

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

Mgr. Stanislav Svoboda

Školský management

**ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE – AKTUÁLNÍ
SITUACE A ZKUŠENOSTI Z PRAXE**

**The profession of the school psychologist – nowadays
situation and experiences from the school practice**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Fasnerová Martina, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a uvedl jsem v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 18. listopadu 2013

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Chtěl bych poděkovat PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, vyučujícím a studentům Gymnázia, Olomouc, Čajkovského 9 za spolupráci při vyplňování dotazníků.

Obsah

ÚVOD	6
1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE	7
1.1 POJEM ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE	7
2 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE V ČESKÉ REPUBLICE	8
2.1 VÝVOJ ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE V ČESKÉ REPUBLICE.....	9
2.2 LEGISLATIVA A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE DNES	11
3 KONCEPCE PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE..	11
4 PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLE	14
4.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE.....	14
4.2 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACoviŠTĚ	14
4.3 PROGRAM PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVÍ ...	15
4.4 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG – PRACOVNÍ POZICE.....	15
5 NÁPLŇ PRÁCE A ČINNOSTI ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	17
6 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG VE VZTAZÍCH	23
7 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG A PEDAGOGICKO- PSYCHOLOGICKÁ PORADNA	30
7.1. VYMEZENÍ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH PORADEN	30
7.2 ČINNOSTI PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY	30
7.3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG VERSUS PORADENSKÝ PSYCHOLOG	32
8 ZÁSADY ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE	34
8.1 PROFESIONÁLNÍ NORMY	34
8.2 PROFESIONÁLNÍ PRAXE	35
8.3 VÝZKUM.....	36
9 OBDOBÍ PUBERTY A ADOLESCENCE V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA	37
10 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	41
10.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	41
10.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	42
10.3 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	51
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ . CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	6

PŘÍLOHY	57
PŘÍLOHA Č. 1 - DOTAZNÍK	57
PŘÍLOHA Č. 2 – VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	59

Úvod

Často slyšíme, že dnešní doba je velmi rychlá a může s sebou přinášet řadu problémů jak pro dospělého člověka, tak zejména pro děti. Děti jsou velmi citlivé a o to intenzivněji reagují na vnější svět. Tráví svůj volný čas na počítači, jsou v kontaktu s druhými přes sociální sítě, a paradoxně na druhou stranu jsou osamělejší. Slyšíme, že rodiče na ně nemají tolik času, že si nemají s kým promluvit. Ve škole jsou na ně kladeny stále větší nároky. Zvyšuje se procento dětí hyperaktivních a s různými obtížemi v oblasti vzdělávání. A právě veškeré tyto úvahy o problémech mladé generace nás dovedly k poznání, že je potřeba jim pomoci. Navrhovaným řešením byla pomoc školní psycholožky.

Spolu s dalšími kolegy jsme připravovali vše potřebné proto, aby měla vhodné pracovní podmínky. Přemýšleli jsme nad tím, jakou formou bude na naší škole pracovat. Zda bude mít částečný, či celý úvazek. Zda to bude odborník s vlastní praxí. Co bude náplní její práce? Jak naváže kontakt se studenty? Jak si získá jejich důvěru? Tyto a jiné úvahy nás dovedly k volbě tématu bakalářské práce, protože jak jinak si kvalitně odpovědět na všechny výše položené otázky, než že si v možnostech, které náš stát umožňuje v realizaci pozice školní psycholog, uděláme jasno.

Cílem bakalářské práce je tedy seznámení s legislativním rámcem, který umožňuje vytvářet pracovní místo školního psychologa. Seznámíme se s vývojem školní psychologie u nás, obeznámíme se s náplní práce školního psychologa a s kritickými místy jeho profese. Vymezíme si rozdíly v činnostech pedagogicko-psychologické poradny a školního psychologa. V praktické části se pokusíme zmapovat zkušenosti studentů Gymnázia, Olomouc, Čajkovského 9 se školní psycholožkou prostřednictvím dotazníkového šetření.

1 Školní psychologie

Pojmy školní psychologie, školní psycholog se v současné době objevují stále častěji, a to jak v rovině odborné, tak také v rovině laické. Veřejnost se s nabídkou psychologických služeb může setkat již na školách a to nejen základních, ale také na školách středních.

Co je to tedy školní psychologie? Kdo je školní psycholog? Čím se zabývá? Co je náplní jeho práce a jak se vymezuje jeho činnost vůči pedagogicko-psychologickým poradnám? Jakým vývojem prošla školní psychologie v naší zemi? Na tyto a jiné otázky se pokusíme odpovědět v následujícím textu.

1.1 Pojem školní psychologie

Ve snaze definovat termín školní psychologie narážíme na jeho různá pojetí, která se protínají v určitých základních rysech. Dle Hartla a Hartlové je školní psychologie oborem, který se zaměřuje na problémy vývoje a růstu školních dětí a který psychologicky zkoumá průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání (Hartl, Hartlová, 2000).

Hvozdík definuje školní psychologii jako „*profesionální psychologii školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako výchovně-vzdělávacího systému*“ (Hvozdík, 1986, s. 31).

Podle J. Mareše školní psychologie zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací obtíže a problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům, rodičům, učitelům, vedení škol, ale také celým školním třídám, učitelským sborům s jejich aktuálními problémy (Čáp, Mareš, 2001, In Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Štech uvádí, že klíčovým znakem vystihujícím specifičnost školní psychologie, jakožto aplikovaného oboru psychologie, je její lokace, umístění do školního prostředí (Štech, Zapletalová, 2013). Obsahem školní psychologie tak budou činnosti spojené se životem školního zařízení a jeho subjektů. Konkrétně chápe školní psychologii jako označení užívané v obecnější poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování poradenských služeb žákům, v rodinách

a v dalších sociálních prostředích, které ovlivňují jejich růst a vývoj (Štech, In Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Marie Vágnerová chápe školní psychologii jako disciplínu, která pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem, přímým i nepřímým, účastníkům výchovně vzdělávacího procesu, to jest učitelům, žákům i jejich rodičům. Zabývá se všemi dětmi, nikoli jen těmi, které mají nějaké školní problémy (Vágnerová, 2005).

Jak poukazuje výzkumný tým Kavenská, Smékalová a Šmahaj, „mezi pojetími školní psychologie převládá v současné době stanovisko, že pojem školní psychologie je spojen s působením školního psychologa na přímé i nepřímé aktéry socializace dítěte přímo ve škole, což je chápáno jako významná pomoc při zvládnání specifických problémů objevujících se ve výchovně vzdělávacím procesu“ (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011, s. 56). Dle nich je školní psychologie „mladou, perspektivní specializovanou psychologickou vědou, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmu psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí. Cílem školní psychologie je tedy poznat z psychologického hlediska fenomén školy, její subjekty, vztahy mezi nimi, jejich fungování a proměny, snažit se jim porozumět a popsat je takové, jaké jsou. Takto pojímaná psychologie se zaměřuje na výzkum a hledání teoretických základů psychologických procesů vyskytujících se ve škole (...) a centrem jejího zájmu je tedy škola (...) Cílem výzkumu školní psychologie je odhalit svébytné charakteristiky školního prostředí, procesů probíhajících v tomto prostředí a vztahů, které jsou nemyšlitelně s fungováním školy spojeny“ (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011, s. 59).

2 Školní psychologie v České republice

Jak bylo uvedeno výše, školní psychologie je mladou, perspektivní specializovanou psychologickou disciplínou, jejíž zaměření vychází ze

spojení pojmu psychologie a škola. Jsou tyto osvětové snahy školní psychologie současné doby ojedinělé nebo se objevily již dříve? Jak se u nás školní psychologie vyvíjela?

2.1 Vývoj školní psychologie v České republice

Pojem školní psychologie se v naší praxi objevil již ve 20. letech 20. Století, a to v souvislosti se zajímavými projekty ve školách (Stejskal, 1930, In Lazarová, 2008, s. 485). Autorem prvního ze známých pojednání o školní psychologii je Stejskalova přehledová studie o vlivu psychologů na školu a školní vzdělávání v zahraničí z roku 1930 vydaná pod názvem „O školního psychologa“. V této studii autor popisuje uplatnění školní psychologie v 11 evropských zemích a v USA po první světové válce, přičemž tento stav konfrontuje se situací v tehdejší Československu (Štech, Zapletalová, 2013). V roce 1934 doplnil obraz školní psychologie Ohera, který analyzoval funkci školního psychologa na střední škole (Štech, Zapletalová, 2013).

Jak poukazuje Štech, debaty z 30. let 20. století i pokusy přiblížit psychologii škole byly postaveny na podobných prvcích jako je tomu v dnešním projektu školní psychologie. *„Řeší se jeho postavení v instituci školy a v komplexním systému péče o žáky; jsou stanoveny jeho základní úkoly; citlivě jsou analyzovány všechny možné překážky pro jeho zavedení, včetně překážek subjektivních (postojů ředitelů, učitelů, rodičů atd.)“* (Štech, Zapletalová, 2013, s. 33).

Po 2. světové válce se školní psychologie rozvíjela v bývalém Československu, zejména na Slovensku, kde ji prosazovali především Hvozdík a Ďurič. Koncem 50. let a začátkem let 60. začalo systematické budování institucionální aplikace psychologie ve školství. Roku 1957 vznikla Psychologická výchovná klinika v Bratislavě, v roce 1959 v Košicích a v roce 1966 v Banské Bystrici, de facto to byly předchůdci pozdějších pedagogicko-psychologických poraden. Od konce 60. let probíhalo na Slovensku ověřování působení školního psychologa na škole a na 3. sjezdu Slovenské psychologické společnosti byl schválen Návrh

konceptie školského psychologa na střednej škole. Nicméně 70. a 80. léta byla ve znamení centralizace psychologických služeb v rámci systému tak zvaného výchovného poradenství, a tudíž došlo k útlumu těchto snah (Furman, Poliach, 1996, In School psychology – O nás).

Výrazným zlomem byl rok 1989, kdy se tendence zavést psychology přímo do škol začala prosazovat výrazněji. Na Slovensku bylo prosazování psychologa do škol podpořeno také legislativně, a to prostřednictvím vyhlášek a v roce 1993 také zákonem, který ve velmi obecné podobě zakotvil institut poradenského psychologa, výchovného poradce, ale i školního psychologa a školního speciálního pedagoga. V České republice byla tato tendence podpořena pouze Metodickým listem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále i MŠMT ČR), dále v textu MŠMT ČR, k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních, číslo jednací 13 409/98-24. Tento dokument pouze popisoval kvalifikační předpoklady školních psychologů a doporučoval rámcovou náplň jejich pracovních činností (School psychology – O nás).

O vytváření platformy pro práci školních psychologů se po roce 1989 starala Asociace školní psychologie ČSFR, která vznikla v červnu 1990 a v jejímž čele stál Anton Furman. Po rozdělení republiky existovala od roku 1993 do roku 1994 pouze slovenská Asociácia školskej psychologie. Na jejím 3. sjezdu v roce 1994 bylo schváleno založení společné asociace Slovenské republiky (dále i SR) a České republiky (dále i ČR). Ve vedení Asociace vystřídal Furmana postupně J. Mareš, E. Gajdošová, J. Zapletalová. Od roku 1997 pracuje také česká sekce Asociace školní psychologie. Její stanovy jsou shodné se stanovami společné asociace SR a ČR. Mezi snahy české sekce patří mimo jiné legislativní ukotvení práce školních psychologů, neboť do roku 2006 psychologové pracující ve škole formálně jako učitelé nebo vychovatelé (School psychology – O nás). Asociace školní psychologie SR a ČR vydává časopis Školní psycholog / Školský psychológ, který vychází třikrát až čtyřikrát do roka a věnuje se aktuálním problémům z oblasti školní psychologie.

Asociace školní psychologie SR a ČR je členskou organizací ISPA – International School Psychology Association.

2.2 Legislativa a školní psychologie v současné škole

Zásadní pro postavení školních psychologů na školách bylo vydání nového školského zákona a následné vyhlášky č. 72/2005 Sb., která vešla v platnost v roce 2006 a která kodifikovala institut školního poradenského pracoviště, pracovní pozici školního psychologa a vymezila jeho standardní a nadstandardní činnosti. Od roku 2005 byla také rozvíjena snaha, zejména ze strany Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a jeho spolupracovníků, dát působení školního psychologa na školách konkrétnější pravidla. To bylo naplněno prostřednictvím projektů VIP I - Kariéra (Vzdělávání – Informace – Poradenství – Kariéra) a RŠPP VIP II (Rozvoj školních poradenských pracovišť Vzdelávání – Informace – Poradenství II).

Činnost školních psychologů je tak vymezená výše zmíněnou vyhláškou 72/2005 Sb. a jednak Konceptí poradenských služeb poskytovaných škole, která je součástí Věstníku MŠMT ČR, 2005, roč. LXI, č. 7, č.j. 27 317/2004-24. (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Významnou oporou pro rozvoj školní psychologie a významným zdrojem nových informací, zkušeností jsou pravidelné odborné konference, které se střídavě konají v lichých letech pod názvem „Novinky v pedagogické a školní psychologii“ ve Zlíně a v sudých letech na Slovensku pod názvem „Ďuričove dni“, a také výzkumná šetření v oblasti školní psychologie, zkušenosti z praxe a jiné (Štech, Zapletovalová, 2013).

3 Koncepce poradenských služeb ve škole

Poprvé se záměrem vstupu školních psychologů do škol přišel Národní program rozvoje vzdělání v České republice, tak zvaná Bílá kniha z roku 2001. Byly zde vymezeny rámcové podmínky pro činnost školních psychologů. V Institutu pedagogicko-psychologického poradenství České

republiky byl realizován výzkum, který se zaměřoval na práci školních psychologů, připravovaly se metodiky pro jejich práci ve školách. Získané zkušenosti byly konzultovány s profesním sdružením školních psychologů Asociací školní psychologie SR a ČR, čímž vznikl první návrh Konceptce poskytování poradenských služeb ve školách z února 2005, který byl zveřejněn ve Věstníku MŠMT ČR 2005. Tato původní konceptce byla pozměněna v roce 2011 Návrhem úprav v Konceptci poskytování poradenských služeb ve školách. Změny byly ovlivněny zkušenostmi školních psychologů a školních speciálních pedagogů, metodiků a ředitelů zapojených škol do projektů VIP I – Kariéra a RŠPP VIP II (Zapletalová, 2011).

Konceptce představuje návrh na doplnění školní poradenské služby v podobě vytváření školních poradenských pracovišť, který by tak umožnil ředitelům škol vytvářet program školních poradenských služeb. Volba podoby školního poradenského pracoviště by měla odrážet specifika školy, její problémy a možnost získat odborné pracovníky – psychology nebo speciální pedagogy (Zapletalová, 2011).

