří supervizi mapovali u jiných pomáhajících profesí nebo v případě pedagogů. Při konstrukci dotazníku byla velmi přínosná zejména literatura věnující se oblasti školní psychologie obecně, protože na jejím základě jsme mohli lépe formulovat otázky, které jsme kladli respondentům v dotazníku.

Práce bude proto rozdělena na dvě výzkumné oblasti. Jedna se bude zabývat školními psychology, kteří supervizi využívají a druhá těmi, kteří ji neabsolvují. Tématem práce je také intervize na školách, která ovšem není našim stěžejním cílem. V analýzy se ji proto pokusíme zmapovat spíše s přihlédnutím k přijímané supervizi a typu pracovního úvazku u školních psychologů.

3.1 Výzkumné cíle a hypotézy

Na základě rešerše dostupných českých i zahraničních výzkumů je patrné, že pravidelná supervize pomáhá školním psychologům zvládat nápor práce, orientovat se v nové legislativě a také nabízí cesty, jak si poradit v eticky sporných situacích. Budeme v této práci vycházet z definice supervize, kterou formulovala Evropská škola supervize: „jde o činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad úrovní péče o klienta a zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe vlastní práce a sebereflexe.“ (in Baštecká & Goldmann, 2001). Zároveň budeme u supervize podle Matuškovy definice akcentovat také prvek vzdělávání: „těžiště procesu spočívá ve vzdělávání pracovníka (rozvoji kompetence), zatímco prvek kontroly je méně výrazný“ (Matuška 2005, s. 38).

Hlavním cílem práce je ***zjistit, zda a na kolik školní psychologové v České republice využívají supervizi a jaké jsou důvody, které je k tomu vedou a zda ji považují pro svou práci za přínosnou.*** Na základě nedostatku dosud publikovaných studií na toto téma jsme zvolili design deskriptivního a mapujícího výzkumu, který by měl pomoci tuto problematiku detailněji rozpracovat. Zejména z toho důvodu upřednostňujeme formulaci výzkumných úkolů a několika hypotéz.

Dílčí úkoly práce:

- 1) Zjistit, jakou podobu supervize školní psychologové využívají.
- 2) Zjistit, zda a na kolik pomáhá školním psychologům ve financování supervize jejich zaměstnavatel.
- 3) Zjistit, jak jsou školní psychologové se svou supervizí spokojeni.
- 4) Zjistit, proč někteří školní psychologové supervizi nevyužívají.
- 5) Zmapovat podobu intervize u školních psychologů.

6) Ověřit platnost stanovených hypotéz.

Výzkumné hypotézy:

Při konstrukci výzkumných hypotéz jsme vycházeli především z rešerše odborné literatury týkající se supervize u jiných profesí než u školních psychologů, protože toto téma v našich podmínkách dosud nebylo rozpracováno. Také jsme se inspirovali rozhovory se školními psychology v blízkém okolí i na sociální síti *Facebook*, kteří už profesi vykonávají. Současně jsme vycházeli z hlavního i dílčích úkolů práce (formulovány výše), které bychom chtěli tímto doplnit a upřesnit.

H1: Supervizi mají častěji mladší školní psychologové a ti s praxí do 1 roku.

H2: Školní psychologové nevyužívají supervizi kvůli nedostatku ve financování.

H3: Školní psychologové se supervizí více konzultují případy s jinými pedagogy na škole než školní psychologové bez supervize.

H4: Školní psychologové na plný úvazek častěji konzultují případy s pedagogy na škole než psychologové na částečný úvazek.

3.2 Design výzkumu

Pro účely této práce jsme zvolili kvantitativní metodologii. K realizaci studie jsme vytvořili vlastní dotazník, který jsme poté v online podobě distribuovali respondentům. Také jsme kvůli nedostatku relevantních dat zvolili mapující výzkum deskriptivního charakteru, který Reichel definuje, jako „*zaměření se na získání základního přehledu o zkoumaném problému se záměrem identifikovat nosné parametry a formulovat další postup*“ (2009, s. 34).

3.3 Použitá výzkumná metoda

V rámci rešerše dostupné literatury a odborných studií na dané téma jsme nenalezli žádnou validní metodu, kterou bychom mohli použít k účelům této práce. Proto jsme se rozhodli pro konstrukci vlastního dotazníku. Ten jsme distribuovali online a tuto formu jsme zvolili zejména kvůli pracovní vytíženosti školních psychologů, kteří tak měli možnost dotazník vyplnit, kdy to pro ně bude časově přijatelné.

Dotazník byl anonymní a respondenti se do výzkumu zapojovali zcela dobrovolně. Každý z oslovených dostal průvodní email se základními informacemi o účelu výzkumu a seznámení v něm také byli s designem dotazníku (viz Příloha: 2). Podrobné informace k dotazníku byly uvedeny i v samotném jeho úvodu než jej respondenti začali vyplňovat. Vyplnění dotazníku respondentům průměrně nezabralo déle než 30 minut.

Dotazník se skládal z různých typů otevřených i uzavřených otázek (viz Příloha: 3). Tematicky byl rozdělen do několika oblastí. V úvodu jsme se dotazovali na sociodemografické údaje a zjišťovali jsme podrobnosti k pracovní kariéře školního psychologa (20 položek). V další části byl dotazník rozčleněn do dvou oblastí. Jednu z částí vyplnili pouze ti školní psychologové, kteří už mají zkušenost se supervizí (23 položek) a další část byla pro respondenty, kteří supervizi nevyužívají (8 položek). V závěru jsme se dotazovali opět všech respondentů na dostupnost a využití intervize na jejich škole (12 položek). V rámci poslední otevřené otázky dostali respondenti prostor pro vyjádření k tématu případně doplnění dalších podnětů, které souvisejí s prací školního psychologa. Za vyplnění dotazníku jsme v závěru dotazníku poděkovali a uvedli jsme také emailový kontakt, který mohli v případě doplňujících dotazů či zájmu o výsledky výzkumu respondenti využít.

3.4 Metoda zpracování a analýzy dat

Dotazník jsme zpracovali do internetového formuláře v rámci Google Forms, což nám umožnilo následně vygenerovat odkaz, který jsme mohli distribuovat osloveným školním psychologům. Vyplněná data jsme exportovali do datové matice v Microsoft Excel (datový formát xls.) a byla současně provedena kontrola dat. Poté jsme pracovali ve statistickém programu SPSS. Zde bylo potřeba data upravit do podoby žádoucích proměnných, abychom s nimi mohli následně statisticky pracovat. Program nabízí dostatek statických metod, které jsme mohli využít pro účely diplomové práce-popisnou statistiku, generování grafů, tabulky četností. Před samotnou analýzou jsme testovali povahu dat a zjistili jsme, že zjištěná data nenaplnila kritéria pro využití parametrických statistických testů. Neparametrické metody jsou sice méně přesné než ty parametrické, ale vyhovují i pro data, která nepochází z normálního rozdělení. Následně jsme volili patřičnou statistiku-u nominálních dat to byl χ^2 test s kontingenční tabulkou, při srovnávání dvou průměrů jsme volili Mann-Whitneův U test.

Pro vizualizaci otevřených odpovědí na vybrané otázky jsme také v Příloze: 4 ukázali vizualizaci odpovědí na otevřené otázky metodou Word Cloud, která umožní čtenáři nahlédnout na nejčastěji vyskytovaná slova v odpovědích respondentů. K tomuto účelu je možné využít bezplatně některé online nástroje. V rámci diplomové práce jsme pracovali s programem Word Art.²⁵

3.5 Sběr dat

Sběr dat se uskutečnil od 4. září do 31. října 2019 prostřednictvím online dotazníku přes formulář Google Forms. Výhodou je jeho jednoduchost jak na distribuci osloveným školním psychologům, tak i ke zpřehlednění administrace sesbíraných dat a v neposlední řadě jde o bezplatný nástroj.

Pro volbu výzkumného vzorku jsme zvolili záměrný výběr – to znamená, že dle předem stanovených kritérií cíleně hledáme účastníky, jež tato kritéria naplní a zároveň se do výzkumu dobrovolně zapojí (Miovský, 2006). Konkrétně jsme kombinovali:

- výběr na základě dobrovolnosti - jež umožňuje respondentům zvážit, zda se na základě dostupných informací chtějí výzkumu zúčastnit a odpovědět na dotazník;
- výběr na základě dostupnosti – který dává možnost obracet se na ty respondenty, kteří jsou pro účely práce momentálně k dispozici (Hendl 2005; Hendl, 2006).

Ke sběru dat jsme využili několik online komunikačních kanálů. Respondenty jsme oslovovali přes sociální síť *Facebook*, kde funguje několik oborových skupin (*Školní psychologové*,²⁶ *Školní psychologové – Brno*²⁷). Dále jsme se obrátili na Asociaci školní psychologie²⁸ s prosbou o distribuci dotazníků jejich členům. Také jsme se obrátili na školní psychology působící ve školách po celém Česku. Na webu Seznamskol.eu²⁹ jsme v regionech vyhledali dostupné základní i střední školy, poté jsme na jejich webových

²⁵ Word Cloud Art Creator. *WordArt.com - Word Cloud Art Creator*. (9. 3. 2020). Získáno z: <https://wordart.com/>.

²⁶ Školní psychologové. (10. 9. 2019). Získáno z: https://www.facebook.com/profile.php?id=755371997890058&ref=br_rs.

²⁷ Školní psychologové - Brno. (10. 9 2019.). Získáno z: https://www.facebook.com/profile.php?id=1436785513278689&ref=br_rs

²⁸ Asociace školní psychologie. *Asociace školní psychologie*. (28. 1. 2020). Získáno z: <http://www.skolnipsychologie.cz/>.

²⁹ Seznam škol v ČR. *Seznamskol.eu* (28. 1. 2020). Získáno z: <http://seznamskol.eu/>.

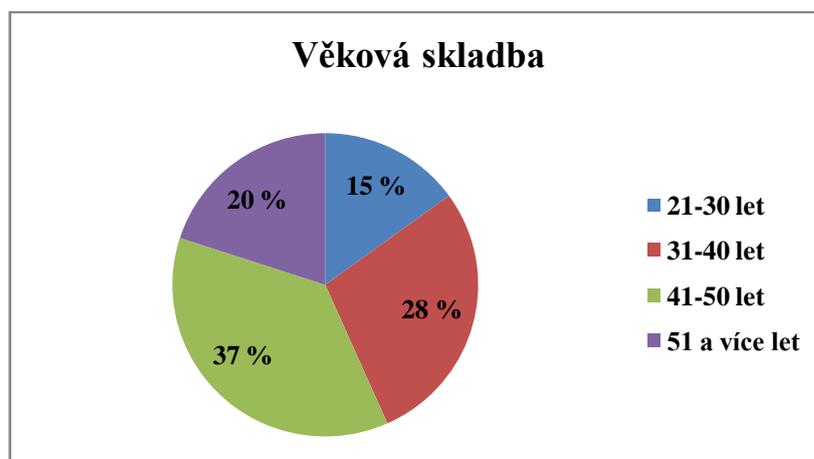
stránkách zjišťovali, zda na nich působí školní psycholog a tyto jsme potom emailem kontaktovali. Touto cestou bylo osloveno celkem 176 školních psychologů.

Vzhledem k tomu, že jsme kombinovali různé komunikační toky, nelze zjistit, kolik bylo respondentů celkem osloveno, a tedy nemůžeme konstatovat, jak velká byla celková návratnost dotazníků.

3.6 Výzkumný soubor

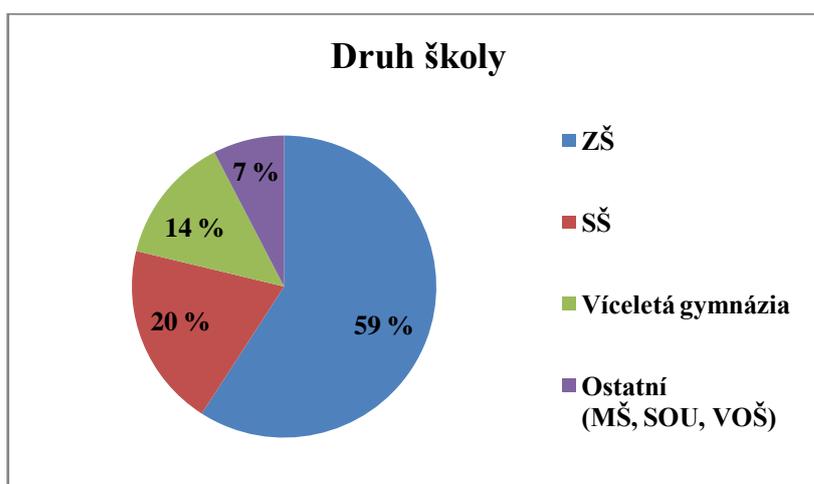
Výzkumný soubor tvořilo 60 respondentů (N=60) z řad školních psychologů, kteří reagovali a vyplnili zasláný dotazník. Vyplněné odpovědi na úvodní demografickou část dotazníku umožnily vzorek detailněji popsat. Výzkumný soubor se skládal z odpovědí 57 žen (95 %) a 3 mužů (5 %). Největší část respondentů (22) pocházela z věkové kategorie 41-50 let (36,7 %).

Graf č. 1 Věková skladba respondentů



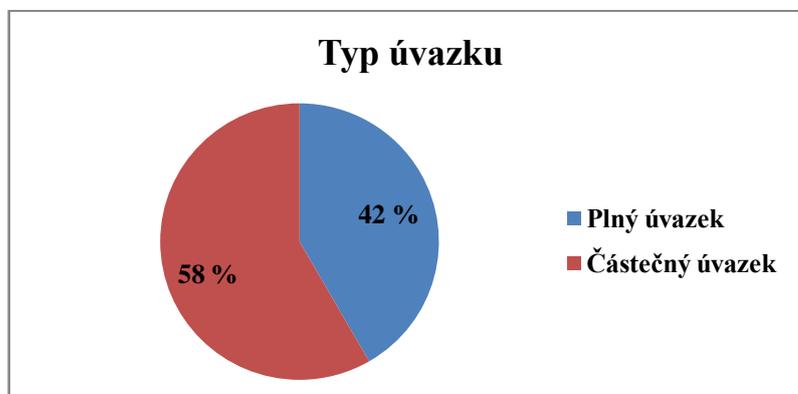
Největší podíl respondentů pracoval v oboru školní psycholog od 2 do 5 let (43,3 %). Více než polovina dotázaných pracovala na základní škole (59 %). Někteří školní psychologové působili na více školách současně (75 %).

