

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

ZAČÍNÁJÍCÍ ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

- kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění

A School Psychologist at The Beginning of His Career

– A Qualitative Research of His Working Integration Process



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Kristýna Augustinová

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

Olomouc

2015

Místopřísežně prohlašuji, že jsem postupovou práci na téma: „Začínající školní psycholog“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 7. 4. 2015

.....

Děkuji vedoucí mé magisterské diplomové práce PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za její vstřícný přístup a povzbudivá slova, své rodině a příteli Martinovi za podporu při plnění mých snů.

Obsah

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Pojem a předmět školní psychologie	8
1.1 Vznik a vývoj školní psychologie ve světě.....	8
1.2 Vývoj školní psychologie v ČR a SR	10
1.3 Legislativní ukotvení instituce školní psychologie.....	11
1.4 Aktuální vývoj	11
1.5 Výzkum a publikace v oblasti školní psychologie v České republice	13
1.6 Školní psychologie jako terminus technicus.....	15
2 Konkretizace a specifikace činnosti školního psychologa.....	17
2.1 Standartní činnosti školního psychologa	17
2.2 Způsoby realizace služeb školního psychologa	20
2.2.1 Práce školního psychologa s jednotlivcem	20
2.2.2 Práce školního psychologa se skupinou.....	22
2.2.2.1 Práce školního psychologa s rodiči.....	22
2.2.2.2 Práce školního psychologa se třídou.....	24
2.2.2.3 Práce školního psychologa s učiteli	28
3 Vztah pedagog-školní psycholog	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 Výzkumný problém	31
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	31
4.2 Typ výzkumu a metoda získávání dat.....	32
4.3 Sběr dat	34
4.4 Popis výzkumného vzorku.....	35
4.5 Metody zpracování a analýzy dat	37
4.6 Etika výzkumu	38

5 Výsledky výzkumu	39
5.1 Kontext působení dotazovaných školních psychologů v praxi.....	39
5.1.1 Důvod výběru dráhy ŠP	39
5.1.2 Kurzy a vzdělávání ŠP	40
5.1.3 Potenciál pedagogického vzdělání pro ŠP	41
5.1.4 Profesní sebeobraz ŠP	42
5.1.5 Profesní budoucnost ŠP	42
5.2 Začínající školní psycholog	43
5.2.1 Začátky ŠP	45
5.2.2 Práce se třídami.....	47
5.2.3 (Spolu)práce s učiteli	49
5.2.4 Běžný den ŠP	50
5.2.5 Školní rok.....	53
5.3 Zodpovězení výzkumných otázek	54
6 Diskuze	56
7 Závěry	60
Souhrn.....	62
Seznam použitých zdrojů a literatury	66
Seznam příloh	70

Seznam použitých zkratk

AP – adaptační pobyt

AŠP – Asociace školní psychologie

ISPA – International School Psychology Association

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SVP – středisko výchovné péče

ŠMP – školní metodik prevence

ŠP – školní psycholog

ŠPP – školní poradenské pracoviště

VP- výchovný poradce

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Využití služeb psychologa bývá mnoha lidmi považováno za slabost a selhání vlastních sil. Jsou lidé, kteří jich za celý svůj život nevyužijí, jen proto, aby se vyhnuli tomuto stigmatu. K postupné změně tohoto stavu by mohlo přispět zavedení pozice školního psychologa na každé základní škole. Základní školní docházka je u nás povinná, a tak by se opravdu téměř každé dítě přinejmenším setkalo s nějakou formou práce psychologa. Pokud by ji využilo, nebo alespoň získalo obrázek o psychologovi jako o odborníkovi, který mu může pomoci, myslím, že by se to dalo považovat za určitý preventivní vklad do jeho budoucnosti.

Dnešní doba má mnoho přízvisek, stejně jako kterákoli jiná, ale pravdou je, že se děti setkávají ve škole s řadou problémů, které jim nemohou pomoci řešit jen pedagogové, už jen kvůli své vlastní časové vytíženosti. Myslím, že přišel čas, aby školy neinvestovaly pouze do svého materiálního zázemí, které je samozřejmě rovněž potřebné, ale také do personálního fondu. Na každé škole by měl fungovat školní metodik prevence a výchovný poradce, myslím, že rozvíjející se obor školní psychologie a množství prací a článků, které na toto téma vznikají, dokáží potřebnost a užitečnost také osoby školního psychologa.

Mě osobně je školní psychologie nejbližším oborem psychologie. Možná v tom hraje roli i fakt, že jsem nejdříve studovala na Pedagogické fakultě UP Olomouc, ale také určitě to, že jsem navštěvovala základní školu na malém městě, kde se rozhodně žádný přístup respektující individualitu žáka nekonal.