Předpokládá se, že školy, které budou mít 350 a více žáků, budou moci postupně využívat služeb školních psychologů a nebo speciálních pedagogů, zejména tehdy, pokud vzdělávají vysoký počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a dále ve školách, kde je vysoké procento žáků s rizikovým chováním, to jest zejména na středních odborných učilištích, na odborných učilištích a na základních školách praktických. Jejich činnost je také vhodná na školách složených z více subjektů, například na základních školách s mateřskou školou, nebo na středních školách s internátem. Kritériem by neměl být pouze počet žáků školy, ale zejména specifika vzdělávaných žáků. Tito profesionálové se budou podílet na školním programu pedagogicko-psychologického poradenství. Na základě výzkumů se doporučuje, aby jejich úvazek neklesl pod 0,5, protože by jejich role pro školu ztratila na své funkčnosti a plnili by roli pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center.

Tak, jak se do škol budou zapojovat školní psychologové nebo speciální pedagogové, bude současně možné snižovat na velkých školách počet hodin věnovaných práci výchovných poradců, jelikož tyto odborníci převzou část jejich pravomocí a úkolů (Zapletalová, 2011).

Koncepce poradenských služeb ve škole vymezuje, kdo poskytuje poradenské služby na školách, jaké mohou být na školách modely poradenských služeb, vymezuje školní program (strategii) pedagogicko-psychologického poradenství, uvádí standardní činnosti poradenských pracovníků školy, kvalifikační standardy poradenských pracovníků školy, podmínky pro poskytování poradenských služeb ve škole (Věstník, 2005, roč. LXI, č. 7).

4 Poradenské služby ve škole

Jakým způsobem jsou vymezeny poradenské služby na škole, kdo tvoří školní poradenské pracoviště a jaký je program poradenských služeb ve škole jsou otázky vztahující se k poradenským službám poskytovaných školou, jež jsou vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb.

4.1 Základní charakteristika poradenských služeb ve škole

Dle §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole ředitel základní, střední a vyšší odborné školy. Ředitel zodpovídá za vytvoření preventivního programu školy a na zajištění výchovného poradenství, přičemž má být přihlíženo ke specifikům dané školy i regionu. Zároveň by poradenské služby školy měly být koordinovány se službami školských poradenských zařízení v regionu.

Poradenské služby jsou ve škole obvykle zajišťovány výchovným poradce, školním metodikem prevence v základní variantě, případně také školním psychologem, školním speciálním pedagogem ve variantě rozšířené. Tito tvoří tak zvané školní poradenské pracoviště.

4.2 Školní poradenské pracoviště

Na chodu školního poradenského pracoviště, jak je uvedeno výše, se podílí výchovný poradce, metodik prevence, ale také psycholog, či speciální pedagog, případně oba dva, a konzultační tým složený z vybraných pedagogů školy - třídní učitelé, učitelé výchov, učitelé – metodici či asistenti pedagogů (Vzdělávání – Informace – Poradenství – VIP - Kariéra).

Některá školní poradenská pracoviště vznikla spontánně z vlastního přičinění dané školy. Nicméně většina z nich vznikala v rámci projektu VIP I – Kariéra, jehož řešitelem byl Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky. První kolo projektu bylo realizováno v letech 2005 až 2008 a umožnilo vznik školních poradenských pracovišť na 99 školách v ČR (Vzdělávání – Informace – Poradenství – VIP - Kariéra).

Druhé kolo projektu, které bylo zahájeno v červenci 2009 pod názvem RŠPP VIP II a který byl spolufinancován Evropským strukturálním

fondem z Operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost a státním rozpočtem České republiky, byl ukončen v červnu 2011. Do projektu se zapojilo více jak 140 škol, přičemž školy z první fáze v činnosti pokračovaly. Cílem školního poradenského pracoviště tak byla včasná diagnostika a intervenční péče žákům ZŠ a SŠ, jejich rodičům a učitelům. Služby jsou zaměřeny zejména na práci s riziky, která mohou výrazně ovlivnit průběh vzdělávání a osobní dráhu žáků. V současné době na tyto projekty navazuje projekt RAMPS - VIP III, to jest Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb – Vzdělávání – Informace – Poradenství III (Vzdělávání – Informace – Poradenství – VIP - Kariéra).

4.3 Program pedagogicko-psychologického poradenství

Tým poradenských pracovníků každoročně zpracovává školní program pedagogicko-psychologického poradenství, který je předložen řediteli školy. Školní program pedagogicko-psychologického poradenství by měl naplňovat několik cílů. Měl by pracovat se všemi subjekty školy, na základě čehož by měl vytvořit širokou základnu primární prevence školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů; sledovat účinnost preventivních programů a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření a realizaci; vytvořit novou koncepci kariérového poradenství; připravit vhodné podmínky pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; vybudovat příznivé sociální klima; posílit péči o žáky s neprospěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování; nabídnout včasnou intervenci při aktuálních problémech jak jednotlivých žáků, tak i celých třídních kolektivů; metodicky vést učitele; zlepšit komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči; integrovat poradenské služby poskytované školou se službami poradenských zařízení a úřadů práce (Věstník MŠMT, 2005, ročník LXI, sešit 7).

4.4 Školní psycholog – pracovní pozice

Školní psycholog jako pracovní pozice na školách je ustanoven zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Školní psycholog tak dle §2 daného zákona náleží mezi

pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost. Pro výkon této činnosti dle §19 musí získat odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie.

5 Náplň práce a činnosti školního psychologa

Náplň práce a činnosti školního psychologa můžeme pojímat několika způsoby – můžeme vycházet ze zákona, který podává výčet základních činností školního psychologa, nebo můžeme vycházet z výzkumů a nahlédnout na činnosti školního psychologa dle významu, četnosti a jiných charakteristik.

Standardní náplň práce školního psychologa dle zákona

Standardní náplň práce školního psychologa je zakotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Platí, že školní psycholog je oprávněn vykonávat pouze ty pedagogicko-psychologické činnosti, ke kterým získal kompetence pregraduálním vzděláním a absolvováním příslušných výcviků nebo jiných programů například v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Standardní činnosti školního psychologa jsou členěny do 3 okruhů, těmi jsou diagnostika a depistáž; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodická práce a vzdělávací činnost.

Mezi diagnostické a depistážní činnosti jsou řazeny diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků; depistáž specifických poruch učení; depistáž a diagnostika nadaných dětí; individuální psychodiagnostické činnosti se žáky s výukovými a výchovnými problémy, s mimořádným nadáním, rizikovým chováním; zjišťování sociálního klimatu ve třídách; screening, ankety, dotazníky ve škole; spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání.

Do kategorie konzultačních, poradenských a intervenčních prací náleží péče o integrované žáky, to jest pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení; individuální případová práce se žáky v osobních problémech (konzultace a vedení); krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce; prevence školní neúspěšnosti žáků; kariérové poradenství u žáků; techniky a hygiena učení pro žáky; skupinová a komunitní práce s žáky; koordinace

preventivní práce ve třídě, programů pro třídy a podobně; podpora spolupráce třídy a jejich třídního učitele; individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání; konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí a pomoc při řešení multikulturní problematiky ve škole.

Mezi standardní činnosti v rámci daného okruhu metodická práce a vzdělávací činnost náleží participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníků základního vzdělávání a na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole; účast na pracovních poradách školy; metodická pomoc třídním učitelům; pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, tj. konzultace a metodické vedení; koordinace poradenských služeb poskytovaných škole a mimo školu, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními; metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, která mimo jiné zahrnuje také podporu při tvorbě školního vzdělávacího programu; besedy a osvětová činnost (zákonným zástupcům) a prezentační a informační činnost.

Odborné činnosti školního psychologa mohou být prováděny individuálně i skupinově, dle konkrétního požadavku a možností.

Náplň práce školního psychologa dle výzkumů

Výzkumy na téma činnosti školních psychologů realizovala řada odborníků. Mezi nimi například Kariková a Valihorová, které vedly výzkum prostřednictvím ankety, kterou rozdaly mezi 183 ředitelů základních a středních škol v rámci celé Slovenské republiky. Cílem bylo zmapovat jejich pohled na práci školního psychologa z hlediska jejího smyslu, rozsahu služeb a oblastí, na kterých by se měl psycholog podílet. Význam práce psychologů dle ředitelů škol spočívá zejména v činnostech diagnostických; v interpersonální komunikaci, zejména pokud se jedná o řešení konfliktů, trénink komunikace pro učitele, podporu optimálních vztahů; dále v efektivním vyučování, kdy pomáhají inovovat vyučovací metody, lépe poznávají osobnost žáků, rozvíjejí tvořivost a motivaci; v identifikaci potřeb různých skupin žáků, v prevenci, intervenci v krizových situacích a ve

spolupráci rodiny a školy. Jak se dalo předpokládat, tak ředitelé základních škol preferovali práci školního psychologa zejména s problémovými žáky, zatímco na středních školách preferovali poradenství pro žáky, kteří mají problémy v mezilidských vztazích (Kariková, Valihorová, In Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Lazarová a Ondruš na základě svého šetření, kterého se zúčastnilo 27 ředitelů škol a 17 školních psychologů, za nejžádanější činnosti považují poradenství pro děti, skupinovou terapeutickou a preventivní práci s žáky, diagnostiku, práci s rodiči, psychologické vzdělání učitelů a práci se začínajícími učiteli (Lazarová, Ondruš, 2000). V další své studii Lazarová zmiňuje, že 37,5% ředitelů ze 120 očekává práci zaměřenou na žáky. Dále byl významným požadavek na spolupráci s dalšími subjekty, podíl na rozvoji školy, řešení konfliktů, nutnost spolupráce s pedagogy a jiné (Lazarová, In Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Štech na podkladě svého průzkumu za nejfrekventovanější činnosti považuje krizovou intervenci, diagnostiku a nápravu specifických poruch učení (Štech, 2001).

Nejčastější činnosti školního psychologa

Zákon podává přehled standardních činností školních psychologů, nicméně v praxi můžeme vymezit činnosti, které jsou velmi frekventované, běžné, opakovaně se vyskytující a činnosti výjimečné.

Dle Štecha se v čele žebříčku nacházejí dvě kategorie činností se zhruba stejně vysokou frekvencí. V první řadě se jedná o intervenci při řešení výchovných problémů žáků (agrese, šikana, drogy), nekázně (zlobení), někdy i akutní zásahy typu krizová intervence a podobně. Jejich základní charakteristikou je rychlé řešení akutních problémů (Štech, Zapletalová, 2013).

Druhý okruh nejčastějších činností školních psychologů se týká učení žáků, jejich prospěchu a vzdělávacích selhání. V rámci této kategorie se jedná zejména o diagnostiku a nápravy specifických poruch učení, včetně následných konzultací s učiteli, žáky a rodiči. Jejich výraznější uplatnění je

na základních školách. Jedná se o odborné intervence žákům se specifickými poruchami učení, na který je vázán specifický způsob zacházení, uplatňování vhodných pedagogických opatření, ale také zvýšený finanční příspěvek škole. Nicméně kromě práce s těmito žáky psychologové také diagnostikují studijní předpoklady, zjišťují motivaci k učení, analyzují příčiny neprospěchu, pracují s učitelskými styly žáků, věnují čas nácvičku vhodných strategií učení (Štech, Zapletalová, 2013).

Mezi třetí okruh nejfrekventovanějších činností jsou řazeny mediační činnosti, kdy psycholog jako zprostředkovatel intervnuje do vztahů aktérů ve škole. Náleží sem například odstraňování komunikačních bariér, řešení konfliktů ve třídách a mezi jednotlivými subjekty života školy, ale také pomoc při řešení potíží v citových a partnerských vztazích žáků (Štech, Zapletalová, 2013, s. 80).

Čtvrtým okruhem jsou aktivity typu vzdělávání učitelů, osvětové činnosti, které nejsou již tak frekventované (Štech, Zapletalová, 2013).

Nejnáročnější činnosti školního psychologa

Dle Štecha a Zapletalové jsou jako nejnáročnější vnímány ty situace, kdy psycholog pracuje s rodinou a její dysfunkcí. Jako mimořádně náročná jsou hodnocena tak zvaná rodinná sezení, kdy je velmi vyčerpávající zvládnutí odporu rodičů přiznat problém a vyvinout úsilí k jeho řešení. Obdobně náročné je řešení konfliktu rodič – dítě, zanedbávání dítěte nebo hostilita vůči dítěti. Extrémně náročné situace představují postupy při řešení situací identifikovaného týrání a zneužívání dítěte, případně depresivní a úzkostná symptomatologie vázaná na rodinnou situaci (Štech, Zapletalová, 2013).

„Školní psycholog se v takových situacích často cítí bezmocný, neboť jejich řešení vyžaduje bezpodmínečně spolupráci rodičů a je obtížné ho dosáhnout právě ve školním prostředí. Je totiž pod dvojitým tlakem: rodiny i školy. Učitelům je třeba nějak zprostředkovat informace o potížích žáka a vytvořit pro něj porozumění. To současně vyžaduje nejvyšší obezřetnost,

protože právě informace o rodinném životě žáka jsou velmi citlivé“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 81).

Mezi další náročné činnosti školních psychologů řadí Štech a Zapletalová nevhodné zásahy učitelů či ředitele školy. Mají na mysli jejich necitlivé chování, kdy se problémy žáků řeší veřejně, před ostatními žáky. Dále kritizování práce školního psychologa, kdy o něm šíří nepravdivé informace, informace zkreslují. Obtížné jsou také situace, kdy učitelé dále nenavazují na činnost, informace, závěry a doporučení školního psychologa. *„Trvají například na zveřejňování jmen žáků, kteří se svěřili s abúzem drog; nebo „řeší dítě“, jež má mimořádně obtížné domácí podmínky, způsobem, který ho ponižuje“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 81).*

Mezi ostatní kritické situace jsou řazeny případy, kdy pečujeme o žáka s vážnou, život ohrožující chorobou, o depresivního žáka se sebevražednými tendencemi, žáka s autopunitivními tendencemi nebo kupříkladu rozplétání nejasného, možná i falešného, obvinění žáka ze šikany (Štech, Zapletalová, 2013).

Školní psycholog na Gymnáziu, Olomouc, Čajkovského 9 a jeho pracovní činnosti

Školní psycholog na škole byl jako pracovní pozice zaveden prostřednictvím systémového projektu VIP – II Kariéra. Jedná se o samostatnou poradenskou činnost, která není součástí výchovně-vzdělávací činnosti školy. Školní poradenské zařízení spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou v Olomouci.

Hlavním těžištěm práce školního psychologa ve škole je zejména primární prevence, to znamená předcházení negativizmu či asociálnímu chování a jednání žáků tím, že se problém rozpozná v momentě jeho vzniku nebo v rané fázi, a může tak být zahájena včasná náprava a opatření. Tomu významně napomáhá každodenní přítomnost školního psychologa, na základě které on získá vhled do jejího chodu, a může vhodnými, přiměřenými kroky a opatřeními minimalizovat možná rizika. Primárně preventivní charakter práce školního psychologa je spatřován v možnosti

systematicky a programově zasahovat do postojů učitelů, do stylu jejich práce a do jejich pojetí výuky takovým způsobem, aby se předešlo stresu, neklidu, nezájmu, ztrátě motivace a školní neúspěšnosti či patologického chování studentů.