Graf č. 2 Rozdělení vzorku dle typu škol



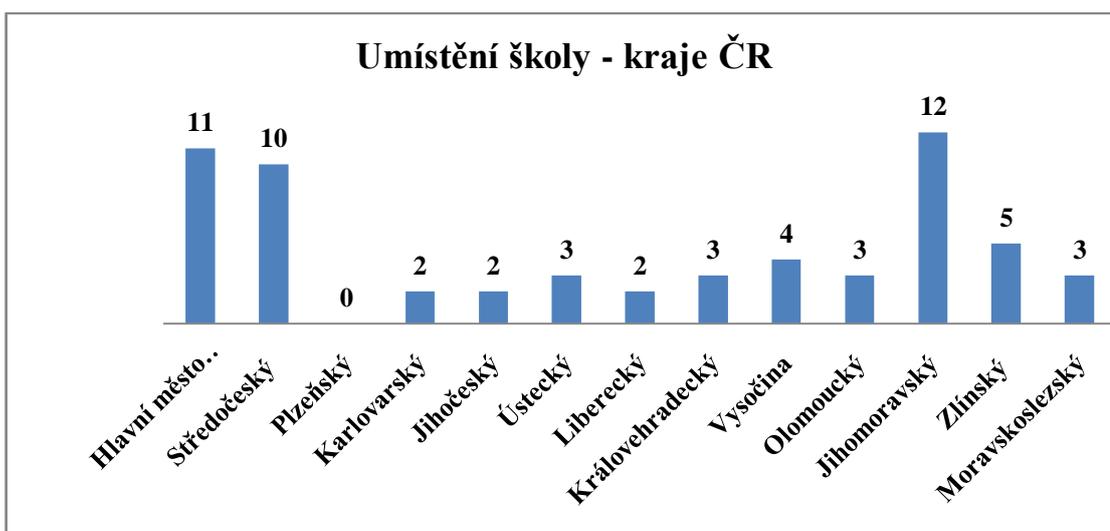
Většina školních psychologů z výzkumného vzorku působí na školách na částečný úvazek (58,3 %) a pouze 5 % dotázaných dochází do školy méně než 2x za týden.

Graf č. 3 Rozdělení respondentů dle typu úvazku



Největší podíl respondentů reagoval na dotazník v Jihomoravském kraji (20 %) naopak žádná odpověď na dotazník nedorazila z Plzeňského kraje (n=0).

Graf č. 4 Umístění školy - dle krajů ČR



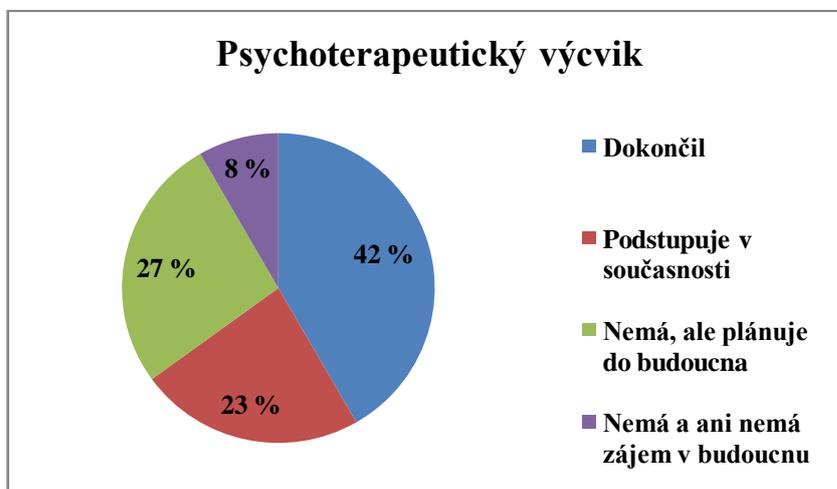
Většina školních psychologů působí na škole samostatně (96,7 %) bez součinnosti s dalším školním psychologem. Zhruba třetina respondentů se věnuje na škole kromě pozice školního psychologa také jiné úloze/pracovní pozici (31,7 %) – nejčastěji se jednalo o pozice učitele a koordinátora pro inkluzi (obě varianty po 6 respondentech), vedoucí kroužku (3 oslovení), nebo výchovný poradce (2 oslovení).

Graf č. 5 Zastává na škole i jinou pozici



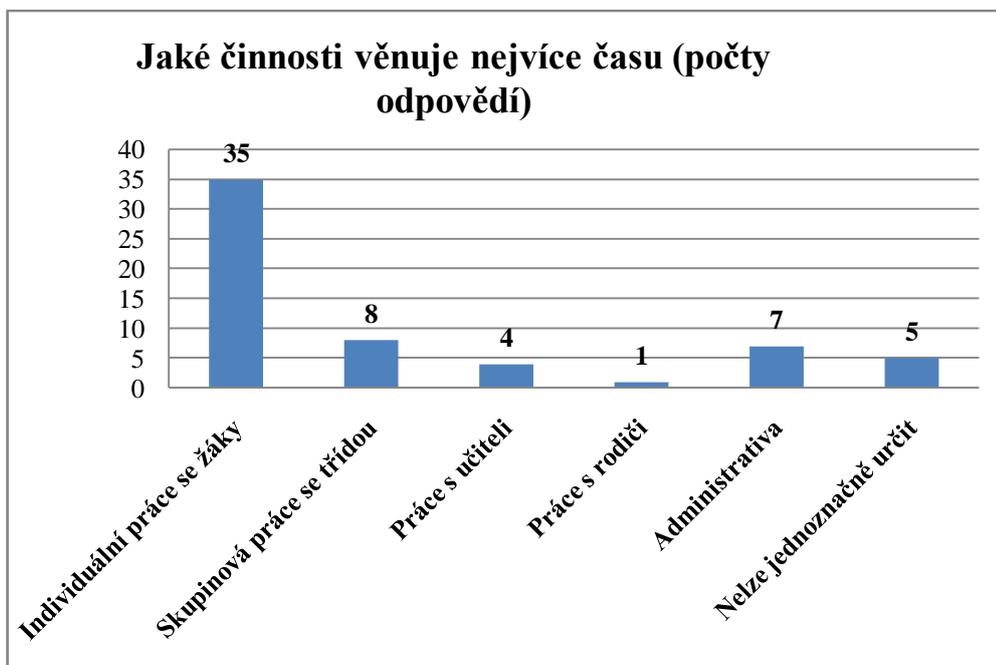
V rámci popisu skladby výzkumného vzorku (s ohledem na téma práce) nás také zajímalo členství školního psychologa v oborových asociacích. Jak už bylo zmíněno v teoretické části práce, pro školní psychology funguje v Česku *Asociace školní psychologie*. Členství v této organizaci deklarovalo 21,7 % respondentů. Většina respondentů se rozhodla také absolvovat psychotherapeutický výcvik (41,7 % výcvik již ukončila a dalších 23,3 % jej v čase vyplňování dotazníku podstupovalo). Větší část respondentů nevažovala během svého studia na VŠ o tom, že by se v budoucnu věnovala školní psychologii (53,3 %).

Graf č. 6 Psychotherapeutický výcvik



Většina dotazovaných (65 %) uváděla, že před jejich nástupem na školu už pracoval jiný školní psycholog, to znamená, že s jejich příchodem už nemuseli pozici na škole sami etablovat. Největší podíl času v práci trávili respondenti: *Individuální prací se žáky* (58 %), dále *Skupinovou prací se třídou* (13 %) nebo *Administrativou* (12 %).

Graf č. 7 Jaké činnosti věnuje nejvíce času



3.7 Výsledky analýzy

Na základě formulace výzkumných cílů a hypotéz jsme sesbíraná data podrobili příslušné statistické analýze. Vzhledem k tomu, že jsme stanovili hlavní výzkumný cíl a jednotlivé dílčí úkoly, budeme jejich analýzu představovat postupně. Nejprve představíme deskriptivní statistiku a budeme postupně odpovídat na výzkumné úkoly. Závěrem také podrobíme statistické analýze i výzkumné hypotézy.

Hlavní výzkumný cíl: Zjistit, zda školní psychologové potřebují a využívají supervizi.

K nalezení odpovědi na náš hlavní výzkumný cíl byly určeny konkrétní otázky v dotazníku, které vyžadovaly vyjádření respondentů na dané téma. Podle výpovědi respondentů (Tabulka 1) má jakoukoli zkušenost se supervizí většina dotazovaných (88 %). V rámci současného výkonu profese školního psychologa ji, pravidelně využívá 40 % dotázaných (n=24).

Tabulka 1 Zkušenost se supervizí

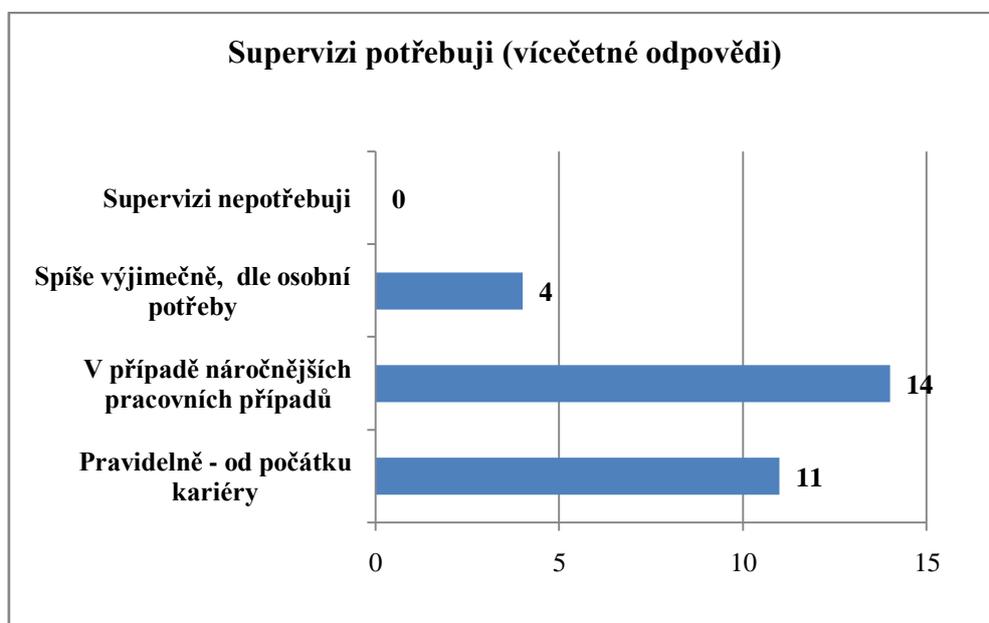
| | Odpovědi | Počet | % |
|---|----------|-------|--------|
| Mám zkušenost se supervizí | Ano | 53 | 88,3 % |
| | Ne | 7 | 11,7 % |
| V rámci profese školního psychologa podstupují pravidelnou supervizi | Ano | 24 | 40 % |
| | Ne | 36 | 60 % |

Tabulka 1 ukazuje, na kolik školní psychologové mají zkušenost se supervizí a zda ji v současnosti využívají pro svou práci. V další části analýzy se zaměříme na potřebnost supervize. Vzhledem k tomu, že jsme respondenty v rámci dotazníku rozdělili otázkou: *V rámci profese školního psychologa podstupují pravidelnou supervizi.*, na skupinu těch školních psychologů, kteří deklarovali, že pravidelnou supervizi podstupují (odpověď *Ano*; $n_1=24$) a těch respondentů, kteří ji nepodstupují (odpověď *Ne*; $n_2=36$), pokládali jsme jim následně otázky zaměřené na jejich fungování s využitím nebo s absencí pravidelné supervize. Představíme zde jejich pohledy proto odděleně.

K identifikaci míry potřebnosti supervize jsme se dotazovali školních psychologů se supervizí, jak ji hodnotí a kdy ji využívají. Graf č. 8 ukazuje, kdy se psychologové nejčastěji na supervizory obracejí. Respondenti měli možnost uvést více než jednu odpověď. Nejčastěji dotazovaní deklarovali, že supervizora potřebují při řešení náročných

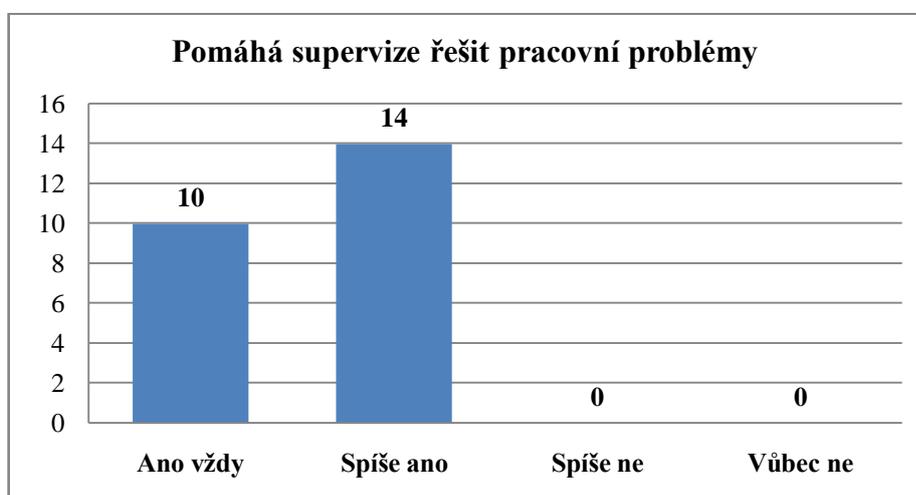
pracovních případů. Žádný z respondentů neuvedl, že by supervize nebyla pro jeho práci potřebná.

Graf č. 8 Potřeba supervize

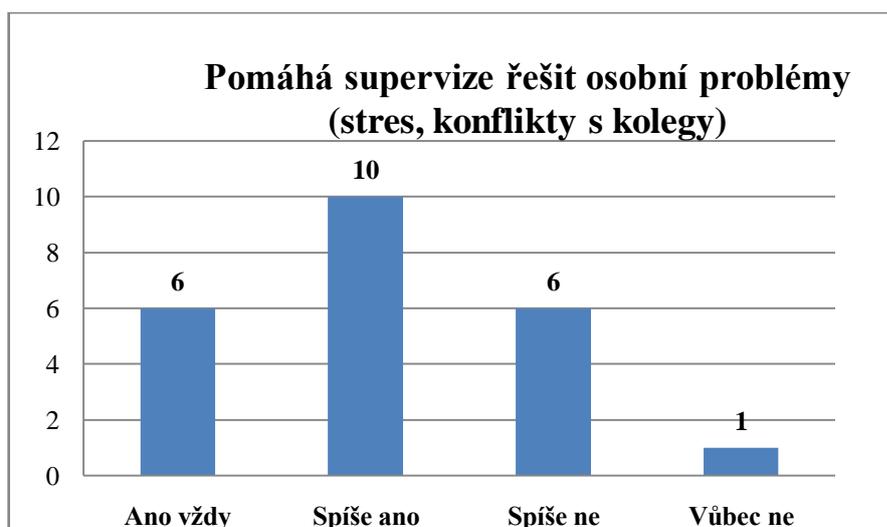


Abychom zjistili, zda je supervize skutečně potřebná (z pohledu respondentů), dotazovali jsme se na to, jestli těm, kteří supervizi využívají, tento institut pomáhá v řešení pracovních či osobních záležitostí. Z grafů č. 9 a 10 je patrné, že všichni školní psychologové potřebují (v různé míře) supervizi k řešení pracovních problémů. S osobními problémy se na supervizora obracejí školní psychologové také, ovšem třetina (30 %) respondentů uvedla, že supervizi k řešení osobních problémů spíše nebo vůbec nevyužívá.