Ve své magisterské diplomové práci tematicky navazuji na svou postupovou práci, která se zabývala postoji pedagogů ke školnímu psychologovi (Augustinová, 2013). Z její teorie byla využita značná část, jsou zde zmíněny základní informace týkající se oboru školní psychologie, náplně práce školního psychologa a úskalí jeho profese. Samozřejmě ale byla aktualizována a zacílena blíže novému výzkumnému tématu. Jelikož se chci této profesi věnovat v budoucnu, osobně se zajímám o téma týkající se práce začínajícího školního psychologa, ne z hlediska vzdělávací instituce, ale jeho samotného, na co by se měl zaměřit, na co si dát pozor a čeho se případně vyvarovat. Věřím, že informace, které mi poskytnou polostrukturované rozhovory s působícími školními psychology a jejich následné kvalitativní zpracování budou, nejen mně, dobrým a užitečným průvodcem v začátcích působení v roli školního psychologa.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojem a předmět školní psychologie

V rámci první kapitoly bych zde ráda alespoň v hrubých obrysech nastínila okolnosti vzniku a vývoje oboru školní psychologie, jak ve světě, tak i na našem území, a dále se zaměřila na legislativní podmínky výkonu této profese a její současnou formu v českém školství, se stručným seznámením s povahou výzkumů věnující se školní psychologii v ČR. Následující podkapitoly se budou věnovat již samotnému definování pojmu a předmětu školní psychologie.

1.1 Vznik a vývoj školní psychologie ve světě

Ačkoli se zdá být pojem školní psychologie novodobou záležitostí, není tomu tak. O potřebě využívat psychologické poznatky ve výchovně-vzdělávací praxi školy se nikdy nepochybovalo, právě díky vlastní podstatě výchovného procesu, která je dána interakcí vychovatele a vychovávaného, v případě školy interakcí učitele a žáka. Tento aspekt nyní ponechme stranou a zaměřme se na dějiny pronikání psychologie do školní práce osvojováním relativně samostatného, uceleného, teoreticko-aplikačního poznatkového systému. V rámci předchozího vymezení můžeme o vzniku školní psychologie hovořit od přelomu 19. a 20. století. Její zrod byl přímo či nepřímo podmíněn třemi vlivy. Především je to vznik psychologie jako samostatné experimentálně zaměřené vědy, která se snaží exaktně využívat psychologické poznatky ve společenské praxi. Druhou výraznou roli sehrál vznik psychologie dítěte a vývojové psychologie, jež se zasadily o nový pohled na dítě, které tak přestává být bráno jako malý dospělý, ale je přihlíženo k jeho individuálnímu a dynamickému vývoji. Avšak nejvýznamněji ovlivnilo vznik školní psychologie měření s účelem objektivně poznávat, porovnávat a vyhodnocovat intelektové výkony dětí. Školní psychologie se tak počala formovat na základě, který jí umožnily experimentální pedagogika spolu s psychologií dítěte. V zájmu výzkumu totiž navazovali vývojoví psychologové pracovní kontakty se školami, které byly ovšem výhodné pro obě strany. Školy tak získávaly odbornou psychologickou pomoc při řešení těžko zvládnutelných výchovně-vzdělávacích problémů a právě tento aspekt pomoci škole je

charakteristický pro atmosféru, z které povstává školní psychologie. V návaznosti na výše zmíněné počalo ve více zemích světa, zejména v USA, Francii, Anglii a Německu, budování středisek a ústavů na výzkum dítěte. Na tyto prvopočátky již navázala etapa formování funkce školního psychologa a její zavádění do praxe škol. Prvním historickým držitelem oficiálního titulu školní psycholog byl v roce 1912 C. Burt v Anglii. Téměř souběžný vývoj lze v rámci této oblasti zaznamenat také v jiných ekonomicky vyspělých zemích Evropy a v USA (Hvozdík, 1986). Nutno podotknout, že americká školní psychologie se vyvíjela poněkud odlišně a to zejména v přístupu k práci, který je spíše klinicko-psychologický. S tím také souvisí jméno význačného klinického psychologa, který je považován za otce americké školní psychologie a tím nebyl nikdo jiný než Lightner Witmer (1867-1956) (Reynolds, Gutkin, 1999).