Mezi základní úkoly psychologa ve škole náleží vytváření programů na podporu rozvoje osobnosti žáků školy a na prevenci negativních jevů jejich vývoje; odborné vedení pedagogických pracovníků; sledování psychologických aspektů vzdělávacího procesu, psychohygienických a sociálních podmínek života, rozvoje osobnosti žáků nebo pedagogických pracovníků školy; metodická pomoc pedagogickým pracovníkům v oblasti psychologie a speciální pedagogiky; metodická pomoc pedagogickým pracovníkům při depistáži žáků se speciálními potřebami, koordinace péče školy, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče a speciálního pedagogického centra o tyto žáky; provádění neodkladných psychologických nebo speciálně pedagogických vyšetření žáků.

Náplní práce školního psychologa na škole je individuální práce, kam náleží například dlouhodobé sledování a vedení žáků se specifickými výukovými potřebami, práce s neprospívajícími žáky, diagnostické činnosti, individuální formy reedukace a terapie, prevence sociálně patologických jevů; skupinová práce a práce s třídními kolektivy jako jsou diagnostická pozorování žáků ve třídách, využití sociometrických metod pro zjišťování sociální atmosféry a vztahů, skupinové formy reedukace a terapie; konzultace; krizové intervence; spolupráce s pedagogy; vlastní pedagogická činnost v rámci rodinné výchovy v 9. třídách a 2.D, přednášková a publikační činnost; odborná příprava na individuální a skupinovou práci s klienty; vlastní vzdělávání a administrativní práce spojená s vlastní činností.

6 Školní psycholog ve vztazích

Školní psycholog vstupuje na pracovišti do různých vztahů, na jejichž kvalitě závisí jeho práce. Každé budování vztahu, ať s vedením školy, pedagogy, třídami, žáky, či jejich rodiči, je velmi náročné a můžeme v něm nalézt řadu kritických míst.

Školní psycholog a vedení školy

Profesionální a pozitivní vztahy s vedením školy, zejména s řediteli, jsou nezbytným předpokladem pro zdárné působení psychologa ve škole, neboť je podmínkou pro úspěšnou spolupráci s dalšími subjekty školy. Vytváření tohoto vztahu je prioritou, která klade značné nároky na obě strany.

Ředitel školy vytváří podmínky pro poskytování poradenských služeb ve škole. Často se tak stává, že psycholog vstupuje do pracovního vztahu bez hlubší představy toho, jaké tyto podmínky jsou, mnohdy navíc tyto podmínky ani vedení školy nedokáže přesně definovat, jsou nejasné, služby fungují dle aktuálních požadavků (Zapletalová, 2011).

Složitost tohoto vztahu je dle Zapletalové dána tím, že ředitel i psycholog mají svá prvotní očekávání. Na počátku spolupráce má ředitel očekávání spočívající v představách o řešení aktuálních problémů. Tato škála očekávání může být značně bohatá a různorodá. Na druhé straně i školní psycholog má své představy a očekávání týkající se uplatnění jeho odborné kompetence a zaměření. V okamžiku nástupu do školy dochází k prvním korelacím vzájemných očekávání. Komplikovanost následné vzájemné spolupráce je dána komplikovaným vztahem mezi oběma aktéry. Ředitel školy je nadřazeným psychologa, vystupuje však jako laik v psychologii, zatímco psycholog, byť je podřazeným, je v dané oblasti expertem. Vztah expert – laik oproti vztahu podřazený – nadřazený jsou potenciální třecí plochy, které mohou bránit společnému konsensu. Jako žádoucí se jeví explicitní vzájemné vymezení pole profesního působení psychologa. Je vhodné vymežit jeho kompetence s ohledem k etice práce školního psychologa, což by mělo eliminovat potencionální kolizi ve

vzájemných očekáváních (<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste?highlightWords=zapletalov%C3%A1>, 20.10.2013).

Problematické také může být i samotné zadávání zakázky ředitelem školy a její následná interpretace psychologem. Při samotné interpretaci zakázky je třeba správného dekódování mnohdy nejasných, nepřesných vyjádření ředitele. Psycholog by také měl umět v daném okamžiku zhodnotit vlastní možnosti, ale také profesní omezení. Měl by se stát průvodcem problémem, snažit se zachytit rozporuplnost v jeho zadání, ale i odhadnout možná rizika, která mohou vyvstat v průběhu řešení. Měl by být také schopen zakázku ředitele odmítnout, když shledá, že nemá vhodné nástroje k řešení situace. Cílem by mělo být vytvoření dohody o dalším postupu řešení zakázky. To může být negativně ovlivněno konfliktem rolí, neočekávanými následky některých rozhodnutí, nerespektováním vlastní profesionality, etiky profese, nevhodným delegováním odpovědnosti (<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste?highlightWords=zapletalov%C3%A1>, 20.10.2013).

Jak je tento vztah křehký, dokládá Štech a Zapletalová (2013), kteří uvádějí příklady citlivých situací, v nichž se může školní psycholog ocitnout. Pro ředitele školy se školní psycholog může stát „potížistou“, protože při své práci mnohdy odkrývá tabuizovaná témata, nebo je tlačěn do role vykonavatele přání vedení školy a nepřináší nové impulsy (Štech, Zapletalová, 2013).

Školní psycholog a učitelé

Prohloubení práce s pedagogickým sborem je poté práce s jednotlivými učiteli, více s třídními učiteli. Častější práce je zejména s dalšími členy školního poradenského pracoviště, tedy s metodikem prevence, výchovným poradcem, speciálním pedagogem či asistentem pedagoga. Zanedbatelná však také není práce s učiteli ostatními. Pozice školního psychologa pro školu z hlediska učitelů je totiž velmi výhodná, protože na základě svého aktivního ovlivňování může přispívat k pozitivní proměně sociálního klimatu na pracovišti.

Nicméně vztahy s učiteli jsou mnohdy složitější a jsou řadou školních psychologů považovány za významný zátěžový moment. Školní psycholog je součástí týmu pracovníků školy, ale málokdy je také učitelem. V tomto případě by totiž akceptace názorů, opatření a argumentů byla snazší. Důležité je, aby si psycholog od učitelů udržel odstup, ale zároveň musí vymezit svou roli tak, aby u nich nevyvolával pocit ohrožení (Štech, Zapletalová, 2013). Jejich vztah musí být založen na vzájemném respektu k roli toho druhého a na důvěře.

Školní psycholog musí být pro ostatní srozumitelný. Je nutné, aby informace o nabídce činností a služeb psychologa byly učitelům poskytovány průběžně a pravidelně, což povede k překonání počáteční nedůvěry či nejistoty v psychologa. Učitelé by měli být informováni, co psycholog dělá a proč, měl by se účastnit porad, nabízet služby na nástěnce, poskytovat chvilkové konzultace, například na chodbách (Štech, Zapletalová, 2013).

Cílem je tedy vytvoření standardního režimu komunikace podle určitých pravidel, to jest vytvoření rámcové dohody na pravidlech vzájemné komunikace a spolupráce. Například by mělo být dáno, za jakých podmínek se budou žáci uvolňovat na konzultace a vyšetření, jakým způsobem se budou podávat informace o třídě a jednotlivých žácích učiteli a jiné (Štech, Zapletalová, 2013).

Třídním učitelům školní psycholog pomáhá poznat jeho třídu prostřednictvím různých sociometrických metod zjišťujících sociální atmosféru a vztahy v třídních kolektivech. Provádí intervence, vyhodnocuje postupy, analyzuje vztahy a usnadňuje mnohdy zablokovanou komunikaci ve třídě a mezi třídou a třídním učitelem, či mezi dalšími učiteli. Pomáhá s depistáží a diagnostikou problémových žáků, ale také žáků nadaných, s organizováním skupinových aktivit i zážitkové pedagogiky. Metodicky vede učitele při vytváření individuálních vzdělávacích plánů, při integraci dětí, ale také třeba v kariérovém poradenství. Vytváří metodické zázemí pro vedení rozhovorů s rodiči, případně může vystupovat jako prostředník jejich

komunikace (<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste?highlightWords=zapletalov%C3%A1>, 20.10.2013).

Za obtížnou je považována situace, kdy psycholog pracuje s učitelem, jehož pracovní postupy a způsoby komunikace se žáky vedou k jejich neprospěchu, nekázni nebo k negativnímu třídnímu klimatu (Štech, Zapletalová, 2013).

Školní psycholog a třída

Dle Zapletalové je práce s třídními kolektivy každodenní činností školního psychologa. Cílem práce s třídními kolektivy je *„mapování sociálního klimatu, které napomáhá vytvářet v třídních kolektivech prostředí, v němž budou žáci lépe zvládat své problémy, podporovat vzájemný respekt a úctu k jedinečnosti druhých a sami předcházet vzniku konfliktních situací“* (<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste?highlightWords=zapletalov%C3%A1>, 20.10.2013). Nespornou výhodou je to, že se problémy řeší tam, kde vznikly, a vytváří se vhodné prostředí pro jejich prevenci v budoucnu.

Nezbytnou podmínkou úspěšné práce s třídními kolektivy je spolupráce s učiteli, protože ti mohou poukázat na některé problémové projevy v chování žáků, jelikož jsou s daným studentem v užším kontaktu v průběhu vyučovacích hodin.

Výhodou práce se školní třídou pro školního psychologa je její strukturovanost, to znamená, že pro intervence existují vyzkoušené algoritmy postupu a řada metod. Náročnost je dána „seriálovostí“, kdy diagnostika vztahů a klimatu obvykle vytváří potřebu dalších pozorování. Na jejich základě jsou vytipováni jednotlivci nebo skupinky žáků, se kterými se pracuje již individuálně (Štech, Zapletalová, 2013).

Školní psycholog a jednotliví žáci

Nejvíce času věnuje školní psycholog práci s jednotlivými žáky. Povaha práce s jednotlivými žáky je ovlivněna několika proměnnými – velikostí úvazku školního psychologa, věkem žáků, typem školy, odborným

zaměřením a profesní zkušeností školního psychologa (Štech, Zapletalová, 2013, s. 97). Školní psychologové poskytují žákům individuální krizové intervence, konzultují, diagnostikují osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, poruchy učení a chování, výukové obtíže, styly učení, školní selhávání, výchovné problémy a patologické jevy. Zabývají se adaptačními, vztahovými problémy, ale také problémy spojenými s volbou profese. Zabývají se individuálními formami reedukace a terapií dětí se specifickými poruchami učení. Podílí se na integraci dětí se zdravotním postižením a pomáhají žákům v náročných životních situacích (Zapletalová – Školní poradenská pracoviště).

Pro kvalitu práce je rozhodující vztah mezi těmito aktéry, který by měl být vybudován na prožitku pocitu bezpečí a důvěry. Ten je pocíťován tehdy, bude-li psycholog svou každodenní činností žákovi potvrzovat, že nic z toho, co sdělí psychologovi o sobě a o své rodině, ale i o práci školy a jejích učitelů, nebude sděleno třetím osobám. Důvěra může být také ovlivněna způsobem posuzování problémů žáků, dovedností rozkrýt problém. Pocit důvěry může paradoxně podpořit také akceptace vlastních profesních omezení, protože psycholog musí umět včas předat své klienty dalším odborníkům (Zapletalová – Školní poradenská pracoviště).

Forma individuální práce s žákem je zpravidla dvojí – jedná se o krizovou intervenci a o dlouhodobější práci s ním. Krizová intervence zahrnuje první sezení, které trvá minimálně 20-45 minut, po něm následují sezení další dle potřeby. Dlouhodobější práce, konkrétně opakované konzultace se liší dle povahy problému a zahrnují důkladná diagnostická vyšetření a terapeutické, korektivní a reedukační zásahy (Štech, Zapletalová, 2013).

Školní psycholog a rodiče žáků

„Rodiče musí být školou informováni o službách poskytovaných školním psychologem i o pravidlech, za jakých jeho činnost probíhá. Nabídka školy představuje pro rodiče možnost, nikoli povinnost těchto

služeb využít“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 98). Zpravidla školní psycholog rodičům nabízí informační, konzultační i poradenské služby.

Většina rodičů dle Zapletalové tuto možnost vítá, zejména při řešení problémů, které jsou bezprostředně spojeny se školou. Rodiče a děti navíc zůstávají v prostředí školy, a tudíž neztrácejí kontrakt s přirozeným prostředím, v němž problém vznikl (Zapletalová – Školní poradenská pracoviště).

Jako velmi náročná se jeví tato práce tehdy, když je pro vyřešení problému nutné pracovat s rodinným systémem soustavněji delší dobu, případně když rodiče nespolupracují, zejména nejsou ochotni připustit si problém, případně nejsou ochotni daný problém vyřešit, pracovat na změně. Náročnost vztahu psycholog – rodič je dána také představami rodičů o profesi obecně a také z obav, že získané informace mohou být psychologem zneužity. *„Složitost tohoto vztahu ještě zvyšuje skutečnost, že školní psychologové pracují převážně s rodiči žáků, kteří jsou tak zvaně problémoví. Někteří z této skupiny rodičů mají obavy ze školy jako instituce, nemají dostatek času na své děti, a tedy ani na řešení jejich problémů. Školní psycholog tak mnohdy zůstává ve svém snažení osamocen“* (Štech, Zapletalová, 2013, s. 98).

Pozitivní místa profese školního psychologa

Mezi častou motivací, proč se stát školním psychologem, řadí Štech a Zapletalová potřebu pracovat s klienty a jejich problémy v místě, kde vznikají a projevují se. Školní psycholog tak může dobře zmapovat problém, sledovat jeho vývoj včetně vhodnosti a účinnosti navržených řešení, čímž získá okamžitou zpětnou vazbu na svou intervenci a může případně dále zasáhnout (Štech, Zapletalová, 2013).

Pozitivní je také možnost ovlivňovat problémy dětí už na jejich počátku, čímž psycholog vykonává neviditelnou preventivní činnost. *„Právě svou neustálou přítomností ve škole, prací s třídami, pohotovým reagováním na zhoršující se výkonnost jednotlivých žáků nebo krizovou*

intervencí odhalující problém menšího rozsahu probíhá ona nezáměrná prevence problémů daleko hlubších“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 99).

Kritická místa profese školního psychologa

Negativem profese školního psychologa je jeho izolovanost, kdy má omezené kontakty s kolegy psychology. Nemůže konzultovat stávající problémy, jejich řešení. Chybí mu supervize. Pedagogové jeho profesní izolovanost nemohou překonat. Brání tomu jejich postavení, kdy nejsou experty v dané oblasti, a také to, že vztahy mezi psychologem a učiteli by neměly být příliš důvěrné. *„Do jisté izolovanosti ho vhání též imperativ nestrannit nikomu a nutnost zvládnout komunikační úskalí vyplývající z této nestrannosti“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 99).*

Mezi další negativa profese školního psychologa je řazen faktor času, kdy je školní psycholog tlačěn představami učitelů, pedagogů, rodičů k rychlému řešení problému. Proto by tuto profesi měli vykonávat lidé, kteří jsou osobnostně zralí, trpěliví, nestranní a kteří umějí rozkrývat manipulativní chování druhých“ (Štech, Zapletalová, 2013).