Graf č. 9 Pomáhá supervize v pracovních problémech

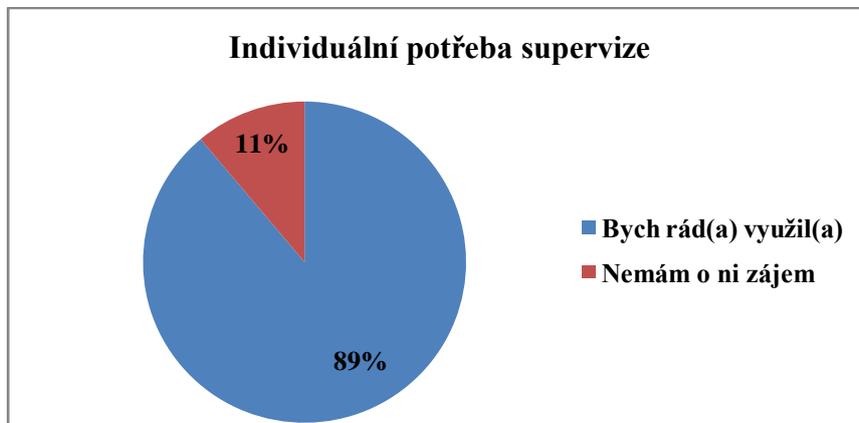


Graf č. 10 Pomáhá supervize řešit osobní problémy



Při analýze potřebnosti supervize u respondentů, kteří ji pravidelně nevyužívají, jsme se dotazovali, zda o supervizi mají zájem. Jak vyplývá z grafu č. 11, bezmála 90 % respondentů o tuto službu zájem má, ačkoli ji v současnosti nepodstupuje. K příčinám se dostaneme v další analýze.

Graf č. 11 Potřeba supervize (u respondentů bez supervize)



Zajímalo nás, jak (z pohledu respondentů bez pravidelné supervize) hodnotí její užitečnost pro práci školního psychologa, ale také případnou povinnost supervize u školních psychologů. Z dat v tabulce č. 2 je patrné, že z hlediska užitečnosti existuje převaha názoru, že je supervize pro školní psychology užitečná (89 %). V otázce povinnosti supervize, se už názory respondentů více rozcházejí. Největší podíl školních psychologů (44 %) si myslí, že by supervize být povinná měla, ale třetina respondentů s tímto pohledem nesouhlasí (33 %)

Tabulka 2 Postoj k supervizi (u respondentů, kteří ji nepodstupují)

| Odpovědi | Je supervize pro školní psychology užitečná | | Měla by být supervize pro školní psychology povinná | |
|-----------------|--|----------|--|----------|
| | Počet odpovědí | % | Počet odpovědí | % |
| Ano | 32 | 89 % | 16 | 44 % |
| Ne | 1 | 3 % | 12 | 33 % |
| Nevím | 3 | 8 % | 8 | 22 % |

Dílčí cíle práce:

1) Zjistit, jakou podobu supervize školní psychologové využívají.

V dotazníku jsme se zaměřili na to, jakým způsobem je vykonávána supervize u školních psychologů, kteří ji podstupují. Nejvíce nás zajímalo, jestli probíhá individuálně či skupinově, s jakou četností se uskutečňuje a v jakém prostředí. Z tabulek 3 a 4 vyplývá, že respondenti využívají nejčastěji skupinovou formu supervize (42 %), a na setkávání dochází více než třetina respondentů 4-6x ročně. Alespoň jednou měsíčně podstupuje supervizi 37 % dotázaných. Zajímavé ovšem je, že pětina respondentů uvedla, že podstupuje supervizi méně než 2x za rok, což ovšem nevypovídá o pravidelnosti takto přijímané supervize u respondentů, kteří ji v rozřazovací otázce jinak deklarovali.

Tabulka 3 Podoba supervize

| Formy supervize | Počet odpovědí | % |
|------------------------------|----------------|------|
| Individuální | 4 | 17 % |
| Skupinová | 10 | 42 % |
| Konzultace s kolegy na škole | 1 | 4 % |
| Jiná | 2 | 8 % |
| Kombinace výše uvedených | 7 | 29 % |

Tabulka 4 Četnost supervize

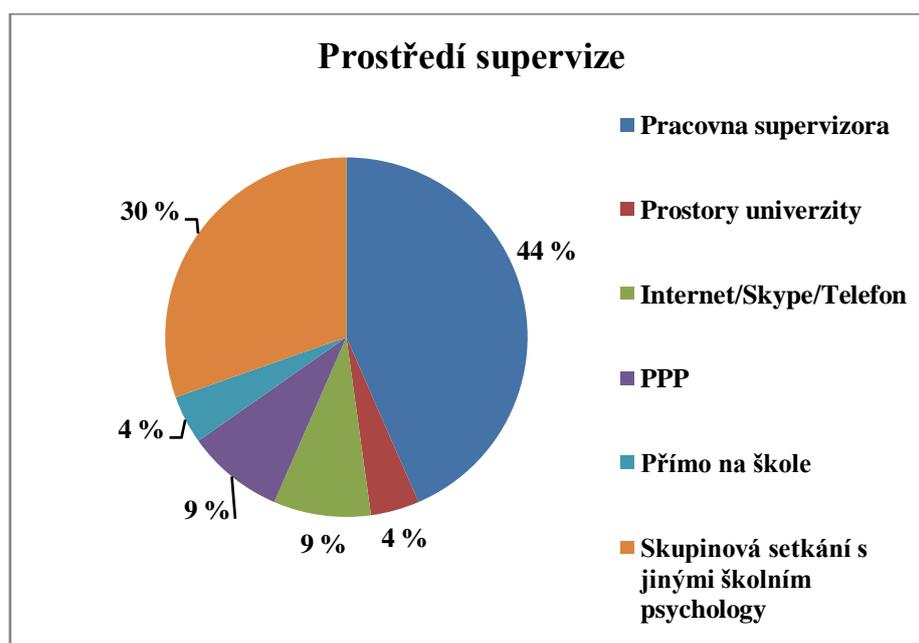
| Četnost | Počet odpovědí | % |
|-------------------|----------------|------|
| 1x týdně | 1 | 4 % |
| 2x měsíčně | 2 | 8 % |
| 1x měsíčně | 6 | 25 % |
| 4-6x ročně | 8 | 33 % |
| Méně než 2x ročně | 5 | 21 % |
| Podle potřeby | 2 | 8 % |

Supervizi většinou absolvují respondenti mimo pracovní dobu (54 %). Naprostá většina se odehrává mimo organizaci, kde působí (96 %). V grafu č. 12 je možné vidět, jaké prostředí konkrétně respondenti nejčastěji pro supervizi využívají. Největší podíl školních psychologů absolvuje supervizi v pracovně svého supervizora (44 %). Zajímavé je, že stejný poměr respondentů absolvuje supervizi přes digitální a mobilní technologie a na půdě PPP (shodně 9 %).

Tabulka 5 Probíhá supervize v pracovní době

| Probíhá supervize v pracovní době | Počet odpovědí | % |
|-----------------------------------|----------------|------|
| Ano | 10 | 42 % |
| Ne | 13 | 54 % |
| Výjimečně | 1 | 4 % |

Graf č. 12 Prostředí supervize



Dotazovali jsme se také, jestli je supervizor absolventem supervizního výcviku a zda je členem profesní organizace Český institut pro supervizi. Zjištěná data shrnuje tabulka 6. Ohledně supervizního výcviku supervizora je většina respondentů informována a 67 % z nich deklaruje, že podstupuje supervizi u odborníka se supervizním výcvikem. Největší podíl respondentů (46 %) pak neví, zda je jejich supervizor členem profesní organizace.

Tabulka 6 Informace o supervizorovi

| Odpovědi | Absolvent výcviku v supervizi | Členství v profesní organizaci |
|-----------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Ano | 16 (67 %) | 9 (38 %) |
| Ne | 3 (13 %) | 4 (17 %) |
| Nevím | 5 (21 %) | 11 (46 %) |

2) Zjistit, zda a na kolik pomáhá školním psychologům ve financování supervize jejich zaměstnavatel.

Jak vyplývá z tabulky 7, největší podíl školních psychologů podstupuje supervizi bezplatně (33 %). Mezi odpověďmi ovšem není příliš velký rozdíl. Školní psychologové si supervizi často hradí zcela sami (29 %). Zaměstnavatelé hradí supervizi plně u 25 % respondentů.

Tabulka 7 Financování supervize

| Způsoby financování | Odpovědi | % |
|--|-----------------|----------|
| Konzultace je bezplatná | 8 | 33 % |
| Hradí ji školní psycholog sám plně | 7 | 29 % |
| Supervizi hradí plně zaměstnavatel | 6 | 25 % |
| Zaměstnavatel na supervizi přispívá | 2 | 8 % |
| Jiný způsob | 1 | 4 % |

3) Zjistit, jak jsou školní psychologové se svou supervizí spokojeni.

Jak vyplývá z tabulky 8, většina respondentů je se svou současnou podobou supervize *Zcela* nebo *Spíše spokojena* (n=20). Jen 13 % školních psychologů vnímá současnou podobu supervize, jako *Spíše nedostačující*.

Tabulka 8 Spokojenost se supervizí

| Současná podoba supervize je pro mou práci | Počet odpovědí | % |
|--|----------------|------|
| Zcela dostačující | 9 | 38 % |
| Spíše dostačující | 11 | 46 % |
| Spíše nedostačující | 3 | 13 % |
| Zcela nedostačující | 0 | 0 % |
| Neumím jednoznačně zhodnotit | 1 | 4 % |

Na otázku: *Pomáhá mi supervize řešit pracovní problémy*, byly odpovědi ještě jednoznačnější. Odpověď: *Ano vždy* (n=10; 42 %), *Spíše ano* (n=14; 58 %) a odpovědi *Spíše ne*, *Nikdy ne* (n=0). V případě otázky: *Pomáhá mi supervize řešit osobní problémy*, už byly odpovědi vyrovnanější: *Ano vždy* (n= 6; 24 %), *Spíše ano* (n=10; 42 %), *Spíše ne* (n=6; 24 %), *Nikdy ne* (n=1; 4 %), *Neumím jednoznačně zhodnotit* (n=1; 4 %).

Dále nás zajímalo, za jak dlouhou dobu se školním psychologům podaří v supervizi vyřešit problémy, které se svým supervizorem probírají. Většina školních psychologů (67 %) uvedla, že je tomu tak vždy.

Tabulka 9 Pomáhá supervize řešit problémy

| Vyřešíte na supervizním setkání problém, se kterým přicházíte | Odpovědi | % |
|---|----------|------|
| Ano vždy | 16 | 67 % |
| Ano, zpravidla po více setkáních | 4 | 17 % |
| Někdy ano, ale většinou až po více setkáních | 2 | 8 % |
| Někdy se problém nepodaří vyřešit vůbec | 2 | 8 % |

Chtěli jsme také zjistit, zda se podařilo školním psychologům naplnit očekávání, která od supervize měli. U všech respondentů se supervizí došlo v alespoň minimální míře k naplnění jejich očekávání. Většina (n=14; 58 %) uvedla, že jejich očekávání směrem k supervizi byla zcela naplněna.

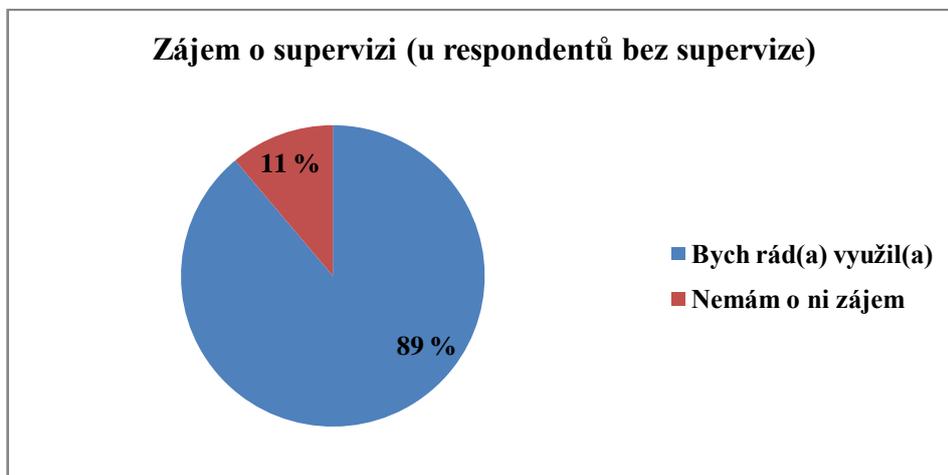
Tabulka 10 Očekávání od supervize

| Jak dalece naplnila supervize očekávání, jaká jste od ní měli | Odpovědi | % |
|--|-----------------|----------|
| Předčila je | 4 | 17 % |
| Zcela je naplnila | 14 | 58 % |
| Téměř je naplnila | 6 | 25 % |
| Vůbec nenaplnila | 0 | 0 % |

4) Zjistit, proč někteří školní psychologové supervizi nevyužívají.

Respondentů bez supervize (n=36) jsme se dotazovali, zda mají o supervizi zájem. Analýza ukázala (Graf č. 13), že 89 % školních psychologů má zájem o supervizi.

Graf č. 13 Zájem o supervizi (u respondentů bez supervize)



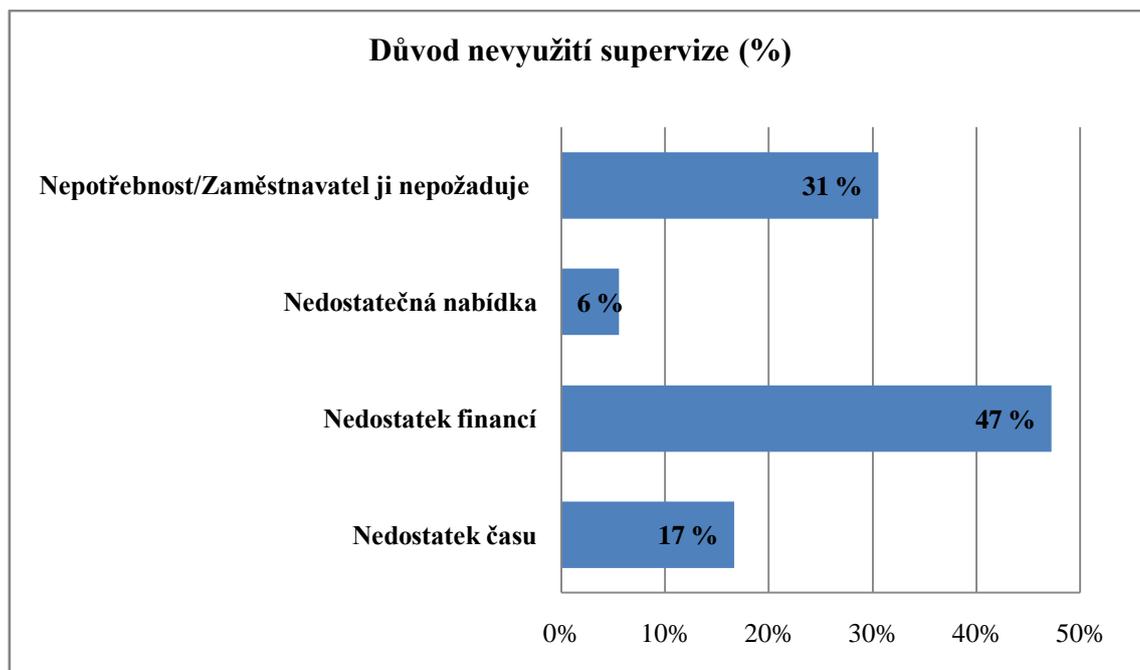
Zajímalo nás, jestli školním psychologům nabídl možnost supervize jejich zaměstnavatel. Graf č. 14 ukazuje, že 94 % školních psychologů nedostalo od svého zaměstnavatele nikdy nabídku na využití supervize.