Uvedené fáze vývoje se běžně označují za předvědecké stádium vzniku a vývoje školní psychologie (Hvozdík, 1986). Obecně lze říci, že historie školní psychologie obzvláště v první polovině dvacátého století splývá s dějinami dalších aplikovaných oborů psychologie a první náznaky specializace jí samotné zaznamenáváme až po druhé světové válce (Reynolds, Gutkin, 1999). Za přelomový rok mezi touto a novodobou etapou, kdy už školní psychologie vystupuje jako samostatná věda, je považován rok 1944. Americká psychologická společnost se spojila s Americkou společností aplikované psychologie a součástí nové organizace se stala také školní psychologie. Padesátá léta dvacátého století jsou charakteristická hledáním koncepce této nové psychologické disciplíny. Snahy o akademické zakotvení byly úspěšné v šedesátých letech a v USA tak vznikla Národní asociace školních psychologů (National Association of School Psychologists - NASP). Následující roky institucionalizace, specializace a profesionalizace této disciplíny vedly v roce 1982 k ustanovení další mezinárodně důležité instituce, a to konkrétně Mezinárodní asociace školní psychologie (International School Psychology Association – ISPA) (Hvozdík, 1986), která je významným hráčem na odborném poli školní psychologie díky vypracování etického kodexu závazného pro všechny její členy, organizování každoročních setkání školních psychologů desítek zemí světa a podporováním rozvoje této disciplíny ve světě (ISPA, 2015).

1.2 Vývoj školní psychologie v ČR a SR

Pojem školní psychologie byl na území Československa skloňován již ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století v rámci reformních snah o změnu školského systému v duchu pedocentrismu. Prvním konkrétním příspěvkem k otázce služeb školního psychologa byl článek C. Stejskala nesoucí název „O úlohách školního psychologa“, který byl publikován v pedagogickém sborníku roku 1930. Ačkoli se v dalších letech o pozici školního psychologa v odborných kruzích stále diskutovalo politické a sociální podmínky neumožňovaly aktivní rozvoj v této oblasti, takže školní psychologie pronikala na půdu škol pouze ve formě výchovného poradenství (Hvozdík, 1986). Díky úsilí J. Hvozdíka, L. Ďuriče, O. Blaškoviče, M. Jurči a dalších slovenských psychologů se Slovensko stalo kolébkou moderní československé školní psychologie a to již od roku 1970, ačkoli oficiální snahy o její formování musely být v letech 1975-1990 umlčeny opět kvůli společenským a politickým poměrům. Zcela nová etapa rozvoje slovenské školní psychologie byla odstartována historicky přelomovým rokem 1990 a to založením Asociace školní psychologie (AŠP) ČSFR, čímž se školní psychologii otevřela cesta k svobodnému vývoji a také k univerzitnímu zázemí. První koncepce práce školního psychologa byla vypracována právě pracovníky katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě a to už v únoru 1990. Inspirací byly jednak myšlenky nestora slovenské školní psychologie Jána Hvozdíka, tak i nejnovější zahraniční zkušenosti v této oblasti (Gajdošová, Herényiová, 2002). Po rozdělení republiky vznikla AŠP SR a ČR a jejich slovenská a česká sekce, které by měly spolupracovat na kvalitním legislativním zakotvení práce školních psychologů, na vytváření platformy pro společnou diskuzi, sdílení názorů a zkušeností, a také na organizaci každoročních akcí věnovaných novinkám ze světa školní psychologie (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). AŠP ČR, která by měla být styčným důstojníkem v boji o upevnění profesní identity školních psychologů, hájit jejich zájmy, starat se o správné chápání jejich profese a rozvíjet dobrou praxi, však v tomto směru nefunguje. Internetové stránky AŠP ČR buď nefungují, nebo obsahují jen několik neaktuálních sporadických informací. Jí zaštitěné periodikum Školní psycholog vychází také v nepravidelných intervalech (Smékalová, 2014).

1.3 Legislativní ukotvení instituce školní psychologie

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že vývoj slovenské školní psychologie započal dříve než na našem území, a proto není překvapující, že i právní úprava této oblasti je staršího data. Konkrétně se jedná o zákon č. 279/1993 Sb., o školních zařízeních, který byl schválen již v roce 1993 a přímo obsahoval paragraf „školní psycholog“ (Gajdošová, Herényiová, 2002). V české legislativě týkající se školní psychologie znamenalo průlom až přijetí vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, která vešla v platnost začátkem roku 2006 a která de facto oficiálně umožňovala působení psychologů a speciálních pedagogů přímo na školách (jako součást školních poradenských pracovišť) a současně také vymezila konkrétně jejich působnost, viz dále (Soldán, 2012). Nutno podotknout, že o rok dříve vstoupil v platnost zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který označil psychologa jako vykonavatele přímé pedagogické činnosti a podle §19: „získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie“ (č.563/2004 Sb.). Kromě již zmíněné vyhlášky č.72/2005 Sb., vymezuje činnost školního psychologa dokument Koncepce rozvoje školních poradenských pracovišť uveřejněný ve Věstníku MŠMT v roce 2005. Na konkretizaci pravidel fungování školního psychologa ve škole se podílí i jiné subjekty než zákonodárná moc a to především Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR a Národní ústav odborného vzdělávání (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