Negativně je také hodnoceno administrativní zatížení školních psychologů a také obecně velké pracovní vytížení. Jak zmiňuje Štech a Zapletalová, o náročnosti této profese také svědčí ta skutečnost, že psycholog velmi často pocítuje potřebu kompenzovat svou práci ve škole dílčími aktivitami mimo školu, nebo dokonce hledají práci na částečný úvazek v klidnějším prostředí (Štech, Zapletalová, 2013).

7 Školní psycholog a pedagogicko-psychologická poradna

Školou a problémy studentů se zabývá jak školní psycholog, tak také pedagogicko-psychologická poradna. I když předmět jejich zájmu je stejný, přesto můžeme vymezit v jejich činnostech rozdíly.

7.1. Vymezení pedagogicko-psychologických poraden

Pedagogicko-psychologické poradny náleží mezi školská poradenská zařízení spolu se speciálně pedagogickými centry. Jsou zřizovány podle §116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn. Podrobně jsou také vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Standardní činnosti poraden jsou vymezeny přílohou č. 1 k této vyhlášce. Jsou to činnosti, které jsou pro podporu vzdělávání dětí, žáků nezbytné. Na základě podané žádosti dětí, žáků, zákonných zástupců jsou tyto služby poskytovány bezplatně, a to formou individuální nebo skupinovou.

7.2 Činnosti pedagogicko-psychologické poradny

Poradny poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků ve věku od 3 let do ukončení středoškolského vzdělání. Tuto činnost mohou vykonávat ambulantně na pracovišti poradny, a nebo návštěvami zaměstnanců ve školách a školských zařízeních.

Dle Přílohy č. 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. jsou mezi standardní činnosti poraden řazeny komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika; psychologická a speciálně pedagogická intervence; informační a metodická činnost, příprava podkladů pro vzdělávací opatření, dokumentace.

Mezi komplexní nebo zaměřenou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku náleží zjišťování předpokladů pro školní docházku, diagnostika školní zralosti; individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika dětí předškolního věku z důvodů

nerovnoměrného vývoje; diagnostika dětí předškolního věku, žáků základních a středních škol s problémy v adaptaci a s výchovnými problémy, včetně specifických poruch chování; diagnostika žáků základních škol a středních škol s výukovými problémy, včetně specifických poruch učení, a žáků neprospívajících, žáků s osobnostními nebo sociálně-vztahovými problémy; individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika sloužící jako podklad pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování nebo pro specializovanou péči v rozsahu integrace; a pro návrhy na zařazování a přeřazování žáků se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy; diagnostika individuální i skupinová sloužící jako podklad pro pomoc žákům základních a středních škol v případech komplikací při volbě další školy či povolání; diagnostika jako podklad pro pomoc při reorientaci a přestupu na jinou střední školu; diagnostika sociálního klimatu třídních kolektivů a diagnostika mimořádného nadání žáků.

K psychologické a speciálně pedagogické intervenci je řazena poradenská intervence u dětí, žáků, jejich zákonných zástupců a pedagogických pracovníků v životní krizi či nouzi, a individuální pomoc při zpracování krize v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání žáka; individuální práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem, s obtížemi v adaptaci a jinými problémy; individuální a skupinová reedukace žáků se specifickými poruchami učení; individuální práce se žáky základních a středních škol s obtížemi v adaptaci, s osobnostními, sociálně-vztahovými problémy, které negativně ovlivňují vzdělávání; poskytování kariérového poradenství; poradenské nebo terapeutické vedení; poradenské konzultace a krátkodobé poradenské vedení.

Mezi informační a metodické činnosti jsou řazeny metodické vedení práce výchovných poradců a školních metodiků prevence; příprava podkladů pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování, a pro zařazení žáků se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd,

oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy; poskytování odborných konzultací; zpracování zpráv o žácích pro zákonné zástupce, školy a další instituce; vedení dokumentace, evidence a administrativa; metodická pomoc při tvorbě preventivních programů škol; spolupráce se středisky výchovné péče.

7.3 Školní psycholog versus poradenský psycholog

Profese školního psychologa i profese poradenského psychologa jsou si velmi blízké, zejména co se týče charakteru poskytovaných konzultací, poradenství a terapie. Nicméně i přes tuto blízkost bychom mohli vytyčit řadu rozdílů.

Rozdíly, které vyplývají přímo ze zákona, spočívají v rozdílných kompetencích poradenského psychologa a školního psychologa, například v možnostech diagnostiky, kdy, proto, aby žák mohl být integrován na dané škole, musí mít vypracovaný posudek z pedagogicko-psychologické poradny, posudek od školního psychologa nepostačuje. Intenzivnější práce s daným žákem poté spočívá v rukou školního psychologa, který pomáhá studentovi v integraci, dbá na plnění individuálního vzdělávacího plánu a může pružně reagovat na jeho potřeby, či aktuální problémy.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje poradenství, konzultace v případě, že se jedná o problém související se vzděláváním. Školní psycholog v této oblasti může mít širší pole působnosti.

Další rozdíly spočívají zejména v tom, že poradenský psycholog má více prostoru pro vyšetření klienta a kdykoli může konzultovat odborné záležitosti s kolegy. V případě své nepřítomnosti je snáze zastupitelný. Školní psycholog je jako odborník na škole sám, nemá možnost konzultací s jinými psychology. Nicméně školní psychologové mají tu nespornou výhodu, že jsou v každodenním kontaktu s prostředím školy, znají její klima, vídají se s jednotlivými žáky, s učiteli, vědí, s jakými problémy se škola a její členové potýkají. Snáze také dokáží reagovat na specifika problémů a požadavků vztahující se k danému místu a regionu.

Dle Zapletalové poradenští psychologové, kteří pracovali na částečný úvazek ve škole, uváděli, že daná práce je natolik vyčerpávala, že do poraden docházeli načerpat nové síly k další práci. Na druhou stranu zdůraznili, že práce v pedagogicko-psychologické poradně postrádá výhody práce školního psychologa ve škole, které plynou z každodenní přítomnosti v daném prostředí. Kriticky poradenští psychologové vnímali fakt, že psychologické služby jsou v poradnách většinou poskytovány se zpožděním (Štech, Zapletalová, 2013).

8 Zásady školní psychologie

Zásady školní psychologie zahrnují etické normy práce školního psychologa, které byly Asociací školní psychologie SR a ČR přijaty na jejím 3. sjezdu. Jedná se o původní normy International School Psychology Association vypracované Thomasem Oaklandem, Suzan Goldmanovou a Herbertem Bishoffem.

Z obecného ustanovení plyne, že „školní psychologové respektují a váží si každého člověka a největší důraz kladou na dodržování lidských práv. Snaží se chránit a zvyšovat blaho dětí a mládeže i kvalitu jejich rozvoje tím, že jim poskytují služby psychologické, pedagogické a služby těmto oborům příbuzné. Role, které zastávají školní psychologové, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností z pedagogiky, tak z psychologie. Školní psychologové nepřekračují svou odbornou kompetenci a neustále zvyšují své vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují školní psychologové nejvyšší standardy“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 223).

8.1 Profesionální normy

Školní psychologové poskytují pouze ty služby, které spadají do oblasti jejich odborné kompetence, a jsou si vědomi omezení, která patří k jejich profesi, v případě potřeby pak spolupracují s odborníky jiných profesí. Aby školní psychologové mohli co nejefektivněji vykonávat svou profesi, musí se seznámit s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejímž rámci působí. Školní psychologové by také měli znát legislativu vztahující se k výkonu jejich profese. Neměli by připustit, aby jejich osobní názory nebo předsudky ovlivňovaly jejich profesionální rozhodování. Také by se neměli podílet na činnostech, při kterých dochází k diskriminaci z jakékoli příčiny. Školní psychologové by se měli vyhýbat jakýmkoli situacím, jakémukoli jednání, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám z důvodů ekonomických, politických či osobních.

Školní psychologové poskytují své služby žákům se souhlasem jejich zákonných zástupců. Jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace, které získali při výkonu své profese. Tyto informace by měly být uchovávány na bezpečném místě tak, aby byla zaručena ochrana před nepovolanými osobami. Informace mohou poskytnout úřadům pouze tehdy, mají-li k tomu souhlas zákonných zástupců. Důvěrné informace o žácích se mohou stát předmětem diskuse pouze těch odborníků, kteří k danému případu mají jasný profesionální vztah. Pokud psycholog v přednáškách nebo publikacích užívá případové studie, neměla by se žádná osoba z jeho praxe podle popisu poznat.

Školní psychologové by se měli neustále vzdělávat a doplňovat si odborné informace. Pokud pracují na problematice, se kterou jsou málo obeznámeni, je třeba, aby navázali odbornou spolupráci a požádali o supervizi (Štech, Zapletalová, 2013).

8.2 Profesionální praxe

Školní psychologové by měli zajistit, aby žáci, rodiče chápali podstatu a cíl jakéhokoli vyšetření či intervence. Výsledky by měli být následně sděleny rodičům či žákům.

S kolegy i ostatními pracovníky školy by měl školní psycholog navázat harmonické a kooperativní vztahy. Pokud školní psycholog ví o neetických praktikách jiného školního psychologa, měl by jej nejprve neformálně a konstruktivním způsobem upozornit. Pokud nedojde k nápravě, měl by podniknout další kroky k odstranění neprofesionálního chování a jednání.

Kooperativní vztahy by školní psycholog měl navázat také s odborníky příbuzných profesí, místními úřady, vedoucími školskými pracovníky a jinými osobami, které zastávají důležitá místa. Školní psychologové by měli vypracovávat co nejkvalitnější závěry, se kterými budou pracovat další odborníci.

Školní psychologové musí ručit za to, že se testy a jiné diagnostické pomůcky nedostanou do rukou nepovolaným osobám. Diagnostické metody

musí být administrovány požadovaným způsobem, výsledky interpretovány dle stanovených kritérií. Pokud psychologové používají přeložené zahraniční testy, měli by uskutečnit studie, které jim pomohou zajistit, zda jsou testové normy použitelné i v zemi, kde školní psycholog působí (Štech, Zapletalová, 2013).

8.3 Výzkum

Při provádění výzkumů dodržují školní psychologové nejvyšší standard etických principů a nevnášejí do výzkumů žádné předsudky. Zároveň musí informovat rodiče, že se jejich dítě stane subjektem výzkumu, přičemž musí respektovat právo rodičů nedovolit svému dítěti účastnit se ve výzkumu. Školní psychologové by měli rodičům a žákům vysvětlit cíl a podstatu výzkumu, stejně jako následné výsledky. Žáci by v průběhu výzkumu neměli utrpět žádnou fyzickou ani psychickou újmu (Štech, Zapletalová, 2013).

9 Období puberty a adolescence v životě člověka

Období puberty a adolescence je v této práci zmíněno z toho důvodu, že tato věková kategorie se zúčastnila dotazníkového šetření, proto nám přišlo vhodné zabývat se charakteristickými znaky tohoto věku.

Období puberty

Říčan období puberty označuje za období snad z celého života nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Trvá zpravidla od 11 let do 15 let. Děti procházejí bouřlivým tělesným vývojem, dochází k růstovému spurtu, mění se tělesné tvary a zrají pohlavní orgány (Říčan, 2004). V souvislosti s tím vzrůstá subjektivní význam zevnějšku, což se projevuje větším zaměřením pozornosti na vlastní tělo, ale také na oblečení a celkovou úpravu. Tělesná atraktivita má tak svou sociální hodnotu (Vágnerová, 2000).

Výrazným vývojem také prochází emocionální oblast projevující se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou a tendencí reagovat přecitlivěle. Emoční reakce jsou nápadnější a ve vztahu k vyvolávacím podnětům jsou méně přiměřené. Navenek se emoční prožívání projevuje větší impulzivitou a nedostatkem ovládnutí (Vágnerová, 2000).

Rozvoj myšlení označuje J. Piaget termínem formálních logických operací. Poznávací procesy se více uvolňují ze závislosti na konkrétní realitě. Myšlení se v tomto období stává komplexnější a flexibilnější. Dospívající již jsou schopni uvažovat hypoteticky, nezávisle na konkrétním vymezení problému. Uvažují o více možnostech najednou. Postupně si osvojují abstraktní myšlení natolik, že předmět jejich úvah může být jakýkoli, což často vede až k dennímu snění. Časté jsou zejména úvahy o budoucnosti (Vágnerová, 2000).

Změna pohledu na svět vede pubescenta k posílení egocentrismu. Stává se hyperkritickým, zejména k vlastním rodičům. Jejich roli významně přebírají vrstevníci, kamarádi. Má sklon polemizovat. Často podléhá klamu, že jeho myšlenky, pocity a zkušenosti jsou výjimečné a jedinečné. Egocentrismus se také kromě toho projevuje značnou vztahovačností.

Významným úkolem pubescenta je utvoření, hledání vlastní identity, což je vyvoláno změnami, kterými prochází. Významně mu v tom napomáhá nový způsob sebepoznání, introspekce a srovnávání se s jinými lidmi (Vágnerová, 2000).

Období adolescence

Adolescence je obdobím přechodu k dospělosti, které trvá přibližně od 15 do 20, 22 let s určitou variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální (Vágnerová, 2000).

Vstup do období adolescence je spojen s pohlavním dozráním. Jádrem adolescence je však komplexnější psychosociální proměna, kdy se mění osobnost dospívajícího i jeho sociální pozice. Adolescent si osvojuje nové sociální role, které jsou spojené s vyšší sociální prestiží. Dokončuje se emancipace z vázanosti na rodinu, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Vliv vrstevníků i nadále je velmi vysoký. Ke konci období se často odpoutávají ze závislosti na vrstevnické skupině. Emoční jistotu jim poskytuje stabilní kamarád. Partnerské vztahy jsou v tomto období již více zralé a často zahrnují i sexualitu (Vágnerová, 2000).

Vágnerová danou životní etapu charakterizuje několika důležitými mezníky, mezi které řadí první pohlavní styk, ukončení povinné školní docházky, příprava na budoucí povolání a následné dovršení přípravného profesního období a následný nástup do zaměstnání, případně nástup na vysokou školu. Mezi další důležitý mezník je řazena plnoletost, tedy dosažení 18 let, které není jen důležitou právní charakteristikou, ale také významným sociálním mezníkem dospělosti (Vágnerová, 2000).

K danému období se také vztahuje pojem psychosociální moratorium. Moratorium je výrazem potřeby něco zastavit, zabrzdit a vyjadřuje tu skutečnost, že mnoha adolescentům se jeví dospělost jako málo přitažlivá, náročná, úkolů a nároků je příliš mnoho, a proto jí chtějí oddálit. *„Moratorium může být přehnaná píle a vášnivé zaujetí studiem cizího jazyka, sportem, hifi elektronikou, hrou na hudební nástroj: všechny ostatní zájmy, vztahy a vývojové úkoly jdou stranou, každá chvilka volna je*

vyplněna, není třeba myslet na napětí ve vztahu k rodičům, na sex, na „zbytečné“ problémy, jako je politika, filozofie či víra. Moratoriem může být i členství v pochybné partě, do které adolescent na čas zapadne. (...) Nebezpečným moratoriem může být i sexuální promiskuita...“ (Říčan, 2004, s. 224).