Graf č. 14 Nabídka supervize od zaměstnavatele



Z grafu č. 15 je možné vyčíst, důvody proč někteří školní psychologové supervizi neabsolvuji. Největší podíl respondentů (47 %) uvedl, že hlavním důvodem je *nedostatek financí*, zhruba třetina školních psychologů (31 %) supervizi *pro svou práci nepotřebuje* nebo ji její zaměstnavatel nevyžaduje.

Graf č. 15 Důvod nevyužití supervize



5) Zmapovat podobu intervize u školních psychologů.

Vzhledem k tomu, že stěžejním cílem a tématem diplomové práce je zmapovat podobu a využití supervize, zaměřili jsme se v analytické části zejména na tuto oblast. Chtěli jsme navíc zjistit, jak to vypadá u školních psychologů z perspektivy využití institutu intervize. Pro účely analýzy připomínáme popis intervize od Matouška, který ji popsal, jako metodu, jež využívají pracovníci ve stejném postavení v organizaci ke sdílení zkušeností, zážitků, a debatě o pracovních problémech. Intervize pracovníkům umožňuje vzájemnou reflexi a nezbytnou emocionální podporu. Zpravidla by k tomu měl být vymezen čas a ideální je i určitá pravidelnost v takových setkáváních (2003).

V dotazníku jsme položili několik cílených otázek právě na téma intervize. Nejprve jsme se zaměřili na komunikaci a vztahy školního psychologa s pedagogy a na to, jak vedení školy informuje o práci školního psychologa. Tabulka 11 nabízí četnosti odpovědí všech respondentů (N=60) na několik tvrzení na dané téma.

Tabulka 11 Intervize a vztahy školního psychologa s pedagogy

| Tvrzení - Odpovědi | Ano velmi | Spíše ano | Spíše ne | Vůbec ne |
|--|-----------|-----------|----------|----------|
| O práci školního psychologa se pedagogové na škole zajímají | 11 | 38 | 11 | 0 |
| O práci školního psychologa na škole jsou pedagogové vedením předem informováni | 20 | 32 | 7 | 1 |
| Vedení školy se zajímá o spolupráci psychologa s pedagogy | 23 | 22 | 11 | 4 |
| V názoru na výchovu a vzdělávání se s pedagogy na škole shodují | 3 | 51 | 6 | 0 |
| Názory pedagogů na žáka/problém/třídu považují za přínosné | 42 | 17 | 1 | 0 |
| Pedagogové respektují, že jako školní psycholog musím utajovat některé soukromé informace o žácích | 31 | 27 | 2 | 0 |

Intervizi na škole nejvíce dokumentují otázky: *Na naší škole probíhají setkání psychologa s pedagogy* a *Na naší škole konzultuji případy s jinými kolegy (pedagogové, metodik prevence, výchovný poradce)*. Odpovědi v tabulce 12 ukazují, že setkávání na školách probíhají ve 26,7 % případů (n=16) a co se týče individuálních konzultací s jinými kolegy, tam byly odpovědi jednoznačnější. V 93,3 % případů se takovéto konzultace mezi psychologem a jinými odborníky na škole odehrávají pravidelně (n=56).

Tabulka 12 *Intervize*

| Tvrzení - Odpovědi | Ano, pravidelně | Ano, nepravidelně | Nikdy |
|---|------------------------|--------------------------|--------------|
| Na naší škole probíhají setkání psychologa s pedagogy | 16 | 39 | 5 |
| Na naší škole konzultuji případy s jinými kolegy (pedagogové, psycholog, výchovný poradce, | 56 | 4 | 0 |

Následující tabulka 13 dokumentuje vztahy školního psychologa s pedagogy z pohledu respondentů. Z tabulky je patrné, že 90 % školních psychologů se shoduje s pedagogy v názorech na výchovu (n=54). Téměř všichni dotazovaní považují názory pedagoga na problém/žáka/třídu za přínosné (98 %; n= 59) a většina školních psychologů (97 %; n=58) uvedla, že pedagogové respektují, že školní psychologové musí některé informace o žácích utajovat. Více než třetina respondentů se dostává pravidelně či příležitostně do konfliktu s pedagogy ohledně názorů na výchovu a vzdělávání žáků (n=23; 38,3 %).

Tabulka 13 *Názorová shoda školního psychologa s pedagogy*

| Tvrzení - Odpovědi | Ano vždy | Spíše ano | Spíše ne | Vůbec ne |
|---|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| V názoru na výchovu a vzdělávání se s pedagogy na naší škole shodují | 3 | 51 | 6 | 0 |
| Názory pedagogů na žáka/problém/třídu považují za přínosné | 42 | 17 | 1 | 0 |
| Pedagogové respektují, že jako školní psycholog musím utajovat některé soukromé informace o žácích | 31 | 27 | 2 | 0 |

Z tabulky 14 je patné, že bezmála 40 % respondentů (n=23) zažívá *příležitostně* či *pravidelné* konflikty s pedagogy na škole. Závěrečná tvrzení z tabulky ukazují, že školní psycholog funguje na škole vůči pedagogům, jako intervizor. Učitelé se na něj obracejí ve více než 90 % případů *pravidelně* (n=42) či *příležitostně* (n=13) se svými pracovními problémy. V některých případech se školním psychologem pedagogové konzultují nejen pracovní, ale i osobní problémy – *pravidelně* tomu tak bylo u 10 případů (16,7 %) a *příležitostně* u 34 školních psychologů (56,7 %).

Tabulka 14 Vztahy a kontakty školního psychologa s pedagogy

| Tvrzení - Odpovědi | Ano pravidelně | Ano příležitostně | Zřídka | Nikdy |
|---|-----------------------|--------------------------|---------------|--------------|
| Na naší škole dochází ke konfliktům s pedagogy kvůli rozdílným pohledům na konkrétního žáka/problém či situaci | 1 | 22 | 33 | 4 |
| Pedagogové se na mne obrací se svými pracovními problémy | 42 | 13 | 4 | 1 |
| Pedagogové se na mne obrací se svými osobními problémy | 10 | 34 | 15 | 1 |

6) Ověřit platnost stanovených hypotéz.

Závěrečným výzkumným úkolem je analýza stanovených výzkumných hypotéz, kterou představíme postupně.

H1: Supervizi mají častěji mladší školní psychologové a ti s praxí do 1 roku.

Tato hypotéza je součástí odpovědi na náš hlavní výzkumný cíl. Vzhledem k charakteru získaných dat jsme využili neparametrickou statistiku – konkrétně Mann-Whitney U test (s hladinou významnosti $\alpha 0,05$). Porovnávali jsme školní psychology s nejkratší praxí (v dotazníku do 1 roku, $n_1=2$) a ty, kteří v oboru pracují nejdéle (více než 10 let, $n_2=7$). Frekvenci použití supervize jsme testovali otázkou: *Jak často přijímáte supervizi*. Analýzu shrnuje tabulka 15.

Tabulka 15 Frekvence využití supervize (dle praxe a věku)

| Jak často přijímáte supervizi? | | n | Průměr |
|--------------------------------|-----------------------|---|--------|
| Délka praxe | Praxe do 1 roku | 2 | 3,75 |
| | Více než 10 let praxe | 7 | 5,36 |
| Věk | 21-30 let | 3 | 3,67 |
| | nad 50 let | 4 | 4,25 |

Hodnoty průměru ukazují, že čím nižší je toto číslo, tím častěji supervizi respondenti podstupují. V obou případech jak u *délky praxe*, tak u *věku* je vidět, že supervizi častěji podstupují respondenti s praxí do 1 roku (průměr 3,75) a současně i v nižší věkové kategorii do 30 let (průměr 3,67). Při testování H1 jsme zvolili neparametrickou metodu Mann Whitney U test k porovnání průměrů u vzorků. Při porovnání četnosti supervize s délkou praxe nám vyšel test na hladině významnosti $p=0,459$. Při srovnání nejmladší a nejstarší věkové kategorie v závislosti na četnosti supervize byla hladina významnosti testu $p=0,714$. V obou testovaných případech (*délka praxe i věk*) a při zvolené hladině významnosti $\alpha 0,05$ jsme nenašli souvislost s četností využívané supervize. Necháváme v platnosti nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu.

H2: Školní psychologové nevyužívají supervizi kvůli nedostatku ve financování.

Abychom mohli druhou výzkumnou hypotézu otestovat, podívali jsme se na školní psychology bez supervize ($n=36$) a ty jsme rozdělili do skupin podle toho, zda o supervizi mají zájem ($n_1=32$), nebo zda ji nechtějí ($n_2=4$). Data jsme umístili do kontingenční tabulky 16.

Z analýzy adjustovaných reziduí je vidět, že mezi pozorovanými četnostmi (v případě důvodů neabsolvování supervize) a očekávanými četnostmi je statisticky významný rozdíl. O statistické významnosti lze u adjustovaných reziduí mluvit, když jejich hodnoty jsou větší (či menší) než 2 (-2). Vyšší četnost odpovědí nad očekávání jsme identifikovali u *Nedostatku financí* (zvýrazněno červeně) a naopak nižší četnost očekávaných odpovědí jsme našli v případě: *Nepotřebuje ji/Zaměstnavatel ji nepožaduje*. Následně jsme prostřednictvím neparametrického statistického χ^2 testu ověřili náš předpoklad na hladině významnosti $\alpha=0,05$.

Tabulka 16 Kontingenční tabulka a χ^2 test pro otázku: Důvody nevyužití supervize u respondentů bez supervize

| Důvody | Soubor školních psychologů bez supervize | | Celkem | |
|---|--|-----------------|--------|--------|
| | Má o ni zájem | Nemá o ni zájem | | |
| Nedostatek času | Počet | 5 | 1 | 6 |
| | % uvnitř Důvod neabsolvování | 83,3 % | 16,7 % | 100 % |
| | % uvnitř Zájmu | 15,6 % | 25 % | 16,7 % |
| | Adjustovaná rezidua | -0,5 | 0,5 | |
| Nedostatek financí | Počet | 17 | 0 | 17 |
| | % uvnitř Důvod neabsolvování | 100 % | 0 | 100 % |
| | % uvnitř Zájmu | 53,1 % | 0 | 47,2 % |
| | Adjustovaná rezidua | 2 | -2 | |
| Nedostatečná nabídka | Počet | 2 | 0 | 2 |
| | % uvnitř Důvod neabsolvování | 100 % | 0 | 100 % |
| | % uvnitř Zájmu | 6,3 % | 0 | 5,6 % |
| | Adjustovaná rezidua | 0,5 | -0,5 | |
| Nepotřebnost/Zaměstnavatel ji nepožaduje | Počet | 8 | 3 | 11 |
| | % uvnitř Důvod neabsolvování supervize | 72,7 % | 27,3 % | 100 % |
| | % uvnitř Zájmu o supervizi | 25,0 % | 75 % | 30,6 % |
| | Adjustovaná rezidua | -2 | 2 | |
| Celkem | Počet | 32 | 4 | 36 |
| | % uvnitř Důvod neabsolvování | 88,9 % | 11,1 % | 100 % |
| | % uvnitř Zájmu | 100 % | 100 % | 100 % |
| | | | | |

*červeně jsme v tabulce vyznačili statisticky významný rozdíl

Tabulka 17 Výsledky statistické analýzy H2

| | Hodnota | df | Asympt. zam. dvojstranné |
|-------------------------------------|----------------------|----|--------------------------|
| Pearsonův chí Kvadrát | 5,472 ^(a) | 3 | 0,14 |
| Pravděpodobnostní koeficient | 6,818 | 3 | 0,078 |
| Procento platných případů | 36 | | |

*^(a) = 5 buněk (62,5 %) mělo očekávaný počet menší než 5. Minimální očekávaný počet je 22.

Hodnoty testu na stanovené hladině významnosti ($p=0,14$; $\alpha=0,05$) nemůžeme prohlásit za statisticky významné. Proto zůstává v platnosti nulová hypotéza a zamítáme alternativní hypotézu, která mluví o tom, že nedostatky ve financování supervize jsou příčinou jejího nevyužívání.

H3: Školní psychologové se supervizí více konzultují případy s jinými pedagogy na škole než školní psychologové bez supervize.

K otestování třetí hypotézy jsme vzhledem k charakteru získaných dat využili neparametrický Mann-Whitney U test (s hladinou významnosti $\alpha 0,05$). Srovnáváme mezi sebou skupiny psychologů se supervizí ($n_1=24$) a bez supervize ($n_2=36$). Otestovali jsme, na kolik se mezi sebou tyto skupiny školních psychologů liší v otázkách, které dokumentují intervizi na školách: *Na naší škole probíhají setkání psychologa s pedagogy a Na naší škole konzultují případy s jinými kolegy (pedagogové, metodik prevence, výchovný poradce)*. Analýzu shrnuje tabulka 18.

Tabulka 18 Intervize u školních psychologů se supervizí a bez supervize

| | | n | Průměr |
|--|-----|----|--------|
| Pravidelná supervize x Setkání s pedagogy | Ano | 24 | 27,98 |
| | Ne | 36 | 32,18 |
| Pravidelná supervize x Konzultace případů | Ano | 24 | 28,50 |
| | Ne | 36 | 31,83 |

Čím nižší je u těchto otázek hodnota průměru, tím častěji intervize u respondentů probíhá. U obou otázek, je patrné, že školní psychologové s pravidelnou supervizí uváděli, i pravidelnější setkávání s pedagogy na škole (27,98) a také častější vzájemné konzultace (28,5). Po otestování H3 neparametrickým statistickým testem Mann-Whitney k porovnání průměru u vzorků na stanovené hladině významnosti, jsme dospěli k výsledku u první otázky: *Na naší škole probíhají pravidelná setkání psychologa s pedagogy* ($p=0,277$) a u další otázky: *Na naší škole konzultuji případy s jinými kolegy (pedagogové, metodik prevence, výchovný poradce)* ($p=0,094$). V obou testovaných otázkách při zvolené hladině významnosti $\alpha 0,05$ jsme nenalezli rozdíl v četnosti intervize na školách u školních psychologů se supervizí a bez supervize. Necháváme i v tomto případě v platnosti nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu.

H4: Školní psychologové na plný úvazek častěji konzultují případy s pedagogy na škole než psychologové na částečný úvazek.

K otestování poslední hypotézy jsme opět využili neparametrický Mann-Whitney U test (s hladinou významnosti $\alpha 0,05$). Tentokrát jsme mezi sebou srovnávali skupiny psychologů pracující na škole na plný úvazek ($n_1=25$) a školní psychology působící na částečný úvazek ($n_2=35$). Zjišťovali jsme, na kolik se mezi sebou tyto skupiny školních psychologů liší ve stejných otázkách, jako u předešlé hypotézy: *Na naší škole probíhají setkání psychologa s pedagogy* a *Na naší škole konzultuji případy s jinými kolegy (pedagogové, metodik prevence, výchovný poradce)*. Vycházíme z předpokladu, že u psychologů, kteří působí na škole na plný úvazek, dochází také k častějšímu a pravidelnému kontaktu s tamními pedagogy a tím i k intenzivnější intervizi. Analýzu shrnuje tabulka 19.

Tabulka 19 Intervize u školních psychologů dle typu úvazku

| | | n | Průměr |
|--|----------|----------|---------------|
| Typ úvazku x Setkání s pedagogy | Plný | 25 | 26,10 |
| | Částečný | 35 | 33,64 |
| Typ úvazku x Konzultace případů | Plný | 25 | 32,10 |
| | Částečný | 35 | 29,36 |

Podobně, jako v analýze H3 je z průměrných hodnot vidět, že čím nižší je u těchto otázek jejich hodnota, tím častěji se uskutečňuje na škole intervize. U první otázky je znát, že pravidelná setkání s pedagogy se uskutečňují častěji u psychologů na plný úvazek (26,10). Naopak v případě otázky konzultací případů s pedagogy a jinými odborníky na škole vidíme větší pravidelnost těchto debat u psychologů působících na částečný úvazek (29,36).

Po otestování H4 testem Mann-Whitney k porovnání průměrů na stanovené hladině významnosti, jsme dospěli k výsledku u první otázky: *Na naší škole probíhají setkání psychologa s pedagogy* ($p=0,05$) a u další otázky: *Na naší škole konzultují případy s jinými kolegy (pedagogové, metodik prevence, výchovný poradce)* ($p=0,165$). I v tomto případě u obou testovaných otázek na stanovené hladině významnosti $\alpha 0,05$ jsme nenalezli ani jednu p hodnotu, která by byla nižší než tato hladina statistické významnosti. Nenalezli jsme rozdíl v četnosti intervize a pravidelných konzultacích u školních psychologů na plný úvazek a na částečný úvazek. Necháváme i v tomto případě v platnosti nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu.

4 DISKUSE

V této kapitole představíme souhrn výsledků, ke kterým jsme v analytické části práce dospěli. Současně se pokusíme o uvedení zjištěných dat do širšího kontextu s dalšími studii na podobné téma. Dále se zmíníme o limitech našeho výzkumu a závěrem uvedeme i možné podněty pro budoucí studie na dané téma.

Diplomová práce se ve své analytické části zaměřila na výskyt a potřebu supervize u školních psychologů. Obrátili jsme se proto různými cestami na školní psychology po celé ČR. Jako metodu jsme zvolili záměrný výběr a oslovovali jsme školní psychology prostřednictvím emailu (kontaktní informace ze seznamu škol), sociálních sítí a požádali jsme oslovené, aby dotazník šířili dál i svým kolegům. Vzhledem k charakteru výběru výzkumného vzorku nelze jednoznačně stanovit, kolik respondentů bylo osloveno a jaká byla celková návratnost našeho dotazníku. Účast ve výzkumu byla zcela dobrovolná a anonymní. V rámci analýzy jsme pracovali s 60 kompletně a validně vyplněnými dotazníky. Toto číslo je sice nižší, ovšem u jiných studií zejména z USA na podobné téma je u této skupiny respondentů míra zapojení do výzkumu také spíše nižší (např.: VB a Austrálie: N=54 Burden, 1988 in Brown & Sobel, 2019; USA: N= 323 in Fischetti & Crespi, 1999; USA: N=189 in Chafouleas, et al., 2002; USA: N = 26 83 % ženy supervizorky in Harvey & Pearrow, 2010; USA: N = 700, návratnost 19 % Silva et al., 2016).

Z hlediska skladby výzkumného vzorku je potřeba zmínit, že jej převážně tvořily ženy (95 %). Vzhledem k tomu, že není možné zjistit, kolik přesně na školách pracuje v současnosti školních psychologů, nemůžeme také jednoznačně určit, kolik z nich tvoří právě ženy. Je proto obtížné vypovědět, na kolik je náš výzkumný soubor reprezentativní. Vzhledem k tomu, že i další studie uváděly převahu žen ve výzkumu, je možné pozorovat, že v oboru se pohybuje větší počet žen, jako tomu bývá obecně v oblasti školství (83 % in Harvey & Pearrow, 2010; 67 % in Fischetti & Crespi, 1999; Silva et al., 2016; 91 % in Bartoňová, 2018). Nejvíce respondentů bylo ve věku od 41 do 50 let (36,7 %) a nejčastější délka praxe se pohybovala od 2 do 5 let (43,3 %). Zjistili jsme, že většina respondentů působí na škole na částečný úvazek (58 %).

Abychom získali potřebná data pro náš výzkum, vytvořili jsme vlastní nestandardizovaný dotazník. Tuto cestu jsme zvolili zejména proto, že dosud nebyl realizován kvantitativní výzkum v našich podmínkách na toto téma. V zahraničí jsme

rovněž nenalezli žádnou standardizovanou metodu, která by byla přenositelná pro záměry našeho výzkumu.

Pro účely práce jsme zvolili kvantitativní metodologii, konkrétně šlo o mapující výzkum deskriptivního charakteru. Analytická část práce je tvořena hlavním výzkumným cílem, šesti dílčími výzkumnými úkoly a čtyřmi hypotézami, které jsme za pomoci popisné i testovací statistiky dále ověřovali.

Zjistili jsme, že 88 % školních psychologů má zkušenost se supervizí a pravidelně ji podstupuje 40 % dotázaných. Vzhledem k tomu, že nemáme možnost srovnávat naše data s podobnými českými studii z minulosti, podíváme se na data ze zahraniční perspektivy. Tam je rovněž obtížné najít dostatek relevantních dat, a to proto, že supervize u školních psychologů v mnoha zemích není stále povinná (McIntosh, & Phelps, 2000). Třeba studie z roku 1990 uváděla, že pouhých 10 % školních psychologů dostává klinickou supervizi, což je v porovnání s námi zjištěnými daty značný rozdíl (Fischetti & Crespi, 1999). Naopak už v roce 2010 v USA dostávalo supervizi 55 % školních psychologů, 32 % bylo bez supervize a zbylých 13 % školních psychologů dostali spíše neformální supervizi. Tato data by mohla vypovídat o tom, že ČR je stále ještě pozadu za západním vývojem školní psychologie, ovšem citovaný výzkum z USA byl činěn na vzorku pouhých 189 respondentů. Otázkou tedy je, zda v porovnání s naším (sice také malým) vzorkem, byl výzkum dostatečně reprezentativní, což připustili i samotní autoři studie (Chafouleas, et al., 2002). Rozsáhlejší studie z roku 2016 o 700 respondentech ukázala, že supervizi podstupovalo v USA 38 % školních psychologů, což je podobné číslo, které jsme dostali i v našem výzkumu (Silva et al, 2016). Bylo by zajímavé srovnat naše data s lety, kdy v Česku fungovala podpora školním psychologům z MŠMT v rámci projektů VIP-Kariéra. Soldán ve své práci uváděl, že v rámci těchto projektů mohli školní psychologové využít i možnost externí supervize. Bylo by tedy dobré porovnat, zda díky tomu, že tato podpora už nefunguje, poklesl počet školních psychologů se supervizí (2012).

Supervizi využívají školní psychologové dle našich zjištění převážně při řešení náročnějších pracovních případů a nikdo z respondentů neuvedl, že by supervize nebyla pro jejich práci potřebná. To se shoduje i s výsledky studie z roku 1999 v USA. Školní psychologové bez supervize ji v 70 % označovali, jako potřebnou pro svou práci. V našem případě to bylo až 89 % respondentů bez supervize, kteří o ni měli zájem. Ti, jež ve zmíněné studii z roku 1999 podstupovali supervizi, mezi její přínosy uváděli: lepší výkon

psychologických služeb (76 %), větší nadšení pro práci (70 %), vyšší rozsah služeb (65 %) a znalostí ve školní psychologii (53 %), (Fischetti & Crespi, 1999). My jsme se dotazovali pouze na to, zda supervize pomáhá řešit pracovní a osobní problémy. V budoucím výzkumu na dané téma, bychom upřednostnili i podrobnější dotazy zaměřené na oblasti, kde je supervize pro školní psychology prospěšná. Třeba Silva et al. zjistili, že u 66 % školních psychologů pomáhá supervize zvládat stresové situace. (2016).

Otázka, která je součástí i zahraničních studií o supervizi, je její využití u začínajících školních psychologů. Tato oblast byla i tématem analýzy jedné z výzkumných hypotéz. V našem případě jsme nenašli důkazy pro to, že by supervizi častěji využívali mladší školní psychologové než ti nad 50 let a k podobným závěrům jsme došli i u školních psychologů s nejnižší praxí do 1 roku než ti s 10letou praxí. V tomto případě je ovšem nutné zmínit, že skupina školních psychologů s nejnižší praxí byla velmi malá (n=2). Oproti našim zjištěním, výzkum autorů Fischettiho a Crespi našel souvislost mezi lety praxe a využitím supervize (1999).

Zjistili jsme, že největší podíl školních psychologů využívá skupinovou formu supervize (42 %), kombinaci různých forem supervize (29 %), individuální supervizi podstupuje 17 % školních psychologů. V USA je tento poměr jiný. Studie z roku 2016 ukázala, že převládá individuální forma supervize (86 %), email (74 %) telefon (61 %), skupinová supervize (59 %), setkávání školních psychologů (45 %) a nejméně video konference (2 %). Autoři doporučili posílit nabídku profesních asociací, které by měly být aktivní v poskytování supervize a využití informačních technologií (Silva et al., 2016). Z našeho výzkumu vyplynulo, že jen 9 % supervize se uskutečňuje přes internet/skype či telefon.

V Česku fungují nezávislá sdružení, vybrané PPP nebo pedagogové z univerzit (např. i na Univerzitě Palackého v Olomouci), kteří se věnují supervizi školním psychologům. Bylo by dobré, kdyby informovanost o nabídce supervize byla větší. Školní psychologové, kteří se o to sami aktivně nezajímají nebo pocházejí z regionu, kde není supervize nabízena, mohou mít v takovém případě nevýhodu. Doporučili bychom větší spolupráci s PPP a zapojení ředitelů škol. PPP by mohly poskytovat školním psychologům z jejich regionu pravidelnou podporu. Zároveň by tím došlo k posílení kontaktů pracovníků PPP a školního psychologa.

Nejčastěji supervizi podstupují respondenti 4 až 6 krát do roka (33 %), čtvrtina respondentů ji absolvuje alespoň jednou měsíčně (25 %) a méně než 2 krát za rok ji dostává 21 % dotázaných. Toto zjištění ukazuje, že velká část respondentů, ačkoli uváděla, že podstupuje pravidelnou supervizi, ji absolvuje spíše nepravidelně. Dle kritérií NASP by měli začínající školní psychologové absolvovat alespoň 2 hodiny supervize týdně (NASP, 2016), zkušenější s roční praxí alespoň 1 hodinu týdně a u nejzkušenějších školních psychologů doporučení očekávají alespoň skupinovou supervizi nebo využití intervize (NASP, 2010d).

Zkoumali jsme, jak vypadá financování supervize. V dostupných zahraničních studiích jsme našli, že u 37 % školních psychologů stojí za neabsolvováním supervize právě nedostatek financí (Fischetti & Crespi, 1999). Toto tvrzení potvrdili i v USA Crespi a Dube (2006), či Silva et al. (2016). V českém prostředí se už v současnosti nevypisují speciální projekty MŠMT na podporu školních psychologů. Soldán doporučil zaměřit se na méně nákladné formy supervize, např. prostřednictvím digitálních technologií, metodických či skupinových setkávání (2012). Náš výzkum zjistil, že 33 % školních psychologů dostává bezplatnou supervizi, 29 % respondentů si ji hradí samo a 25 % respondentů uvedlo, že jim supervizi platí zaměstnavatel.

Důležitým úkolem práce bylo zjištění, proč někteří psychologové nedosahují na supervizi. Nejčastěji zmiňovanými důvody byly: *nedostatek financí* (47 %), *zaměstnavatel ji nevyžaduje/nepotřeba* (31 %) nebo *nedostatek času* (17 %). S ohledem na zahraniční práce (Crespi & Dube, 2005; Harvey & Pearrow, 2010; Silva et al., 2016) věnující se také příčinám nedostatku supervize u školních psychologů a častým zmínkám o nedostatku financí, jsme v rámci výzkumné hypotézy zkoumali, zda je toto ta hlavní příčina i v našem případě. Testovali jsme psychology bez supervize, kteří o ni jinak měli zájem. Z analýzy adjustovaných reziduí jsme viděli, že u nedostatku financí jsou statisticky významné hodnoty, ovšem v rámci statistického testu χ^2 se náš předpoklad nepotvrdil. Nenalezli jsme přesvědčivé důkazy, že by byly právě finance příčinou nevyužívání supervize.

Zmapovali jsme podobu intervize u školních psychologů. Individuální konzultace s pedagogy deklarovalo více než 90 % školních psychologů, nicméně pravidelná setkávání školního psychologa s pedagogy probíhají pouze na 26,7 % škol. Naše zjištění nevypovídají o vysoké míře pravidelnosti a systematičnosti intervizních kontaktů ve školách. Fialová zjistila, že intervize ve škole usnadňuje práci školním psychologům bez

supervize (2016). Naše data ukázala, že u školních psychologů se supervizí není současně i větší míra intervize. Očekávali jsme, že školní psychologové se supervizí budou více vyhledávat spolupráci s pedagogy ve škole, ale studie Fialové může ukazovat, proč tomu tak není. Pokud má školní psycholog externí supervizi, nevyhledává už v takové míře intervizi ve škole.