Adolescenti mění i svůj vztah k budoucnosti. Cítí se ve vztahu k budoucím možnostem absolutně svobodní. Adolescenti žijí naplno, přičemž přítomnost pro ně nespočívá pouze v přípravě na budoucnost. Současnost i budoucnost jsou stejně důležitými komponentami celku. *„Budoucnost je akceptovaná spíše tehdy, jestliže je aktuální situace neuspokojující a budoucnost je anticipována jako období definitivního, samozřejmě idealizovaného vyřešení všech problémů. Když naopak budoucnost vyvolává velkou nejistotu a úzkost, bude adolescent v rámci moratoria preferovat současnost.“ (Vágnerová, 2000, s. 254).*

I v tomto období se i nadále utváří vlastní identita. Důležitou součástí identity, i když již ne tak silnou, je vlastní tělo, které je posuzováno ve vztahu k druhým i k aktuálnímu ideálu atraktivity ve společnosti. Zevnějšek je také prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže, která také následně ovlivňuje budování vlastní identity. Dle Josselsonové (1980, In Vágnerová, 2000) na konci období adolescence se utváří identita, která potvrzuje jedinečnost osobnosti a je alespoň přibližně realistická. Na jejím budování se může odrazit rodinný příběh, nejbližší sociální komunita adolescenta, ale také například partnerské vztahy.

Z hlediska myšlení je pro adolescenci typická flexibilita a schopnost používat nové způsoby řešení. Styl myšlení se již v tomto věku zásadním způsobem nemění. Z hlediska řešení problémů upřednostňují adolescenti jednoznačná, rychlá a zásadní řešení, která vedou k jistotě. Kompromis je často chápán jako řešení obecně méně kvalitní a nepříliš žádoucí. Více jsou akceptovány krajní varianty pro jejich jednoznačnost (Vágnerová, 2000).

Z hlediska socializace je jedinec akceptován jako dospělý, a tak se také od něj očekává odpovídající chování. Nicméně adolescenti si velmi často vybírají ty hodnoty a normy, ke kterým chtějí být loajální. Z hlediska

vývoje morálního uvažování dle Kohlbergovy klasifikace se jedná o postkonvenční morálku, která je závislá na vnitřních normativních principech a není generalizována na všechny životní situace (Vágnerová, 2000).

10 Výzkumné šetření

Situace, postavení a význam práce školního psychologa byl zkoumán na střední škole gymnaziálního typu, konkrétně na Gymnáziu, Olomouc, Čajkovského 9 v Olomouci, které jsme si vybral z toho důvodu, že jsem na něm působil jako zástupce ředitele a pomáhal jsem toto pracovní místo spoluvytvářet.

Z hlediska použitých metod byl zvolen standardizovaný dotazník (viz Příloha č. 1), který byl předložen 85 studentům místního gymnázia, přičemž jejich výběr byl náhodný, návratnost dotazníků byla 100%.

10.1 Dotazníkové šetření

Dotazník

Dotazník obsahuje celkem 12 položek, z nichž některé jsou uzavřené (otázka č. 1,2,3,4,11), některé polootevřené (otázka č. 9,10), otevřené (8,12) a škálové (otázka č. 5,6,7), u kterých respondenti hodnotili položky ve škále 0 až 5 bodů, kdy 0 znamenala minimum a 5 maximální hodnotu.

Cílem dotazníkového šetření bylo zmapovat povědomí studentů o činnosti školního psychologa na jejich škole, zjistit význam jeho činností dle studentů a jejich představu o roli školního psychologa a jeho ceněných vlastnostech.

Dotazníkové šetření bylo anonymní.

Průběh dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 85 dětí z 5 tříd – 2.E (nižší gymnázium – celkem 23 žáků, z nich 10 chlapců a 13 dívek), 5.E, 3.B, 5.D a 8.E (vyšší gymnázium – celkem 62 studentů, z nich 15 chlapců a 47 dívek). Dotazníkové šetření bylo zprostředkováno na Gymnáziu, Olomouc, Čajkovského 9 v říjnu 2013.

Studenti byli informováni o cíli dotazníkového šetření a zjištěné výsledky byly předány škole jako zpětná vazba činnosti školní psycholožky.

Stupeň studia	Pohlaví	2.E	5.E	3.B	5.D	8.E
Nižší gymnázium	chlapci	10				
	dívky	13				
Vyšší gymnázium	chlapci		6	1	1	7
	dívky		17	14	5	11

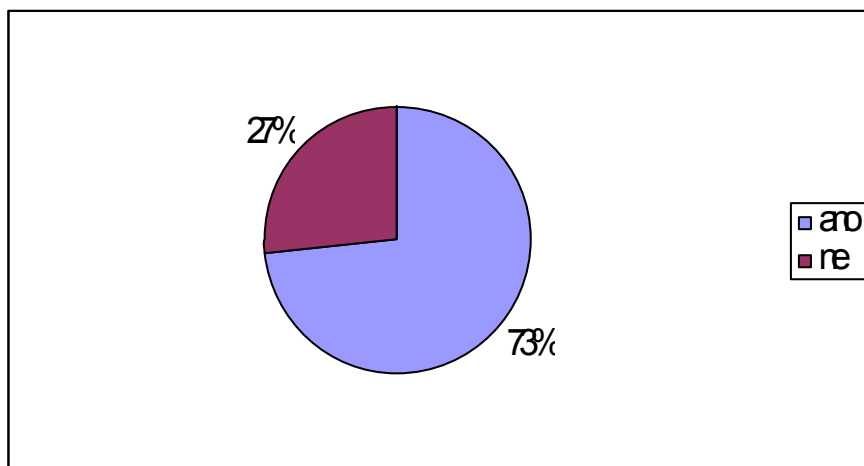
Tab. č. 1 – Přehled respondentů dle tříd a pohlaví

10.2 Výsledky dotazníkového šetření

Jelikož poměry studentů z nižšího gymnázia k vyššímu gymnáziu (23 – 62), stejně tak i poměr ve vztahu k pohlaví (25 chlapců – 60 dívek) byly ve značné disproporci, uvádíme celkové výsledky dotazníkového šetření bez ohledu na dané charakteristiky. Zároveň si jsme vědomi omezení, které tímto plyne, ale také možností budoucího výzkumu, které se tímto nabízejí.

Otázka č. 1 - Jste o službách školního psychologa ve vaší škole dostatečně informováni?

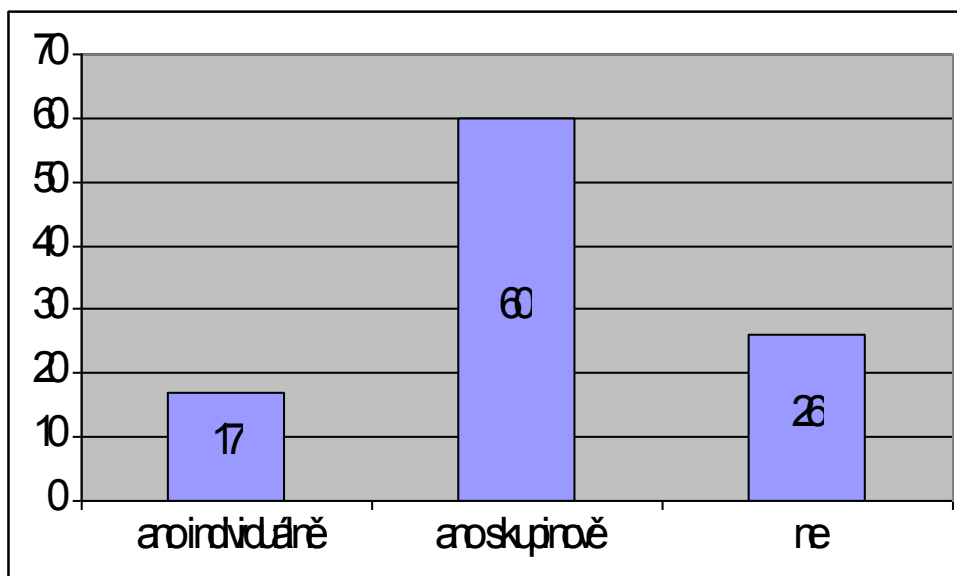
První otázka mapovala obecnou informovanost studentů o činnosti školního psychologa. Celkem 73 % studentů je o jeho službách informováno, pouze 27 % uvedlo, že informováno není.



Graf č. 1 – Informovanost studentů o službách školního psychologa

Otázka č. 2 – Využili jste služeb školního psychologa?

U této otázky měli studenti k dispozici tři možnosti odpovědí, přičemž mohli zkombinovat možnost využití služeb psychologa jak individuálně, tak skupinově. Individuálně využilo služeb školního psychologa 17 studentů, skupinově 60, přičemž 6 z nich uvedlo onu kombinovanou možnost využití služeb jak individuálně, tak skupinově. Služeb prozatím nevyužilo 26 z dotazovaných.



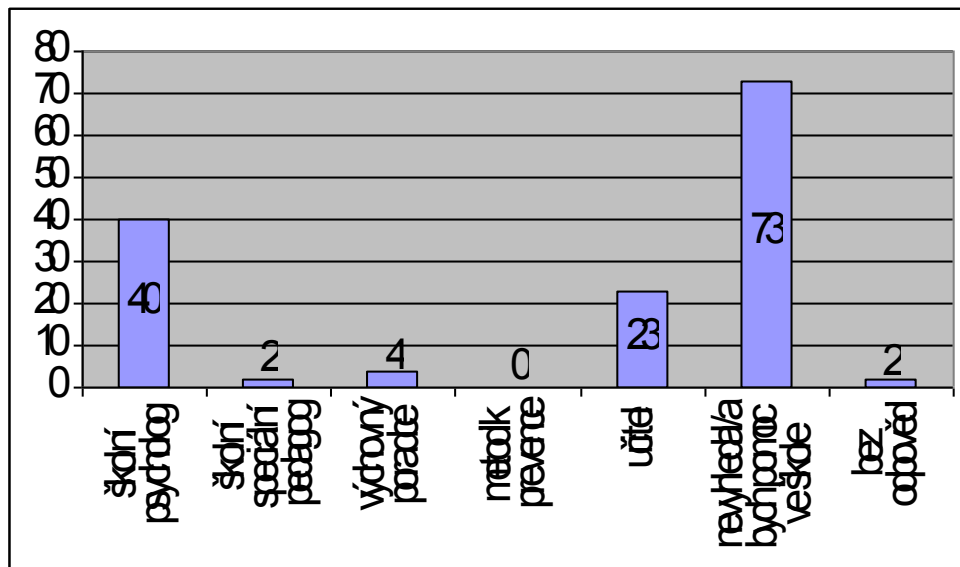
Graf č. 2 – Využití služeb školního psychologa

Otázka č. 3 - Kdybyste měli problém, se kterým byste si nevěděli rady, či pomoc byste vyhledali?

U této otázky si dotazovaní mohli vybrat z několika variant odpovědí a mohli volit i více možností. Pokud by měli problém, se kterým by si nevěděli rady, požádali by o pomoc školního psychologa, školního speciálního pedagoga, výchovného poradce, metodika prevence či učitele, případně mohli uvést, že by nehledali pomoc ve škole.

Nejčastěji by studenti hledali pomoc mimo školu a její odborníky, celkem byla tato možnost uvedena v 73 případech. Druhou nejčtenější odpovědí byla pomoc od školního psychologa, ve 40 případech. Ve 23 případech by studenti požádali o pomoc učitele. Další možnosti byly voleny velmi sporadicky – pomoc výchovného poradce uvedli 4 studenti, speciálního školního pedagoga pouze 2 studenti, metodika prevence by o

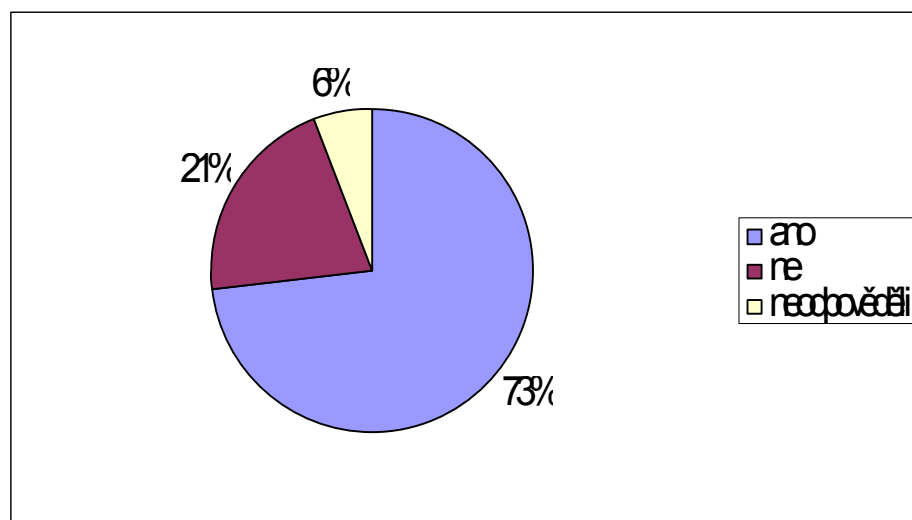
pomoc nepožádal žádný z respondentů. Odpověď na tuto otázku neposkytli 2 studenti.



Graf č. 3 – Možnosti, u koho by studenti hledali pomoc s obtížným problémem

Otázka č. 4 – Je práce školního psychologa ve vaší škole přínosná?

Celkem 73 % shledává práci školního psychologa na své škole za přínosnou, pro 21 % respondentů přínosná není a 6 % na tuto otázku neodpovědělo.

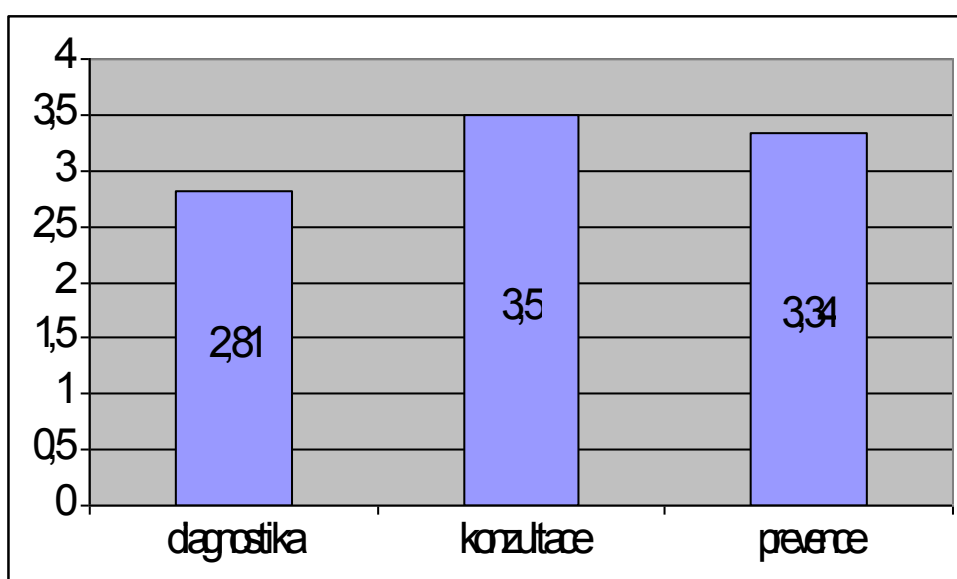


Graf č. 4 – Ocenění práce školního psychologa na škole

Otázka č. 5 - U každé varianty určete význam práce školního psychologa v těchto oblastech činnosti:

U této varianty měli studenti určit význam práce školního psychologa ve vybraných oblastech činností, a to diagnostika, konzultace a prevence. Rozpětí bodového hodnocení bylo od 0 bodů, to jest žádný význam, po 5 bodů, to jest největší význam.