Překvapivým zjištěním bylo, že školní psychologové na plný úvazek nemají významně větší četnost intervize ve škole než ti pracující na částečný úvazek. Toto zjištění může potvrzovat tvrzení Lazarové, která popsala izolovanost pozice školního psychologa v systému školy, ať už působí na jakýkoli typ úvazku (2008).

Ukázalo se, že školní psycholog je spíše tím, kdo na školách působí pro pedagogy, jako intervizor. Až 90 % školních psychologů uvedlo, že se na ně obrací pedagogové s žádostí o pomoc v pracovních problémech a 56,7 % respondentů potvrdilo, že s nimi pedagogové řeší také osobní záležitosti. Naše zjištění jsou v souladu s Bartoňovou, která popsala velké přetížení školních psychologů, na něž se obracejí pedagogové se svými problémy (2018).

Téma supervize u školních psychologů nebylo dosud v českém prostředí zpracováno. Náš výzkum je tedy první mapující studií na dané téma, což sebou zákonitě přináší i jistá omezení a otázky do budoucna. Nejprve je potřeba vypořádat se s metodou sběru dat, protože volba distribuce elektronického dotazníku prostřednictvím internetu má své výhody, ale také limity. Výhodou je finanční dostupnost pro výzkumníka, průběžná kontrola získaných dat, snadná a rychlá distribuce dotazníku. K nevýhodám takového způsobu oslovování respondentů patří třeba obtížnější kontrola identity respondentů, návratnost dotazníků či volba jednodušších a spíše uzavřených otázek (Vicente & Reis, 2010). Dalším limitem studie může být volba záměrného výběru respondentů. Výhodou je to, že se mohli oslovení zapojit zcela dobrovolně, ovšem je zde otázka, zda jsme touto formou získali skutečně reprezentativní vzorek respondentů. Je potřeba také zmínit malou velikost výzkumného souboru a nerovnoměrné zastoupení obou pohlaví v něm – až 95 % ze vzorku tvořily ženy. Závěrem je nutné zmínit, že jako výzkumný nástroj jsme zvolili, z důvodu nedostatku relevantních metod, dotazník vlastní konstrukce, který může rovněž přinášet jistá omezení. Proto sami přistupujeme k interpretaci získaných výsledků s jistou dávkou opatrnosti.

V budoucím výzkumu by bylo žádoucí zohlednit zmíněné limity našeho šetření. Naše závěry ukázaly, že většina školních psychologů neabsolvuje pravidelnou supervizi, bylo by proto dobré v budoucnu detailněji zmapovat, jaké jsou příčiny tohoto jevu a obrátit se třeba i na ředitele škol, zda tuto situaci vnímají a jestli ji považují za vhodnou. Bylo by také žádoucí usilovat o větší velikost výzkumného vzorku a zvolit spíše smíšený typ výzkumu. V rámci kvalitativního výzkumu by bylo žádoucí, doplnit námi stanovené výzkumné úkoly o podrobnější výpovědi školních psychologů. Zajímavé by bylo zjistit, jakou cestou školní psychologové bez supervize zvládají náročné stresové situace a zda jim nehrozí do budoucna riziko syndromu vyhoření.

5 ZÁVĚR

Na základě informací z teoretické části je možné usoudit, že supervize u školních psychologů může nabývat různých podob a ne každý školní psycholog ji využívá tak, jak to doporučují mezinárodní organizace a etické kodexy. Vzhledem k tomu, že se objevují i pod vlivem legislativních změn v Česku požadavky na větší zastoupení školních psychologů na školách, je téma supervize u těchto pracovníků velmi aktuální. Přesto dosud v našich podmínkách neexistují relevantní výzkumy na dané téma. Pro čtenáře zde stručně nastíníme nejdůležitější výsledky naší práce. Výzkumná část si kladla za cíl zodpovědět hlavní výzkumný cíl, najít odpovědi na 6 dílčích výzkumných úkolů a ověřit čtyři hypotézy. Odpověď na náš hlavní výzkumný cíl ukázala, že obavy o to, že školní psychologové nedostávají dostatečnou supervizi, mohou být oprávněné. Jen menšina školních psychologů podstupuje pravidelnou supervizi a ti kteří na ni dosáhnou, ji nedostávají často v takové míře, která by byla žádoucí. Přesto ji tito školní psychologové při své práci oceňují a naopak ti, kteří nedostávají pravidelnou supervizi, o ni mají zájem.

Z hlediska analýzy našich výzkumných hypotéz jsme dospěli k těmto zjištěním:

- V souboru školních psychologů není rozdíl ve využití supervize mezi nejmladšími a nejstaršími školními psychology a rovněž není rozdíl ve využití supervize ani u psychologů s nejkratší a nejdelší praxí.
- Nedostatek financí není příčinou, proč školní psychologové nemají supervizi, ačkoli o ni jinak mají zájem.
- Pravidelná supervize se neukázala, jako prediktor míry intervize na školách.
- Četnost intervize na škole se neliší u psychologů působících na plný úvazek a u těch působících na ztečný úvazek.

Při analýze našeho hlavního výzkumného úkolu jsme zjistili, že supervizi využívají školní psychologové nejčastěji v případě náročných případů a většina respondentů řeší na supervizi i osobní problémy. Většina školních psychologů ji označila za potřebnou pro jejich práci.

Nejčastěji školní psychologové využívají skupinovou formu supervize, alespoň jednou měsíčně ji absolvuje čtvrtina respondentů.

Na supervizi přispívá čtvrtině školních psychologů zaměstnavatel, ale nejčastěji ji dostávají bezplatně, nebo si ji hradí sami.

Většina školních psychologů je se současnou podobou supervize spokojena a jejich očekávání směrem k supervizi byla naplněna.

Nejčastěji zmiňovanými důvody, proč někteří školní psychologové nemají supervizi, byly finance, nezáměr ze strany zaměstnavatele/nepotřebnost a nedostatek času.

Na většině škol probíhají pravidelná setkání psychologa s pedagogy a školní psychologové často fungují na školách pro pedagogy, jako jejich intervizoři k řešení jak pracovních, tak osobních záležitostí.

SOUHRN

Tématem diplomové práce bylo zmapovat využití a podobu supervize u školních psychologů. Cílem bylo zjistit, zda školní psychologové využívají supervizi, jakou má jejich supervize podobu a zda jim pomáhá v jejich práci. Zajímalo nás také, jaké jsou příčiny toho, proč někteří školní psychologové supervizi nemají. Navíc jsme se také ještě podívali na četnost a podobu intervize na školách. Práci jsme rozdělili na dvě části – teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se skládá ze dvou hlavních kapitol a několika dílčích podkapitol. V teoretické části jsme nejprve vymezili a představili v historickém kontextu obor školní psychologie a představili práci školního psychologa. Ve druhé polovině jsme se pak věnovali supervizi, její definici, podobám a poté jsme tematicky kapitoly zaměřili na využití a výzkumy supervize právě u školních psychologů.

V úvodu první kapitoly jsme čtenáři představili obor školní psychologie a zasadili jej do kontextu psychologických disciplín. Nastínili jsme, že školní psychologie se v České republice etablovala až po roce 1989 a její vývoj u nás stále není dokončen. Historický kontext jsme detailně zmapovali v první podkapitole. Rozlišili jsme vývoj školní psychologie v USA, kde se tamní školní psychologie zaměřila od počátku na diagnostiku a testování a pozvolnější vývoj v západní Evropě, která je bližší k českému kontextu. Závěrem jsme zmínili důležité historické milníky oboru, např. vznik mezinárodních a evropských oborových asociací (NASP, ISPA, EFPA) a odbornou literaturu.

V další podkapitole jsme se věnovali vývoji oboru v Česku. První odborné publikace se objevily už ve 30. letech 20. století. Za jednoho z otců české školní psychologie je označován Cyril Stejskal. Vlivem 2. světové války a nástupem komunismu se vývoj oboru celkově pozastavil. Přesto se školní psychologii věnovali zejména Hvozdík a Durič, a to zejména na Slovensku, kde se školní psychologie i po rozdělení federace vyvíjela rychleji než u nás. V závěru jsme se věnovali vzniku Asociace školní psychologie ČR a dalšímu vývoji oboru v 21. století. Zaměřili jsme se na projekty na podporu financování školních psychologů na školách.

V další podkapitole jsme se věnovali legislativě a důležitým normám, které se vztahují ke školním psychologům. Jde o *Školský zákon* z roku 2004, *Zákon o pedagogických pracovnících*, vyhláška *O poskytování poradenských služeb ve školách a školních zařízeních*. Školní psychologové se musí řídit *Zákonem o ochraně osobních údajů*. Podrobně jsme představili pracovní náplň školního psychologa a širokou škálu činností,

kteřou na škole zastává. Jde o práci se žáky (např. jejich vzdělávací, výchovné, osobní a sociální problémy), třídami, pedagogy a rodiči. Zmínili jsme stále větší tlak na komplexnost fungování školního psychologa a nové výzvy, jimž musí čelit (např. kyberšikanu).

Jako součást školního systému přichází školní psycholog do styku s mnoha aktéry. Komplikovanosti těchto vztahů se věnovala další podkapitola. Školní psycholog balancuje mezi mnoha aktéry, ačkoli na škole působí primárně, jako solitér a musí si už od počátku nastavit jasné hranice. Zároveň je velmi závislý na podpoře a dobré komunikaci s vedením školy. Kvalitní vztahy s ředitelem ho mohou podpořit ve vyjednávání s pedagogy a jsou důležité pro zajištění dobrých pracovních podmínek pro školního psychologa (vlastní pracovna, příspěvky na vzdělávací kurzy, supervizi či diagnostické metody). Nedílnou součástí závěru této části práce je etika u školních psychologů. V podkapitole jsme představili etický kodex české AŠP, který doporučuje supervizi i u školních psychologů. Této oblasti jsme se věnovali komplexně v další kapitole *Supervize*.

Druhá polovina teoretické části se věnovala supervizi. Nejprve jsme uvedli několik definic tohoto institutu a zabývali jsme se funkcemi supervize. Supervize může nabývat několika podob, které jsme podrobně rozebrali v další podkapitole. Zmínili jsme třeba rozdělení na *Individuální*, *Skupinovou* a *Týmovou* od Baštecké a kol. Uvedli jsme doporučení směrem k efektivní supervizi (pravidelnost, vzájemná dohoda, dostatečný čas na probrání případů či důvěrnost).

Součástí kapitoly je rovněž podkapitola věnující se intervizi. Tu neztotožňujeme se supervizí, ale uvedli jsme ji v rámci této kapitoly, protože někteří autoři ji definují, jako jednu z podtypů supervize, jako tzv. interní supervizi. V rámci školství to bývá právě školní psycholog, za kterým dochází pedagogové a žádají jej o konzultaci a názor na pracovní či osobní problémy. Intervize může nabývat různých forem, např. případová studie, týmové řešení problému, pravidelná setkání pod vedením vybraného pracovníka z organizace a nácvik zaměstnance. Výzkum z českého prostředí ukázal, že je pro školního psychologa výhodou, pokud nepůsobí na škole, jako solitér, ale funguje v součinnosti s dalším školním psychologem, se kterým si mohou být vzájemně nápomocni i v rámci intervize.

Závěrem kapitoly jsme se zaměřili na supervizi u školních psychologů. Zmínili jsme její důležitost pro odborný rozvoj pracovníka, pomoc při zvládnání náročných situací a

překonávání izolovanosti ve škole a samotné zvýšení respektu oboru, jako celku (např. zkušenost z Bavorska). V USA se supervize zaměřuje zejména na začínající školní psychology v úvodu jejich praxe. V Česku je často problém najít relevantní supervizi zaměřenou přímo na školní psychology. Zmínili jsme některé nabídky na skupinová setkání v Praze, Olomouci, často pod záštitou PPP či dobrovolných sdružení. Mnohé pokusy o systematickou supervizi byly úzce navázány na financování ze speciálních projektů z MŠMT. Proto dosud není mnoho relevantních studií na toto téma.

V poslední podkapitole jsme představili především zahraniční výzkumy věnující se supervizi u školních psychologů a jejich závěry. Limitem těchto studií je ovšem nejednotná metodika, malá velikost výzkumného vzorku a obtížná přenositelnost do českého kontextu. Teoretická část má celkem 34 stran.

Podle rešerše dostupné literatury a z výsledků výzkumů zejména ze zahraničí jsme zvolili kvantitativní výzkum. Zkoumali jsme, jestli školní psychologové využívají supervizi, jakou má podobu a četnost, jak jsou s její podobou spokojeni a proč ji někteří školní psychologové naopak nemají. Zajímalo nás také, jestli na školách probíhá intervize i v součinnosti se školními psychology. Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili dotazníkové šetření vlastní konstrukce. Jeho podoba je podrobně popsána v analytické části 3.3.

Respondenti byli osloveni elektronicky a výsledný výzkumný soubor se skládal z 60 školních psychologů. Ve vzorku výrazně převažovaly ženy. Pro náš výzkum bylo důležité, zda využívají supervizi nebo ne. Po tomto rozlišení jsme získali 24 školních psychologů s pravidelnou supervizí a 36 respondentů bez supervize. Získali jsme data nominálního i ordinálního charakteru a vzhledem k charakteru získaných dat jsme využili neparametrickou statistiku. Konkrétně jsme pracovali s popisnou statistikou (absolutními a relativními četnostmi), grafy, použili jsme test χ^2 s kontingenční tabulkou, adjustovaná residua a Mann-Whitney U test.

Při analýze hlavního výzkumného úkolu jsme zjistili, že 40 % školních psychologů má pravidelnou supervizi. Nejčastěji se na supervizora obracejí v případě náročných pracovních případů. Osobní problémy řeší se supervizorem 70 % respondentů. O supervizi má zájem 90 % školních psychologů, kteří ji pravidelně nepodstupují, ale označují ji za potřebnou.

Nejčastěji využívají školní psychologové skupinovou podobu supervize a četnost jejich supervize je spíše nepravidelná, nejčastěji dostávají supervizi 1-2 krát měsíčně.

Většina supervize se neodehrává v organizaci, kde školní psycholog působí a převážně ji absolvují školní psychologové mimo pracovní dobu. Supervizorem je většinou absolvent výcviku v supervizi to, zda je členem Českého institutu pro supervizi většina respondentů nevěděla.

Popsali jsme, jak vypadá financování supervize. Třetina školních psychologů ji podstupuje zdarma, další část respondentů (29 %) si ji hradí sama a u třetiny respondentů se na financování podílí i zaměstnavatel.

Zajímalo nás, jak jsou školní psychologové spokojeni se svou současnou podobou supervize. Zjistili jsme, že jen 13 % respondentů ji vnímá, jako spíše nedostačující. Školní psychologové tam řeší převážně pracovní problémy a s řešením osobních problémů pomáhá supervize u 66 % školních psychologů. Očekávání, která školní psychologové od supervize měli, byla u všech dotázaných alespoň téměř naplněna.

Vzhledem k tomu, že bezmála 90 % školních psychologů bez supervize o ni deklarovalo svůj zájem, zmapovali jsme také důvody, proč někteří školní psychologové supervizi neabsolvují. Nejvíce jich uvedlo, jako hlavní důvod nedostatek financí (47 %), nepotřebnost (31 %), nedostatek času (17 %).

Závěrem jsme práci doplnili o analýzu intervize u školních psychologů. Pravidelná setkávání psychologa s pedagogy se uskutečňují u 26,7 % školních psychologů. Individuální konzultace jednotlivých případů s pracovníky školy byly uváděny, jako častější (93,3 %). Zjistili jsme, že školní psycholog funguje pro pedagogy, jako intervizor. Obracejí se na něj o pomoc s pracovními problémy (90 % případů), a při řešení osobních problémů (73,4 %).

- analýza výzkumných hypotéz nepotvrdila, že by existoval rozdíl ve využívání supervize u nejmladších a nejstarších školních psychologů a ani u psychologů s nejkratší a nejdelší praxí v oboru;
- z analýzy další výzkumné hypotézy vyplynulo, že nedostatky ve financování nejsou signifikantně hlavním důvodem pro nevyužití supervize;
- závěrečná hypotéza ukázala, že není signifikantní rozdíl v míře intervize na školách u školních psychologů s pravidelnou supervizí a bez supervize, a ani jsme nenašli důkazy pro předpoklad, že u školních psychologů na plný úvazek je intervize častější než u těch působících na částečný úvazek.

Diplomová práce otevřela dosud neprozkoumané téma v českém kontextu a navíc jej ukázala z pohledu kvantitativního výzkumu. Zaměřili jsme se na školní psychology a na to, zda při jejich stále více komplexní a náročné práci dostávají dostatečnou podporu v podobě supervize. Limitem výzkumu je ovšem velikost výzkumného vzorku, nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce a jeho elektronická distribuce. Přesto věříme, že dosažené výsledky mohou přispět k debatě o důležitosti školních psychologů a jejich podpoře na školách. Rádi bychom také tímto oslovili orgány, které mohou přispět k větší dostupnosti odborné supervize pro školní psychology.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-analytic reviews of three major programs. *The Counseling Psychologist, 18*(3), 355-421.
- Bartoňová, A. (2019). Působení školní psycholožky/psychologa v oblasti učitelského vyhoření. Univerzita Karlova, Praha.
- Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Portál.
- Baštecká, B., Čermáková, V., & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál.
- Benešová, V., & Šmidmajerová, E. (2018). Supervize jako nástroj prevence syndromu vyhoření. *Sociální práce, 18*(2), 63-71.
- Bernard, J. M., Goodyear, R. K., & Bernard, J. M. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Allyn & Bacon.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Brown, T. J., & Sobel, D. (2019). School Psychologists' Job Attitudes: A Systematic Review. *Contemporary School Psychology, 1*-11.
- Brožková, D. (2017). *Prožívání profesních začátků psychologa ve zdravotnictví*. (Bakalářská práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130214490/?lang=en>.
- Burden, R. L. (1988). Stress and the school psychologist: A comparison of potential stressors in the professional lives of school psychologists in three continents. *School Psychology International, 9*(1), 55-59.
- Carlson, J. F., & Harvey, V. S. (2004). Using computer-related technology for assessment activities: ethical and professional practice issues for school psychologists. *Computers in Human Behavior, 20*(5), 645-659.
- Castillo, J. M., Curtis, M. J., & Tan, S. Y. (2014). Personnel needs in school psychology: A 10-year follow-up study on predicted personnel shortages. *Psychology in the Schools, 51*(8), 832-849.

- Crespi, T. D., & Dube, J. M. (2006). Clinical supervision in school psychology: Challenges, considerations, and ethical and legal issues for clinical supervisors. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 115-135.
- Černá, L. (2019). *Význam supervize pro sociální pracovníky v Poradně pro občanství/Občanská a lidská práva*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, HTF - Katedra psychosociálních věd a etiky.
- Dailor, A. N., & Jacob, S. (2011). Ethically challenging situations reported by school psychologists: Implications for training. *Psychology in the Schools*, 48(6), 619-631.
- Diamond, E. L., & Whalen, A. (2018). Ethics and Social Media: Professional Considerations for the School Psychologist. *Contemporary School Psychology*, 1-6.
- Epstein, E. G., & Hamric, A. B. (2009). Moral distress, moral residue, and the crescendo effect. *The Journal of clinical ethics*, 20(4), 330-342.
- Farrell, P. (2012). Vzdelávanie školských psychologov: Medzinárodné perspektivy. *Školský psychológ pre 21. storočie*.
- Fialová, N. (2016). *Zkušenosti s působením školních psychologů v kraji Vysočina*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Fischetti, B. A., & Crespi, T. D. (1999). Clinical supervision for school psychologists: National practices, trends and future implications. *School Psychology International*, 20(3), 278-288.
- Furman, A., & Poliach, V. (1996). Miesto školskej psychológie v spektre služieb školy. *Pedagogika*, 46, 32-40.
- Gajdošová, E. (1998). *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Príroda.
- Gajdošová, E. (2012). Školský psychológ pre 21. storočie. *Školský psychológ pre*, 21, 112-116.
- Goforth, A. N., Yosai, E. R., Brown, J. A., & Shindorf, Z. R. (2017). A multi-method inquiry of the practice and context of rural school psychology. *Contemporary school psychology*, 21(1), 58-70.
- Harvey, V. S., & Pearrow, M. (2010). Identifying challenges in supervising school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(6), 567-581.

- Havrdová, Z., & Kalina, K. (2003). Supervize. *Kalina K. a kol. Drogy a drogové závislosti–mezioborový přístup. Rada Evropy/Úřad vlády ČR, Praha*, 133-141.
- Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Galén.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Portál.
- Helton, G., & Ray, B. (2009). Administrative pressures to practice unethically: Research and suggested strategies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(2), 112.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *School Psychology Quarterly*, 7(2), 129.
- Huberty, T. J., & Huebner, E. S. (1988). A national survey of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 25(1), 54-61.
- Hughes, J. N., & Clark, R. D. (1981). Differences between urban and rural school psychology: Training implications. *Psychology in the Schools*, 18(2), 191-196.
- Hunley, S., Harvey, V. S., Curtis, M., Portnoy, L. A., Grier, E. C., & Helssrich, D. (2000). School psychology supervisors: A national study of demographics and professional practices. *Communique*, 28(8), 32 – 33.
- Chafouleas, S. M., Clonan, S. M., & Vanauken, T. L. (2002). A national survey of current supervision and evaluation practices of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 39(3), 317-325.
- Chytilová, M. (2016). *Etické problémy v praxi školních psychologů*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Ihnacík, J. (2012). Školský a poradenský psycholog při pomoci děťom a mládeži. *Psychologie pro praxi*, (1-2), 65-77.
- International School Psychology Association. (2011). The ISPA code of ethics. *Amsterdam, The Netherlands: Author*. Získáno z: [http://www.ispaweb.org/wp-content/uploads/2013/01/The ISPA Code of Ethics 2011.pdf](http://www.ispaweb.org/wp-content/uploads/2013/01/The_ISPA_Code_of_Ethics_2011.pdf).

- Jaromišová, K. (2002). *Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2007). *Interní supervize*. Vzdělávací Institut ochrany dětí.
- Jičínská, K. (2006). *Supervize jako forma podpory duševního zdraví sestry*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (Eds.). (2007). *The handbook of international school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How Many School Psychologists are There in Each Country of the World?: International Estimates of School Psychologists and School Psychologist-to-Student Ratios. *School Psychology International*, 30(6), 555–567.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *E-psychologie*, 5(4).
- Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Knotová, D., Hloušková, L., Lazarová, B., Portešová, Š., Hrejsemnou, M., & Vacková, M. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Kyšková, M. (2018). *Zvládání morálního distresu u školních psychologů*. Brno: Masarykova univerzita. Získáno z: <https://is.muni.cz/th/t26nm/>.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Paido.
- Mareš, J., & Čáp, J. (2007). *J. Psychologie pro učitele*. Praha. Portál.
- Matoušek, O. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Portál.
- Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Portál.
- Matuška, F. (2005). Pomoc a kontrola v supervizi. *Konfrontace—časopis pro psychoterapii*, 36-38.

- McIntosh, D. E., & Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us?. *Psychology in the Schools*, 37(1), 33-38.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- National Association of School Psychologists. (2010d). *Standards for the credentialing of school psychologists*. Bethesda, MD: Author.
- NASP. (2016). *Guidance for postgraduate mentorship and professional support*. Bethesda, MD: Author.
- Oakland, T. D., & Cunningham, J. L. (1992). A Survey of School Psychology in Developed and Developing Countries. *School Psychology International*, 13(2), 99–129.
- Oakland, T., & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 46(5), 24-31.
- Pacnerová, H., & Kupcová, A. (ed.). (2012). *Vybraná témata výchovatelské praxe*. Národní ústav pro vzdělávání, Praha.
- Pelešková, K. (2019). Význam péče školního speciálního pedagoga při podpůrných opatřeních. Univerzita Karlova: Praha.
- Pham, A. V. (2014). Navigating social networking and social media in school psychology: Ethical and professional considerations in training programs. *Psychology in the Schools*, 51(7), 767-778.
- Pouzarová, M. (2015). *Supervize a její význam v práci speciálních pedagogů*. Univerzita Jana Ámose Komenského: Praha.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada Publishing.
- Ross, R. P., & Goh, D. S. (1993). Participating in supervision in school psychology: A national survey of practices and training. *School Psychology Review*, 22(1), 63-80.
- Silva, A. E., Newman, D. S., Guiney, M. C., Valley-Gray, S., & Barrett, C. A. (2016). Supervision and mentoring for early career school psychologists: Availability, access, structure, and implications. *Psychology in the Schools*, 53(5), 502-516.
- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog—ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie*, 8(4).

- Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy*. Masarykova univerzita, Brno.
- Spooner, S. E., & Stone, S. C. (1977). Maintenance of specific counseling skills over time. *Journal of Counseling Psychology*, 24(1), 66.
- Svobodová, J. (2019). *Nároky sociální práce ve vybraném zařízení a možnosti podpory sociálního pracovníka*. Univerzita Karlova, Praha.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51, 47-55.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál.
- Tryon, G. S. (2001). School psychology students' beliefs about their preparation and concern with ethical issues. *Ethics & Behavior*, 11(4), 375-394.
- Vaňová, M. (2013). *Podmienky práce školských psychologov na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vicente, P., & Reis, E. (2010). Using questionnaire design to fight nonresponse bias in web surveys. *Social science computer review*, 28(2), 251-267.
- Vozková, A., & Vanek, M. (2018). Dva školní psychologové na jedné škole aneb „Je 0, 5+0, 5 větší, menší nebo rovno 1?“. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 19(1), 24-32.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22(1), 64-73.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51(5), 37-46.
- Zins, J. E., Murphy, J. J., & Wess, B. P. (1989). Supervision in school psychology: Current practices and congruence with professional standards. *School Psychology Review*, 18(1), 56-63.

PŘÍLOHY

Příloha: 1

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Otázka potřeby supervize/intervize u školních psychologů

Autor práce: Mgr. Veronika Fajkusová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Počet stran a znaků: 105 stran, 149 742 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 80

Abstrakt (800–1200 zn.): Školní psychologie funguje v Česku už 30 let. Na školách je častěji vidět pozice školního psychologa. Vedení škol, ale i odborná veřejnost často opomíjí otázku supervize u školních psychologů. Tato diplomová práce zkoumá, zda školní psychologové v Česku využívají supervizi. V první části práce jsme popsali obor a pozici školního psychologa. Vysvětlili jsme, co je to supervize a jakým způsobem může probíhat. Zaměřili jsme se i na intervizi na školách a dostupné zahraniční výzkumy na dané téma. V analytické části jsme provedli kvantitativní výzkum a použili jsme k tomu vlastní dotazník. Do výzkumu se zapojilo 60 školních psychologů. Odpověď na hlavní výzkumný cíl ukázala, že supervizi využívá 40 % školních psychologů. Nejčastěji využívají skupinovou formu supervize, ovšem většinou nepravidelně. Z analýzy výzkumných úkolů vyplynulo, že 89 % psychologů bez supervize o ni má zájem. Analýza výzkumných hypotéz nepotvrdila, že by hlavní příčinou nedostatku supervize byly finance. Práce ukázala, že školní psychologové často fungují na školách, jako interní supervizoři pro učitele.

Klíčová slova: školní psychologie, supervize, intervize, škola

ABSTRACT OF THESIS

Title: The question of the need for supervision/intervision of school psychologists

Author: Mgr. Veronika Fajkusová

Supervisor: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Number of pages and characters: 105 pages, 149 742 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 80

Abstract (800–1200 characters): School psychology has been in the Czech Republic for 30 years. The position of school psychologist is increasingly seen in Czech schools. School management, but also the professional public in this position often neglects the issue of supervision by school psychologists. This thesis examines whether school psychologists in the Czech Republic use supervision. In the first part of the thesis we described the field and position of school psychologist. We explained what supervision is and what its forms are. We also focused on intervention and available foreign research on the topic. In the analytical part we performed quantitative research and we used our own questionnaire. The survey involved 60 school psychologists. The analysis of the main research goal showed that 40% of school psychologists use supervision. The group form of supervision is the most common, but mostly supervision is irregular. An analysis of the research tasks revealed that 89% of psychologists without supervision demand it. The analysis of research hypotheses did not confirm that finance was the main cause of the lack of supervision. The work has shown that school psychologists often work as internal supervisors for teachers.

Key words: school psychology, supervision, intervention, school

Příloha: 2 Text emailu se žádostí o účast ve výzkumu.

Vážený pane magistře/ Vážená paní paní magistro,

jsem studentka Mgr. psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás touto cestou požádala o pomoc a spolupráci při výzkumu, který má pomoci zmapovat problematiku supervize/intervize u školních psychologů. Žádám Vás touto cestou o vyplnění dotazníku, který je ANONYMNÍ a DOBROVOLNÝ. Jeho administrace Vám nezabere déle než 20-30 minut času. Vyplněná data budou využita pro účely výzkumu diplomové práce.

Dotazník najdete na adrese:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEQm9hatJZae50c217N4faRRUNbEOXviBkHP9yBNJ7GD7C3w/viewform?usp=sf_link

Budu ráda, když tento dotazník přepošlete i svým kolegům. Pokud budete mít jakýkoli doplňující dotaz, můžete se na mne obrátit na emailové adrese vfajkusova@gmail.com. Pokud byste měli zájem o výsledky výzkumu, tak mne můžete také na této adrese kontaktovat a po dokončení výzkumu Vám mohu závěry práce poskytnout.

Mockrát děkuji za poskytnutí vašeho času a cenné informace.
S úctou a respektem

Bc. Veronika Fajkusová

Příloha: 3 Dotazník ke zjištění potřebnosti supervize/intervize u školních psychologů.