Nejvýznamnější činností školního psychologa z pohledu studentů byly konzultace, 3,5 bodu, následovala preventivní činnost, 3,34 bodů a diagnostika, 2,81 bodů.



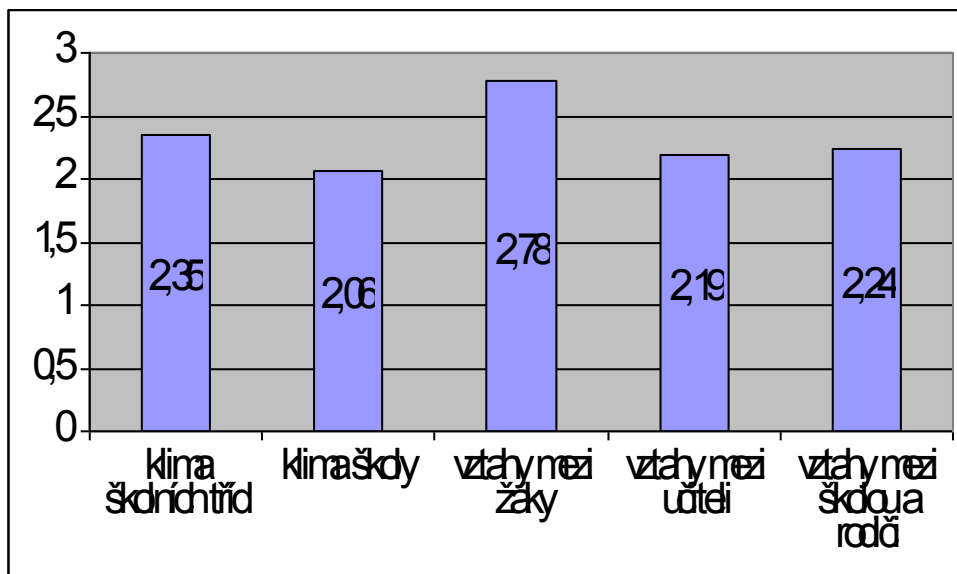
Graf č. 5 – Význam činnosti školního psychologa v oblasti diagnostiky, konzultací, prevence

Otázka č. 6 – Označte důležitost působení školního psychologa na klima školních tříd, klima školy, vztahy mezi žáky, vztahy mezi učiteli, vztahy mezi školou a rodiči.

U této otázky měli studenti ohodnotit důležitost působení školního psychologa na klima školních tříd, klima školy, vztahy mezi žáky, mezi učiteli a mezi školou a rodiči. Bodové rozpětí se opět pohybovalo od 0 bodů, žádný význam, po 5 bodů, maximální význam.

Bodové hodnocení se u všech variant pohybovalo okolo středu, nicméně jako nejdůležitější studenti označili vztahy mezi žáky, které jsou

tímto dle nich nejvíce ovlivňovány školním psychologem, bodové hodnocení 2,78. Následuje klima školních tříd, 2,35, vztahy mezi školou a rodiči, 2,24, vztahy mezi učiteli, 2,19 a celkové klima školy, 2,06.



Graf č. 6 – Vliv školního psychologa na klima školních tříd, klima školy a vztahy mezi subjekty

Otázka č. 7 – Určete míru vlivu činnosti školního psychologa na pomoc při řešení problémů žáků, práci s kolektivy,...

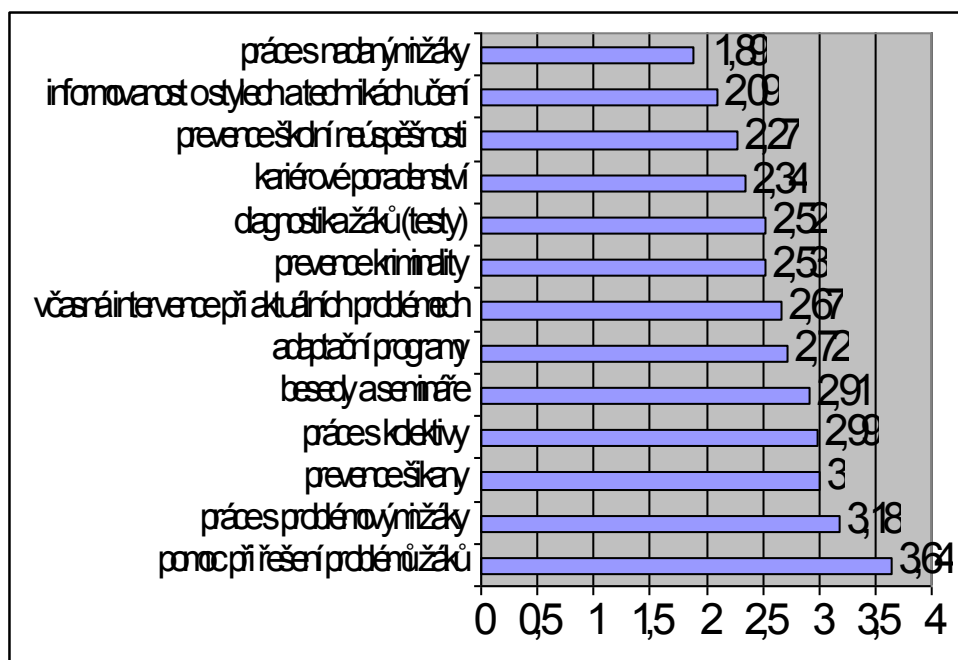
U této otázky měli respondenti k dispozici opět výčet činností školního psychologa a měli ohodnotit jejich význam. Bodové rozpětí bylo stejné jako v předcházejících otázkách, to jest od 0 bodů do 5.

Největší vliv má dle respondentů školní psycholog na pomoc při řešení problémů žáků, celkem 3,64 bodů, následuje práce s problémovými žáky, 3, 18 bodů, prevence šikany, 3,00 bodů, práce s kolektivy, 2,99 bodů, besedy a semináře, 2,91 bodů a adaptační programy, 2,72 bodů.

Mezi činnosti, které získaly středové hodnoty, náleží včasná intervence při aktuálních problémech, 2,67, prevence kriminality, 2, 53 a diagnostika žáků, 2,52.

Mezi významově slabší činnosti školního psychologa studenti zařadili kariérové poradenství, 2,34, prevenci školní neúspěšnosti, 2,27,

informovanost o stylech a technikách učení, 2,09 a práci s nadanými žáky, 1,89 bodů.



Graf č. 7 – Činnosti školního psychologa dle významu

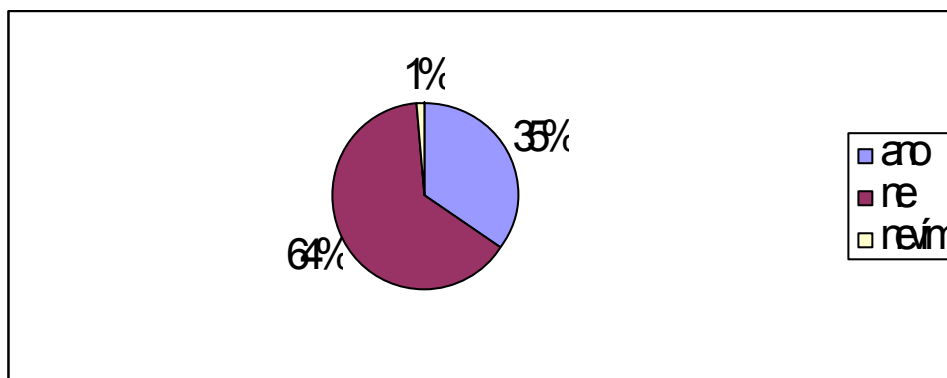
Otázka č. 8 – Pokud je oblast činností, ve které školní psycholog významně působí a není zde uvedena, napište ji:

Této možnosti využili pouze 3 studenti, kteří doplnili výčet činností školního psychologa dalšími možnostmi:

- chodí k ní studenti, když píše písemku
- pomohla zařídit výlet
- pomáhá, pokud nepomůže třídní učitel

Otázka č. 9 – Jsou oblasti, ve kterých by se měl školní psycholog angažovat více?

V odpovědích na danou otázku převažovala možnost ne, tudíž nejsou oblasti, ve kterých by se měl školní psycholog angažovat více, celkem takto odpovědělo 64 % z dotazovaných. Dalších 35 % uvedlo činnost, kde by se měl psycholog angažovat více, viz seznam níže, a 1 % respondentů zvolilo možnost nevím.



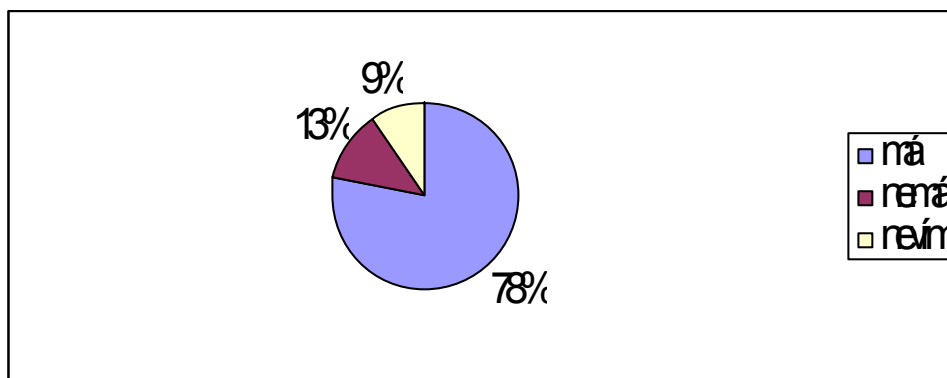
Graf č. 8 – Jsou činnosti, ve kterých by se měl psycholog angažovat více?

Mezi činnosti, ve kterých by se měl školní psycholog angažovat více, náleží:

- kariérové poradenství (9x),
- šikana (7x),
- besedy (5x),
- práce s kolektivem (5x),
- organizace adaptačních akcí (2x),
- diagnostika (2x),
- více chodit do hodin (2x),
- pomoc při rozhodování, 1x měsíčně by měla chodit na (ne)povinné konzultace do hodin, prevence kriminality, problémoví žáci, učitelé, každý týden 1 hodina společných her tříd, problémy mezi učiteli a žáky (vše 1x).

Otázka č. 10 – V čem spatřujete největší význam působení školního psychologa?

U této otázky měli respondenti uvést, v čem spatřují největší význam práce školního psychologa. Neměli k dispozici výčet činností školního psychologa, ale museli sami uvést konkrétní činnost. Celkem 78 % studentů uvedlo nějaký příklad aktivity školního psychologa. Dalších 13 % studentů zvolilo možnost nemá a 9 % označilo možnost nevím.



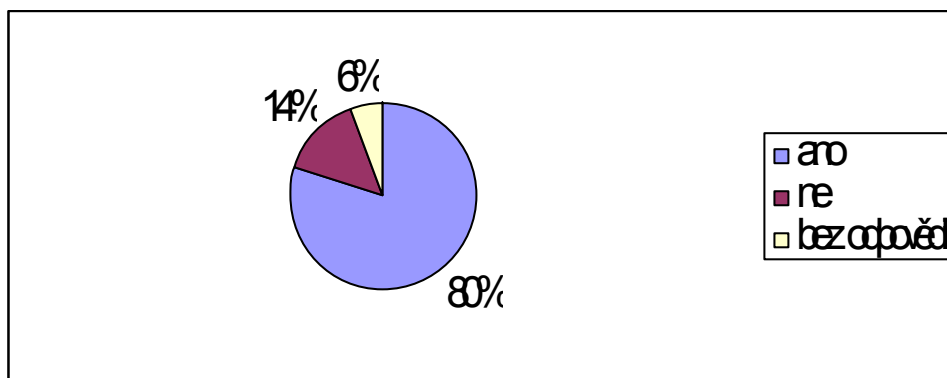
Graf č. 9 – Největší význam působení školního psychologa

Studenti, kteří uvedli činnost, ve které spatřují největší přínos školního psychologa, mezi nejčastější z nich uvádějí:

- pomoc žákům (32x),
- prevence šikany (14x),
- pomoc problémovým žákům (8x),
- práce s kolektivem (6x),
- kariérové poradenství, volba povolání (6x),
- zlepšení třídního klimatu (5x),
- řešení vztahů mezi žáky a učiteli (3x),
- poradenství s psychickými problémy, pomoc s přípravou školního výletu (2x),
- můžeme mu říct všechno, podívat se na situace jinými očima, informovat o problémech dnešní doby, besedy a semináře, vyslechnutí, návrh řešení, pocit jistoty, neúspěšnost ve škole, IQ testy, dostává peníze za nich (vše 1x).

Otázka č. 11 – Myslíte si, že by měl být školní psycholog na každé škole?

Celkem 80 % respondentů uvedlo, že by měl být školní psycholog na každé škole. Dle 14 % by na každé škole školní psycholog být neměl a 6 % nevedlo žádnou odpověď.



Graf č. 10 – Měl by být školní psycholog na každé škole?

Otázka č. 12 – Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti školního psychologa, které oceňujete?

U této otevřené otázky měli studenti napsat alespoň dvě vlastnosti, které na školním psychologovi oceňují. Na tuto otázku odpovědělo 70 studentů, neodpovědělo 15.

Mezi vlastnosti, které studenti uváděli, náleží:

- snaží se pomoci (18x),
- naslouchá, klidný, trpělivý (10x),
- nestranný, objektivní, bez zaujetí (9x),
- milý, hodný (8x),
- chápavý (7x),
- vcítění se do situace žáka, moudrý, vzdělaný, inteligentní (6x),
- ochotný, vstřícný (4x),
- diskrétní, poradí (3x),
- soucit, kolektivní vnímání, zkušený, dobročinnost, umí pracovat s dětmi, spolehlivý, ohleduplný, důkladný, optimista, zapojení do akcí, práce s nadanými, nekritizuje, vytváří kolektiv, snaží se (vše 1x).

10.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Dotazníky byly studenty vyplněny velmi pečlivě. Ochetně odpovídali i na otevřené otázky uvedením svých vlastních příkladů vycházejících z praxe a ze zkušeností s činností psychologa.