Vážení školní psychologové,

ráda bych Vás touto cestou požádala o pomoc a spolupráci při výzkumu, který má pomoci zmapovat problematiku supervize/intervize u školních psychologů. Jsem studentka Mgr. psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tento dotazník slouží ke screeningu situace u školních psychologů na českých školách s důrazem na dostupnost supervize/intervize.

Žádám Vás touto cestou o vyplnění dotazníku, který je ANONYMNÍ a DOBROVOLNÝ. Jeho administrace Vám nezabere déle než 20-30 minut času. Vyplněná data budou využita pro účely výzkumu diplomové práce.

Dotazník se skládá ze 3 částí. Nejprve Vás prosím o vyplnění demografických údajů a základních údajů vztahujících se k vašemu působení, jako školního psychologa. Ve 2. části se dotazník zaměří na samotnou pozici školního psychologa se zacílením na dostupnost supervize. Sekce je rozdělena na část určenou pro školní psychology, kteří využívají supervizi a část určenou pro ty školní psychology, kteří supervizi nepodstupují. Ve 3. části Vás všechny prosím o vyplnění sekce, která se týká intervize na vaší škole.

Pokud budete mít jakýkoli dotaz, můžete se na mne obrátit na emailové adrese vfajkusova@gmail.com. Pokud byste měli zájem o výsledky výzkumu, tak mne můžete také na této adrese kontaktovat a po dokončení výzkumu Vám mohu závěry práce poskytnout.

Mockrát děkuji za poskytnutí vašeho času a cenné informace.
S úctou a respektem

Bc. Veronika Fajkusová

***Povinné pole**

Sekce 1. Úvodní část dotazníku

1) Pohlaví *

- Muž
- Žena

2) Věk *

- 21-30

- 31-40
- 41-50
- 51 a více

3) Délka praxe v oboru školní psycholog *

- Do 1 roku
- 2-5 let
- 6-10 let
- více než 10 let

4) Jako školní psycholog působím na *

- ZŠ (1. stupeň)
- ZŠ (2. stupeň)
- ZŠ (1. i 2. stupeň)
- Víceleté gymnázium
- Střední škola
- Jiné: ... (uved'te)

5) Jako školní psycholog pracuji na *

- Jedné škole
- Více školách současně

6) Škola se nachází v kraji: *

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Jihočeský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Kraj Vysočina
- Olomoucký kraj
- Jihomoravský kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj

7) Na škole působím na: *

- Plný úvazek

- Částečný úvazek

7.1) V případě částečného úvazku prosím uveďte, jak často do školy docházíte: ...

8) Na škole působím jako: *

- Jediný školní psycholog
- V součinnosti s dalším školním psychologem

9) Kromě pozice školního psychologa na škole zastávám i jinou pozici (funkci): *

- Ano
- Ne

9.1) V případě, že jste uvedli u předcházející otázky Ano, uveďte, jakou další pozici zastáváte: ...

10) Jste členem Asociace školní psychologie: *

- Ano
- Ne

11) Psychoterapeutický výcvik: *

- Mám ukončený
- V současnosti podstupuji
- Nemám, ale chci jej v budoucnu absolvovat
- Nemám a nechci jej absolvovat ani v budoucnu

12) Jaké máte dokončené vzdělání: *

- VŠ-bakalářské v oboru psychologie
- VŠ-magisterské v oboru psychologie
- VŠ-doktorské v oboru psychologie
- Jiné: ... (uveďte)

13) Rozšířili jste si vzdělání i jinak po absolvování VŠ v rámci pregraduálního studia, jak: *

- Psychoterapeutický výcvik
- Kurz krizové intervence
- Kurz práce s diagnostickou metodou
- Semináře organizované zaměstnavatelem
- Semináře organizované jinou institucí
- Žádné další vzdělávací kurzy jsem dosud neabsolvoval
- Jiné: ... (uveďte)

14) O práci školního psychologa jste uvažoval(a) už během VŠ studia: *

- Ano
- Ne

15) Pracoval na vaší škole psycholog i před vaším nástupem: *

- Ano
- Ne

16) Uveďte prosím jaké činnosti při práci školního psychologa, věnujete největší část svého času *

- Individuální práce s žáky
- Skupinová práce se třídou
- Práce s učiteli
- Práce s rodiči
- Administrativní činnost
- Jiné: ... (uveďte)

17) V rámci profese školního psychologa přicházím nejčastěji do kontaktu mimo organizaci s: *

- Pedagogicko-psychologickou poradnou
- Speciálně-pedagogickým centrem
- Dětským psychiatrem
- Dětským psychologem
- Pediatrem
- Logopedem
- Jiné: ... (uveďte)

18) Škola mi zajišťuje vhodné podmínky pro práci školního psychologa (např. vlastní kancelář, vybavení, diagnostické metody) * Vyberte

- Ano zcela
- Spíše ano
- Spíše ne
- Vůbec ne

Sekce 2. Supervize

Následující část dotazníku zkoumá ne/využívání supervize a její formy a dopady na práci školního psychologa:

Pro přehlednost uvádím platnou definici supervize dle Evropské asociace pro supervizi:

Supervize: "*činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad (1) úrovní péče o klienta a (2) zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe (uvědomovaného vnímání) vlastní práce a (3) sebereflexe*".

Doplňuji ještě definici Macintoshe a Phelpse (2000): „*Supervize je interakce mezi dvěma nebo více jedinci za účelem sdílení určitých poznatků, oceňování/hodnocení profesionálních kompetencí a poskytování zpětné vazby s konečným cílem rozvoje nových kompetencí, které usnadňují poskytování efektivních služeb a rozvíjejí profesionální kompetence.*“

1)Mám zkušenost se supervizí: *

- Ano
- Ne

2)V rámci profese školního psychologa podstupuji pravidelnou supervizi: *

- Ano
- Ne

Dále odpovídají pouze ti, kteří na předešlou otázku č. 2 uvedli ANO. Ti, kteří odpověděli NE, pokračují ve vyplňování dotazníku až u otázky č. 26.

Tato část je určena pro respondenty, kteří SUPERVIZI (ne)pravidelně PODSTUPUJÍ. Ostatní prosím odpovídejte až otázkou č.26.

3)Jakou formu supervize podstupuji:

- Individuální konzultace
- Skupinová setkání
- Konzultace s kolegou přímo ve škole
- Jiné: ... (uved'te)

4)Supervizora jsem hledal:

- Na internetu
- Prostřednictvím profesní organizace (např. Český institut pro supervizi)
- Doporučení kolegy
- Doporučení školy
- Jde o lektora, u něhož jsem absolvoval(a) psychoterapeutický výcvik
- Jiné: ... (uved'te)

5)Můj supervizor je členem profesní organizace-Český institut pro supervizi:

- Ano
- Ne
- Nevím

6)Můj supervizor absolvoval akreditovaný výcvik v supervizi:

- Ano

- Ne
- Nevím

7) Jak často přijímáte supervizi (prosím uveďte, např. 2x měsíčně, 1x týdně, 4x ročně): ...

8) Během své kariéry jsem měnil supervizora:

- Nikdy
- Jednou
- Více než jednou

9) Uveďte prosím důvod pro změnu supervizora: ...

10) Supervizora potřebuji

- Pravidelně od začátku své profesní kariéry školního psychologa
- V případě náročnějších pracovních případů
- Spíše výjimečně na základě osobní potřeby
- Myslím, že supervizi pro práci nepotřebuji

11) Nabídla vám možnost supervize škola, v níž pracujete?

- Ano
- Ne

12) Probíhá supervize v rámci pracovní doby:

- Ano
- Ne
- Výjimečně, dle dohody s nadřízeným

13) Máte jasná očekávání, co chcete řešit před každým supervizním setkáním:

- Ano, vždy
- Spíše ano
- Spíše ne
- Nikdy ne

14) Jaké problémy se supervizorem nejčastěji řeším:

- Konkrétní případy – převážně žáky
- Vztahy s kolegy
- Vztahy s nadřízenými
- Osobní problémy (nesouvisející s prací)
- Administrativní zátěž
- Jiné: ... (uveďte)

15) Jakým způsobem financujete supervizi:

- Konzultace je bezplatná

- Platím si supervizi sám/a
- Na supervizi mi přispívá zaměstnavatel
- Supervizi financuje zcela zaměstnavatel
- Jiné: ... (uveďte)

16) V jakém prostředí se supervize koná:

- Přímě v organizaci (intervize)
- Mimo organizaci

16.2) Prosím specifikujte, v jakém prostředí se vaše supervize uskutečňuje: ...

17) Současná podoba supervize je pro mou práci:

- Zcela dostačující
- Spíše dostačující
- Neumím jednoznačně zhodnotit
- Spíše nedostačující
- Zcela nedostačující

18) Pomáhá vám supervize řešit pracovní problémy (např.: problémy se žáky, pedagogy, rodiči):

- Ano vždy
- Spíše ano
- Spíše ne
- Nikdy ne

19) Pomáhá vám supervize řešit osobní problémy (stres, pracovní zátěž, vztahy a konflikty s kolegy)

- Ano vždy
- Spíše ano
- Spíše ne
- Nikdy ne

20) Vyřešíte na supervizím setkání problém, se kterým přicházíte:

- Ano vždy
- Ano ale zpravidla až po více setkáních
- Někdy ano, ale většinou až po více setkáních
- Někdy se problém nepodaří na supervizi vyřešit vůbec

21) Zhodnoťte, jaký význam má vaše supervize pro práci školního psychologa:

- Velmi přínosná
- Spíše přínosná

- Nelze jednoznačně hodnotit
- Spíše nepřínosná
- Vůbec nic nepřináší

22) Jak dopadla vaše očekávání od supervize potom, co jste ji využili:

- Předčila je
- Zcela je naplnila
- Téměř je naplnila
- Vůbec je nenaplnila

23) Popište prosím, v čem spočívají plusy/mínusy vaší současné podoby supervize, případně v čem by bylo možné situaci vylepšit? ...

24) Popište prosím, s jakými problémy se při práci školního psychologa nejčastěji potýkáte? ...

25) Popište prosím, jak by vám mohl pomoci řešit tyto problémy stát/zřizovatel/vedení školy? ... (prosím uveďte)

Děkuji za vyplnění sekce o supervizi a prosím o vyplnění poslední části věnující se intervizi. **Otázkou č. 26 pokračují ti psychologové, kteří nepodstupují supervizi.**

26) Službu supervize:

- Bych rád(a) využil(a)
- Nemám o ni zájem

27) Supervizi neabsolvuji z důvodu:

- Nedostatku financí
- Nedostatku času
- Není pro mne potřebná
- Zaměstnavatel ji nepožaduje
- Jiné: ... (uveďte)

28) Nabídl vám váš zaměstnavatel možnost supervize:

- Ano
- Ne

29) Pro práci školního psychologa bych uvítal/a:

- Možnost individuálních konzultací
- Skupinová setkání školních psychologů
- Možnost konzultovat případy s dalším psychologem přímo na škole (intervizi)
- Kombinaci výše uvedených
- Supervize není pro práci školního psychologa potřebná

- Jiné: ... (uveďte)

30) Jaké nejdůležitější problémy bych chtěl/a se supervizorem řešit:

- Konkrétní případy – žáky
- Vztahy s kolegy
- Vztahy s nadřízenými
- Osobní problémy (nesouvisející s prací)
- Administrativní zátěž
- Jiné: ... (uveďte)

31) Jakým způsobem by mělo vypadat financování supervize:

- Každý školní psycholog by si měl svou supervizi hradit zcela samostatně
- Na supervizi by měl přispívat zaměstnavatel/zřizovatel
- Supervizi by měl zcela hradit zaměstnavatel
- Supervize by měla být hrazena ze speciálních projektů MŠMT, Evropské unie atd.
- Jiné:

32) Je supervize pro práci školního psychologa užitečná:

- Ano
- Ne
- Nevím

33) Měla by být supervize pro školní psychology povinná:

- Ano
 - Ne
 - Nevím
-

Sekce 3. - Intervize - prosím o zodpovězení všechny respondenty

V poslední části dotazníku prosím o zodpovězení otázek týkající se spolupráce školního psychologa s kolegy v rámci školy, v níž působí (tzv. intervize). Opět zde uvádím platnou definici pojmu.

Intervize: Intervize je metoda, založená na sdílení profesních zkušeností, situací či případů v rámci organizace mezi kolegy v souřadném postavení. Do intervize řadíme i běžné konzultování dvou či více spolupracovníků (Matoušek, 2003).

1) O práci školního psychologa se pedagogové na naší škole zajímají:

- Ano velmi
- Spíše ano
- Spíše ne

- Vůbec ne

2) O práci školního psychologa jsou pedagogové na naší škole vedením dopředu informováni:

- Ano velmi
- Spíše ano
- Spíše ne
- Vůbec ne

3) Na naší škole probíhají setkání psychologa s pedagogy:

- Ano pravidelně
- Ano, ale nepravidelně
- Nikdy

4) Vedení naší školy se zajímá o spolupráci psychologa s pedagogy:

- Ano velmi
- Spíše ano
- Spíše ne
- Vůbec ne

5) Na naší škole konzultuji případy s jinými kolegy (pedagogové, psycholog, výchovný poradce, metodik prevence):

- Ano pravidelně
- Ano výjimečně
- Nikdy

6) V názoru na výchovu a vzdělávání se s pedagogy na naší škole shodují:

- Ano vždy
- Spíše ano
- Spíše ne
- Vůbec ne

7) Na naší škole dochází ke konfliktům s pedagogy kvůli rozdílným pohledům na konkrétního žáka/problém či situaci:

- Ano pravidelně
- Ano příležitostně
- Zřídka
- Nikdy

8) Názory pedagogů na žáka/problém/třídu považuji za přínosné:

- Ano vždy
- Spíše ano

- Spíše ne
- Nikdy ne

9) V rámci profese školního psychologa nejčastěji spolupracuji v organizaci s:

- Jednotlivými pedagogy
- Výchovným poradcem
- Speciálním pedagogem
- Asistenty pedagoga
- Metodikem prevence
- Vedením školy
- Jiné ... (uved'te)

10) Pedagogové se na mne obrací se svými pracovními problémy:

- Ano pravidelně
- Ano výjimečně
- Zřídka
- Nikdy

11) Pedagogové se na mne obrací se svými osobními problémy:

- Ano pravidelně
- Ano výjimečně
- Zřídka
- Nikdy

12) Pedagogové respektují, že jako školní psycholog musím utajovat některé soukromé informace o žácích:

- Ano vždy
- Spíše ano
- Spíše ne
- Nikdy ne

Pokud byste měli zájem dotazník jakkoliv doplnit, případně se vyjádřit k jeho obsahu, můžete to prosím učinit zde v této odpovědi. Pokud máte nějaký podnět k výzkumu profese školního psychologa, budu ráda, když to zde také uvedete. ...

Děkuji za vyplnění dotazníku a za Váš čas. V případě zájmu nebo jakéhokoli dotazu mne můžete kontaktovat na adrese vfajkusova@gmail.com.