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že většina studentů má přehled o činnosti školního psychologa na škole (73 %), jeho práci považují za přínosnou (73 %) a dle jejich názoru by školní psycholog měl být na každé škole (80 %).

Daná profese je tedy většinou studenty vítána a je hodnocena převážně kladně, což dokládají také odpovědi na otázku číslo 3. V této otázce se zjišťovalo, na koho by se studenti obrátili, kdyby měli problém, s nímž by si nevěděli rady. Nejčtenější odpovědí, kromě možnosti, že by nevyhledali pomoc ve škole, bylo, že by vyhledali pomoc právě u školního psychologa (40x). Četné zastoupení měli také učitelé (23x), nicméně další členové školního poradenského pracoviště již takovou podporu a důvěru nemají. Pomoc výchovného poradce by využili pouze 4 studenti, metodika prevence žádný student. Tato skutečnost je velmi zajímavá a bylo by žádoucí zjistit, proč školní psycholog má danou důvěru studentů, zatímco výchovný poradce a metodik prevence nikoli. Je to tím, že jsou členy pedagogického sboru nebo zde hrají roli vzájemné sympatie - antipatie?

Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 85 studentů, 60 z nich uvedlo, že využili služeb školního psychologa skupinově, 17 z nich individuálně. Většina z respondentů tedy má se školním psychologem vlastní zkušenost, a tudíž odpovědi na další otázky již mohli být ve většině případů podloženy praxí.

Hodnoty odpovědí na škálové otázky, ve kterých studenti posuzovali činnosti školního psychologa dle významu od 0 – min. do 5 bodů – max., se pohybovaly okolo průměru až mírného nadprůměru. Vysoce je dle respondentů hodnocen význam konzultací (3,5 bodu) a preventivní činnost (3,34 bodů), význam diagnostiky spadá do průměrné hodnoty (2,81 bodů).

Tomu odpovídají také další výsledky, kdy je za významnou činnost školního psychologa považována pomoc při řešení problémů žáků (3,64), práce s problémovými žáky (3,18) a prevence šikany (3,00). Zajímavý je opačný pól vytvořené škály, na kterém byla umístěna práce s nadanými žáky (1,89), informovanost o stylech a technikách učení (2,09) a prevence školní neúspěšnosti (2,27), což jsou zcela jistě oblasti, ve kterých by činnost školního psychologa mohla do budoucna hledat nové možnosti, nové pole působnosti. S tím souvisí i otázka číslo 10, ve které jsme se ptali, v čem spatřují největší přínos práce školního psychologa. Za nejvíce přínosnou studenti hodnotí pomoc žákům (32x), prevenci šikany (14x), pomoc problémovým žákům (8x), což jsou identické výsledky se škálovou otázkou číslo 7, výsledky viz výše.

Z hlediska významu ve vztahu k cíli činnosti školního psychologa, kterými byly klima školních tříd, klima školy, vztahy mezi žáky, učiteli, školou a rodiči, respondenti jako nejvíce podstatné hodnotili vztahy mezi žáky (2,78). Dle studentů má tedy školní psycholog velký vliv na lepší vztahy mezi studenty. Další možnosti byly spíše průměrné až podprůměrné ve svém významu.

Mezi činnostmi, ve kterých by se školní psycholog měl angažovat více (35 %), byly uvedeny například kariérové poradenství (9x), šikana (7x), besedy (5x) nebo práce s kolektivem (5x). Další možnosti nebyly uvedeny v četnějším počtu. Nicméně 64 % dotazovaných nevyžaduje větší angažovanost školního psychologa.

Poslední otázka zjišťovala, jaké vlastnosti školního psychologa studenti oceňují. V odpovědích kromě vlastností byly uvedeny také činnosti školního psychologa. Nejčastěji oceňovali to, že se snaží pomoci (18x), že naslouchá, je klidný, trpělivý (10x), nestranný, objektivní, bez zaujetí (9x), milý, hodný (8x), chápavý (7x), dokáže se vcítit do situace žáka, je moudrý, vzdělaný a inteligentní (6x).

Z výše uvedených výsledků lze konstatovat, že role školního psychologa v konkrétních podmínkách gymnázia je nezastupitelná a pro výsledky školy přínosná.

Závěr

Bakalářská práce na téma Školní psychologie – aktuální situace a zkušenosti z praxe se zbývá vývojem školní psychologie a otázkami souvisejícími s ní, a to jak z teoretického hlediska, tak také z hlediska výzkumného. Reaguje na aktuální potřebu zavést do škol školního psychologa a na zkušenosti, které v interakci psycholog – student vznikají.

V teoretickém rámci práce jsme se zabývali teoretickým vymezením pojmu školní psychologie a jejím vývojem. Zmínili jsme paralelu mezi vizí z let 20. a 30., kdy se začaly objevovat první myšlenky na potřebnost školního psychologa ve školách, a současnou ideou, která je podpořena legislativně vyhláškou č. 72/2005 Sb. a Věstníkem MŠMT č. 7/2005 a je naplňována zejména prostřednictvím projektů VIP – Kariéra, RŠPP - VIP II a následným projektem RAMPS VIP III.

Na základě těchto projektů vznikly na řadě škol školní poradenská pracoviště, která umožnila vznik této pracovní pozice, jejíž pracovní náplň je vymezená vyhláškou č. 72/2005 Sb. do tří okruhů – diagnostika a depistáž; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodická práce a vzdělávací činnost. Kromě zákonného vymezení pracovní náplně školního psychologa jsme se také zabývali důležitostí činností dle výzkumů. Například jsme zmínili výzkum Stanislava Štecha, který za nejfrekventovanější činnosti považuje krizovou intervenci, diagnostiku a nápravu specifických poruch učení.

Jelikož školní psycholog ve své práci není izolovaný, ale vstupuje do řady vztahů, pokusili jsme se tyto vztahy rozebrat. Za vztah, který je významný pro kvalitu spolupráce, považujeme vztah mezi školním psychologem a vedením školy, který je klíčový pro další spolupráci nejen s vedením, ale zejména s dalšími pedagogy, třídami, studenty, ale také rodiči žáků. Vztahy mezi všemi subjekty jsou prioritami, jejich kvalitní utváření je obtížné a nese s sebou řadu kritických míst.

V teoretické části se také zamýšlíme nad rozdílem mezi pedagogicko-psychologickými poradnami a prací školního psychologa. Za podstatný rozdíl považujeme každodenní přítomnost školního psychologa ve

škole. Školní psycholog je v bezprostředním kontaktu se žáky, zná klima tříd, může reagovat na vyskytující se problémy, či náznaky problémů. Jeho intervence může být bezprostřední, bez časového odstupu. Zmiňujeme také zásady školní psychologie, které vycházejí z etických norem práce školního psychologa International School Psychology Association vypracované Thomasem Oaklandem, Suzan Goldmanovou a Herbertem Bishoffem.

Cílem praktické části bylo seznámení se se zkušenostmi studentů Gymnázia, Olomouc, Čajkovského 9. Výzkum probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 85 studentů, 23 z nižšího gymnázia a 62 z vyššího gymnázia. Výsledky byly podány souhrnně bez ohledu na stupeň gymnaziálního vzdělání.

Dle výsledků má většina studentů přehled o činnosti školního psychologa, jeho práci považují za přínosnou, v případě potřeby by se na něj obrátili s žádostí o pomoc a chtěli by, aby školní psycholog byl na každé škole. Se školním psychologem mají také vlastní zkušenosti, v 60 případech využili služeb školního psychologa skupinově, v 17 individuálně.

Při posuzování významu činností školního psychologa vysoce hodnotili konzultace, preventivní činnost, stejně jako pomoc při řešení problémů žáků, práci s problémovými žáky nebo prevenci šikany.

Mezi vlastnosti, které na psychologovi oceňují, studenti řadili snahu pomoci, to, že naslouchá, je klidný, trpělivý, nestranný, objektivní, bez zaujetí, milý, hodný, chápavý, empatický a moudrý.

Na základě dotazníkového šetření se také objevily možné mezery v činnosti školního psychologa, které vytváří nové pole působnosti do budoucích let a tak následné zkvalitnění péče o studenty.

Seznam použité literatury a pramenů

Tištěné zdroje:

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HVOZDÍK, Ján *Základy školskej psychológie*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 354 s.

LAZAROVÁ, Bohumíra Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*. 2008, 52, 5, 480-492.

LAZAROVÁ, Bohumíra; ONDRUŠ, David Dva pohledy na náplň práce školního psychologa. *Školní psycholog*. 2000, č. 10, s. 2-10.

ŘÍČAN, Pavel *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

ŠTECH, Stanislav Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*. 2001, 51, s. 47-55.

ŠTECH, Stanislav; ZAPLETALOVÁ, Jana *Úvod do školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 230 s. ISBN 978-80-262-0368-1.

VÁGNEROVÁ, Marie *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

Elektronické zdroje:

Gymnázium, Olomouc, Čajkovského 9 [online], [cit. 15. 10. 2013]. Dostupný z WWW: <http://www.gcajkol.cz/web-index.html>.

KAVENSKÁ, Veronika, SMÉKALOVÁ, Eleonora., ŠMAHAJ, Jan *Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice*. E-psychologie [online]. 2011, roč. 5, č. 4 [cit. 10. 10. 2013]. Dostupný z WWW: <http://e-psychologie.eu/clanek/133>.

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. Věstník MŠMT ČR [online]. 2005, roč. LXI, sešit 7 [cit. 10. 10. 2013]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/2005-7-1>.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) [online], [cit. 1. 11. 2013]. Dostupné z WWW:

http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=7:ppp&catid=4:sluzby&Itemid=5.

School Psychology - O nás [online], [cit. 20. 10. 2013]. Dostupné z WWW: <http://www.schoolpsychology.cz/index.php/asociace/o-nas>.

Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online], [cit. 21. 9. 2013]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.

Vzdělávání – Informace – Poradenství (VIP – Kariéra) [online], [cit. 12. 10. 2013]. Dostupný z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/SGVIPwebMsMT2.htm>.

Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online], [cit. 18. 9. 2013]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

ZAPLETALOVÁ, Jana *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*. [online], [cit. 21. 9. 2013]. Dostupný z WWW: <http://ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovan.pdf>.

ZAPLETALOVÁ, Jana *Školní poradenská pracoviště*. 2011 [online], [cit. 21. 9. 2013]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste?highlightWords=zapletalova>.

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník

Dobrý den, do rukou se Vám dostává dotazník mapující vaše zkušenosti se školním psychologem / školní psycholožkou a názory na jeho / její práci. Získaná data budou využita v mé bakalářské práci na téma Školní psycholog – aktuální situace a zkušenosti z praxe.

Odpovězte, prosím, na každou otázku.

Děkuji za vyplnění.

Název školy:.....

Ročník:.....

1. Jste o službách školního psychologa ve vaší škole dostatečně informováni?
 - a) ano
 - b) ne

2. Využili jste služeb školního psychologa (*můžete zvolit i variantu a + b*)?
 - a) ano individuálně
 - b) ano skupinově
 - c) ne

3. Kdybyste měli problém, se kterým byste si nevěděli rady, vyhledali byste pomoc (*i více variant*):
 - a) školního psychologa
 - b) školního speciálního pedagoga
 - c) výchovného poradce
 - d) metodika prevence
 - e) učitele
 - f) nevyhledal/a bych pomoc ve škole

4. Je práce školního psychologa ve vaší škole přínosná?
 - a) ano
 - b) ne

5. U každé varianty určete význam práce školního psychologa v těchto oblastech činností (0 – žádný význam – 5 největší význam):
 - a) diagnostika (např. školní neúspěšnosti, specifických poruch učení,...) -
 - b) konzultace (pro žáky, ale i učitele, rodiče) -
 - c) prevence (šikany, školní neúspěšnosti,...) -

6. Označte důležitost působení školního psychologa na (0 – žádný význam – 5 největší význam):
- a) klima školních tříd -
 - b) klima školy -
 - c) vztahy mezi žáky -
 - d) vztahy mezi učiteli -
 - e) vztahy mezi školou a rodiči -
7. Určete míru vlivu činnosti školního psychologa na (0 – žádný význam – 5 největší význam):
- a) pomoc při řešení problémů žáků -
 - b) práce s kolektivy -
 - c) adaptační programy -
 - d) práce s problémovými žáky -
 - e) práce s nadanými žáky -
 - f) prevence šikany -
 - g) prevence kriminality -
 - h) prevence školní neúspěšnosti -
 - ch) kariérové poradenství -
 - i) diagnostika žáků (testy) -
 - j) včasná intervence při aktuálních problémech -
 - k) informovanost o stylech a technikách učení -
 - l) besedy a semináře -
8. Pokud je oblast činností, ve které školní psycholog významně působí a není zde uvedena, napište ji:
9. Jsou oblasti, ve kterých by se měl školní psycholog angažovat více?
- a) ano (které?).....
 - b) ne
 - c) nevím
10. V čem spatřujete největší význam působení školního psychologa?
- a)
 -
 -
 - b) nemá význam
11. Myslíte, že by měl být školní psycholog na každé škole?
- a) ano
 - b) ne
12. Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti školního psychologa, které oceňujete (min. 2)?
-
-

Příloha č. 2 – Výsledky dotazníkového šetření

- OTÁZKA 1** a/ 2.E 18x 5.E 21x 3.B 10x 5.D 2x 8.E 11x
b/ 2.E 5x 5.E 2x 3.B 5x 5.D 4x 8.E 7x
- OTÁZKA 2** a/ 2.E 4x 5.E 1x 3.B 4x 5.D 0x 8.E 2x
b/ 2.E 17x 5.E 23x 3.B 3x 5.D 2x 8.E 9x
c/ 2.E 5x 5.E 0x 3.B 9x 5.D 4x 8.E 8x
Dvě volby: a/ + b/.....2.E 3x; 3.B 1x; 5.E 1x; 8.E 1x
- OTÁZKA 3** a/ 2.E 6x 5.E 5x 3.B 7x 5.D 0x 8.E 6x
b/ 3.B 1x..... ostatní třídy 0
c/ 2.E 2x..... ostatní třídy 0
d/ všechny třídy 0
e/ 3.B 1x 2.E 6x 5.E 3x 8.E 4x..... ostatní třídy 0
f/ 2.E 13x 5.E 19x 3.B 11x 5.D 6x 8.E 13x
Dvě volby: a/+c/ 2.E 1x
e/+f/ 2.E 1x 8.E 1x
a/+e/ 2.E 1x 3.B 1x 5.E 1x 8.E 1x
a/+b/ 3.B 1x
a/+f/ 2.E 1x 3.B 2x 5.E 1x 8.E 3x
Tři volby: a/+e/+f/ 5.E 2x
a/+c/+e/ 2.E 1x
Neodpověděli: 2.E 1x 5.E 1x
- OTÁZKA 4** a/ 2.E 17x 5.E 21x 3.B 11x 5.D 1x 8.E 12x
b/ 2.E 6x 5.E 2x 3.B 2x 5.D 2x 8.E 6x
Neodpověděli: 5.D 3x 3.B 2x
- OTÁZKA 5** a/ 2.E 2x1;5x2;6x3;4x4;4x5;2x0
5.E 2x1;4x2;7x3;6x4;1x5;3x0
3.B 0x1;3x2;5x3;2x4;3x5;2x0
5.D 1x1;0x2;1x3;1x4;2x5;1x0
8.E 2x1;2x2;5x3;5x4;2x5;2x0
- b/ 2.E 2x1;2x2;9x3;4x4;3x5;3x0
5.E 0x1;0x2;8x3;7x4;8x5;0x0
3.B 0x1;2x2;4x3;3x4;5x5;1x0
5.D 2x1;0x2;1x3;2x4;1x5;0x0
8.E 0x1;5x2;2x3;1x4;10x5;0x0
- c/ 2.E 1x1;2x2;8x3;1x4;9x5;2x0
5.E 1x1;3x2;6x3;6x4;7x5;0x0
3.B 0x1;1x2;3x3;3x4;5x5;3x0
5.D 1x1;3x2;1x3;1x4;0x5;0x0
8.E 1x1;1x2;9x3;4x4;3x5;0x0

- OTÁZKA 6**
- a/ 2.E $2x^1; 3x^2; 7x^3; 3x^4; 2x^5; 6x^0$
 5.E $2x^1; 3x^2; 8x^3; 5x^4; 5x^5; 0x^0$
 3.B $0x^1; 4x^2; 2x^3; 1x^4; 1x^5; 7x^0$
 5.D $1x^1; 1x^2; 2x^3; 0x^4; 0x^5; 2x^0$
 8.E $2x^1; 4x^2; 4x^3; 4x^4; 0x^5; 4x^0$
- b/ 2.E $0x^1; 5x^2; 6x^3; 4x^4; 2x^5; 6x^0$
 5.E $6x^1; 4x^2; 7x^3; 4x^4; 0x^5; 2x^0$
 3.B $3x^1; 0x^2; 3x^3; 0x^4; 3x^5; 6x^0$
 5.D $1x^1; 1x^2; 2x^3; 0x^4; 0x^5; 2x^0$
 8.E $2x^1; 3x^2; 6x^3; 2x^4; 0x^5; 5x^0$
- c/ 2.E $2x^1; 0x^2; 8x^3; 5x^4; 4x^5; 4x^0$
 5.E $0x^1; 0x^2; 6x^3; 9x^4; 8x^5; 0x^0$
 3.B $0x^1; 3x^2; 4x^3; 1x^4; 0x^5; 7x^0$
 5.D $0x^1; 0x^2; 2x^3; 0x^4; 0x^5; 4x^0$
 8.E $7x^1; 0x^2; 3x^3; 3x^4; 4x^5; 1x^0$
- d/ 2.E $0x^1; 3x^2; 7x^3; 3x^4; 5x^5; 5x^0$
 5.E $5x^1; 2x^2; 9x^3; 4x^4; 2x^5; 1x^0$
 3.B $3x^1; 1x^2; 2x^3; 1x^4; 2x^5; 6x^0$
 5.D $0x^1; 0x^2; 1x^3; 0x^4; 0x^5; 4x^0$ 1 neodpověď
 8.E $5x^1; 4x^2; 4x^3; 0x^4; 1x^5; 4x^0$
- e/ 2.E $0x^1; 2x^2; 7x^3; 5x^4; 3x^5; 6x^0$
 5.E $3x^1; 9x^2; 8x^3; 1x^4; 0x^5; 2x^0$
 3.B $1x^1; 3x^2; 2x^3; 2x^4; 1x^5; 6x^0$
 5.D $0x^1; 0x^2; 3x^4; 3x^5; 3x^0$
 8.E $0x^1; 4x^2; 2x^3; 1x^4; 2x^5; 9x^0$

- OTÁZKA 7**
- a/ 2.E $2x^1; 2x^2; 2x^3; 7x^4; 8x^5; 2x^0$
 5.E $1x^1; 1x^2; 1x^3; 7x^4; 13x^5; 0x^0$
 3.B $1x^1; 0x^2; 3x^3; 3x^4; 6x^5; 2x^0$
 5.D $0x^1; 1x^2; 1x^3; 3x^4; 0x^5; 1x^0$
 8.E $2x^1; 1x^2; 3x^3; 7x^4; 4x^5; 1x^0$
- b/ 2.E $2x^1; 3x^2; 7x^3; 7x^4; 3x^5; 1x^0$
 5.E $1x^1; 1x^2; 1x^3; 7x^4; 13x^5; 0x^0$
 3.B $1x^1; 2x^2; 4x^3; 1x^4; 3x^5; 4x^0$
 5.D $0x^1; 1x^2; 3x^3; 0x^4; 1x^5; 1x^0$
 8.E $3x^1; 1x^2; 8x^3; 3x^4; 2x^5; 1x^0$
- c/ 2.E $2x^1; 1x^2; 5x^3; 6x^4; 4x^5; 5x^0$
 5.E $0x^1; 2x^2; 2x^3; 5x^4; 14x^5; 0x^0$
 3.B $1x^1; 0x^2; 6x^3; 1x^4; 3x^5; 4x^0$
 5.D $2x^1; 0x^2; 2x^3; 0x^4; 0x^5; 2x^0$
 8.E $3x^1; 7x^2; 2x^3; 1x^4; 1x^5; 4x^0$
- d/ 2.E $2x^1; 1x^2; 4x^3; 6x^4; 5x^5; 5x^0$
 5.E $0x^1; 4x^2; 6x^3; 9x^4; 3x^5; 1x^0$
 3.B $0x^1; 2x^2; 4x^3; 3x^4; 4x^5; 2x^0$
 5.D $0x^1; 1x^2; 0x^3; 2x^4; 2x^5; 1x^0$
 8.E $1x^1; 1x^2; 7x^3; 4x^4; 4x^5; 1x^0$

e/ 2.E $8x^1; 3x^2; 6x^3; 1x^4; 2x^5; 3x^0$
5.E $3x^1; 4x^2; 7x^3; 2x^4; 2x^5; 5x^0$
3.B $1x^1; 3x^2; 1x^3; 3x^4; 1x^5; 6x^0$
5.D $0x^1; 1x^2; 0x^3; 1x^4; 0x^5; 4x^0$
8.E $3x^1; 1x^2; 3x^3; 2x^4; 2x^5; 7x^0$

f/ 2.E $2x^1; 4x^2; 6x^3; 4x^4; 5x^5; 2x^0$
5.E $4x^1; 0x^2; 4x^3; 14x^4; 1x^5; 0x^0$
3.B $1x^1; 3x^2; 4x^3; 2x^4; 2x^5; 3x^0$
5.D $0x^1; 1x^2; 3x^3; 1x^4; 0x^5; 1x^0$
8.E $1x^1; 3x^2; 9x^3; 2x^4; 3x^5; 0x^0$

g/ 2.E $2x^1; 5x^2; 6x^3; 4x^4; 4x^5; 2x^0$
5.E $0x^1; 2x^2; 6x^3; 7x^4; 3x^5; 5x^0$
3.B $2x^1; 0x^2; 3x^3; 1x^4; 3x^5; 6x^0$
5.D $1x^1; 2x^2; 2x^3; 0x^4; 0x^5; 1x^0$
8.E $3x^1; 4x^2; 3x^3; 2x^4; 3x^5; 3x^0$

h/ 2.E $2x^1; 9x^2; 5x^3; 4x^4; 2x^5; 1x^0$
5.E $2x^1; 3x^2; 14x^3; 0x^4; 0x^5; 4x^0$
3.B $2x^1; 4x^2; 2x^3; 1x^4; 3x^5; 3x^0$
5.D $1x^1; 2x^2; 1x^3; 0x^4; 0x^5; 2x^0$
8.E $5x^1; 2x^2; 4x^3; 2x^4; 2x^5; 3x^0$

ch/ 2.E $6x^1; 7x^2; 3x^3; 3x^4; 1x^5; 3x^0$
5.E $3x^1; 8x^2; 3x^3; 4x^4; 1x^5; 4x^0$
3.B $1x^1; 2x^2; 4x^3; 0x^4; 4x^5; 4x^0$
5.D $2x^1; 0x^2; 0x^3; 2x^4; 1x^5; 1x^0$
8.E $2x^1; 3x^2; 3x^3; 5x^4; 3x^5; 2x^0$

i/ 2.E $3x^1; 6x^2; 9x^3; 2x^4; 1x^5; 2x^0$
5.E $0x^1; 5x^2; 8x^3; 2x^4; 3x^5; 5x^0$
3.B $1x^1; 1x^2; 5x^3; 2x^4; 3x^5; 3x^0$
5.D $1x^1; 2x^2; 1x^3; 1x^4; 0x^5; 1x^0$
8.E $6x^1; 4x^2; 2x^3; 1x^4; 5x^5; 1x^0$

j/ 2.E $1x^1; 5x^2; 8x^3; 4x^4; 2x^5; 3x^0$
5.E $1x^1; 6x^2; 5x^3; 6x^4; 2x^5; 3x^0$
3.B $1x^1; 1x^2; 5x^3; 2x^4; 3x^5; 3x^0$
5.D $0x^1; 0x^2; 5x^3; 0x^4; 0x^5; 1x^0$
8.E $4x^1; 6x^2; 2x^3; 4x^4; 2x^5; 0x^0$

k/ 2.E $1x^1; 7x^2; 9x^3; 3x^4; 1x^5; 2x^0$
5.E $1x^1; 5x^2; 6x^3; 5x^4; 1x^5; 5x^0$
3.B $2x^1; 0x^2; 1x^3; 7x^4; 1x^5; 4x^0$
5.D $0x^1; 1x^2; 0x^3; 3x^4; 0x^5; 2x^0$
8.E $4x^1; 3x^2; 1x^3; 2x^4; 0x^5; 8x^0$

l/ 2.E $3x^1; 3x^2; 9x^3; 4x^4; 3x^5; 1x^0$
5.E $0x^1; 4x^2; 10x^3; 4x^4; 5x^5; 0x^0$
3.B $1x^1; 2x^2; 4x^3; 3x^4; 4x^5; 1x^0$
5.D $0x^1; 0x^2; 3x^3; 2x^4; 1x^5; 0x^0$
8.E $3x^1; 4x^2; 3x^3; 0x^4; 2x^5; 6x^0$

OTÁZKA 8

Neodpověděli 2.E 23x 5.E 21x+2 napsali „nevím“ 3.B 15x
5.D 6x 8.E 18x

Odpovědi: chodí k ní studenti, když píšou písemky 3.B 1x
pomohla zařadit výlet 5.E 1x
pomáhá, pokud nepomůže třídní 5.E 1x

OTÁZKA 9 a/ 2.E 6x 5.E 6x 3.B 8x 5.D 3x 8.E 4x
b/ 2.E 16x 5.E 13x 3.B 6x 5.D 2x 8.E 13x
Neodpověděli: 2.E 1x 5.E 3x 3.B 1x 5.D 1x 8.E 1x
Odpověděli – nevím: 5.E 1x

Oblasti, ve kterých by se měl psycholog angažovat

(bez rozlišení tříd):

- Prevence šikany 2x
- Kariérové poradenství 9x
- Besedy 5x
- Práce s kolektivem 5x
- Pomoc při rozhodování 1x
- Šikana 5x
- Více chodit do hodin 2x
- 1x měsíčně by měla chodit na (ne)povinné konzultace 1x
- Prevence kriminality 1x
- Problémoví žáci 1x
- Učitelé 1x
- Každý týden 1 hodina společných her tříd 1x
- Organizace adaptačních akcí 2
- Diagnostika 2x
- Problémy mezi učiteli a žáky 1x

OTÁZKA 10 a/ 2.E 19x 5.E 18x 3.B 11x 5.D 4x 8.E 14x
b/ 2.E 4x 5.E 2x 3.B 2x 5.D 1x 8.E 2x
Neodpověděli: 2.E 0x 5.E 3x 3.B 3x
5.D 1x 8.E 1x (+nevím 1x)

Uváděli: VG=vyšší gymnázium; NG=nižší gymnázium

- Kariérové poradenství, volba povolání VG 6x
- Můžeme mu říci všechno VG 1x
- Podívat se na situace jinými očima VG 1x
- Pomoc žákům VG 26x NG 6x
- Informovat o problémech dnešní doby VG 1x
- Šikana, prevence šikany VG 11x NG 3x
- Poradenství s psychickými problémy VG 2x
- Besedy, semináře VG 1x

- Vyslechnutí	VG 1x	
- Návrh řešení	VG 1x	
- Zlepšit kolektiv třídy, stmelení	VG5x	
- Pomohla připravit výlet	VG 2x	
- Pocit jistoty	VG 1x	
- Řešení vztahů mezi žáky a učiteli	VG3x	
- Práce s kolektivem	VG 2x	NG 4x
- Pomoc problémovým žákům	VG 2x	NG 6x
- Neúspěšnost ve škole		NG 1x
- IQ testy	VG 1x	
- Dostává peníze za nic	VG 1x	

OTÁZKA 11 a/ 2.E 19x 5.E 21x 3.B 12x 5.D 4x 8.E 12x

b/ 2.E 4x 5.E 1x 3.B 2x 5.D 1x 8.E 4x

Neodpověděli: 2.E 0x 5.E 1x 3.B 1x 5.D 1x 8.E 2x

OTÁZKA 12

Uváděli

- Soucit	VG 1x	
- Vcítění do situace žáka	VG 5x	NG 1x
- Nestranný, objektivní, bez zaujetí	VG9x	
- Chápavý	VG 3x	
- Snaží se pomoci	VG 13x	NG 6x
- Naslouchá	VG 9x	NG 1x
- Upřímný	VG 2x	
- Kolektivní vnímání	VG1x	
- Moudrý, vzdělaný, inteligentní	VG5x	NG 1x
- Milý, hodný	VG 1x	NG 7x
- Zkušený		NG 1x
- Dobročinnost		NG 1x
- Umí pracovat s dětmi		NG 1x
- Spolehlivý	VG 1x	
- Ohleduplný	VG 1x	
- Klidný, trpělivý	VG 5x	NG5x
- Ochotný, vstřícný	VG 4x	
- Důkladný	VG 1x	
- Optimista	VG 1x	
- Pochopení	VG 2x	NG 1x
- Zapojení do akcí	VG 1x	
- Poradí	VG 3x	
- Práce s nadanými		NG 1x
- Nekritizuje	VG 1x	

- Diskrétní VG 3x
 NG 1x snaží se vytvořit kolektiv VG 1x

Neodpověděli: 2.E 2x 5.E 3x 3.B 6x 5.D 1x 8.E 4x

Dotazník rozdán v těchto třídách

2.E (nižší gymnázium)	23 celkem	
	10 chlapci	13 dívky
5.E (vyšší gymnázium)	23	
	6	17
3.B (vyšší gymnázium)	15	
	1	14
5.D (vyšší gymnázium)	6	
	1	5
8.E (vyšší gymnázium)	18	
	7	11
2.E	2. ročník osmiletého studia	
5.E	5. ročník osmiletého studia	
3.B	3. ročník čtyřletého studia	
5.D	3. ročník šestiletého studia	
8.E	8. ročník osmiletého studia	