1.4 Aktuální vývoj

Současná situace týkající se školní psychologie v našich podmínkách souvisí s realizací projektů s názvem Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání, zkráceně označovaný jako VIP-Kariéra I a II, které byly uskutečněny v letech 2005 – 2008 a 2009 – 2011. Oba projekty byly realizovány za finanční podpory Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu (NUOV, 2012). „*Díky nim se podařilo zvýšit počet školních psychologů na českých školách, uvést tuto profesi do širšího povědomí a zároveň výrazně posunout dosavadní odborné diskuze o metodických otázkách i postavení (rolích) školních psychologů v rámci školy*“ (Soldán, 2012, s. 9). Jedním z faktorů úspěšnosti celého tohoto

podniku byla možnost pro školy čerpat prostředky na pokrytí nákladů působení školního psychologa z již zmiňovaných finančních zdrojů. Zatím posledním následovníkem rodiny projektů EU je VIP III, který ovšem trval do května 2014. Jeho štafetu převzal dočasně do konce roku 2014 tzv. Rozvojový program na podporu školních psychologů a školních speciálních pedagogů školách a metodiků – specialistů ve školských poradenských zařízeních. Rok 2015 je tak z hlediska finančního zajištění služeb (nejen) školních psychologů plný otazníků (Smékalová, 2014). Nejistota ohledně budoucnosti a prodloužení pracovních smluv se však týká i školních psychologů, kteří jsou zapojeni v projektech realizovaných jednotlivými městy. Jedním z nich jsou např. Pardubice, které jako první z měst v České republice zavedlo funkci školního psychologa na všechny své základní školy. Jejich financování bylo zajištěno z dotací EU a také z Programu prevence kriminality. Metodické vedení a zajištění supervizních setkání přislíbil jednak ředitel PPP Pardubice, ale také jedna z předních zastánců školní psychologie v českém prostředí Jana Zapletalová. Dalším příkladem by mohlo být město Kolín, které v rámci projektu Chci zůstat ve škole již druhým rokem podporuje projekt díky němuž dotuje služby pěti školních psychologů na 7 školách. Realizátorem projektu je obecně prospěšná společnost Prostor plus. Koordinátorka projektu Michala Michlová ke snaze o navázání spolupráce i po skončení projektu financovaného EU dodává: „*Doufám a věřím, že pro další roky se již bude s psychologem pro školy počítat automaticky, a pokud to jen trochu půjde, bude město školám přispívat nebo školy samy najdou ve svých rozpočtech prostředky na jejich udržení. Odborná podpora a pomoc pomáhá dětem k pohodovému a úspěšnému pobytu v prostředí, ve kterém tráví většinu času*“ (Prostor Plus, 2015).

Nezbývá než doufat, že i po ukončení těchto oficiálních snah se pozice školního psychologa nevytratí z praxe směrem k pouhému akademickému teoretizování, ale že si subjekty figurující ve školské a politické sféře uvědomí potřebnost a užitečnost této pozice a vynaloží určité prostředky na její pevné zakořenění. Náměstek primátorky zodpovědného za školství Pardubického kraje Jiří Tauber uvedl výstižně v rozhovoru pro článek o školních psychologech: „...*díky nim mohou opět učitelé žáky učit, a ne krotit*“ (MF DNES, 2012).

Projekty týkající se podpory školních specialistů se samozřejmě realizují v různé míře ve více městech České republiky, dva výše zmíněné si stručné představení v rámci této podkapitoly zasloužily proto, že z jejich řad pochází školní psychologové, kteří byli ochotni zapojit se do mého výzkumu, viz praktická část.

1.5 Výzkum a publikace v oblasti školní psychologie v České republice

Většina českých publikací týkající se tématu školní psychologie mají podobu, buď studentských bakalářských a diplomových prací, či jiných akademických textů (jako je např. tato postupová práce) nebo to jsou odborné články zveřejňované v časopisech (Školní psycholog, Pedagogika, Učitelství noviny, apod.). Publikace textů týkajících se školní psychologie v posledních letech přibývá (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). Stěžejními publikacemi jsou v současnosti Úvod do školní psychologie od Stanislava Štecha a Jany Zapletalové a Praktikum školní psychologie od Richarda Brauna, Dany Markové a Jany Nováčkové, které obě vydalo nakladatelství Portál, jejich obsah odpovídá zvoleným názvům a představují tak teoretickou základnu nejen pro začínající školní psychology (Portál, 2015). V rámci RAMPS - VIP III vznikla Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti, která se zaměřuje na vybrané standardní činnosti školních psychologů a lze si ji objednat přes stránky Národního ústavu pro vzdělávání, viz odkaz v internetových zdrojích této práce (NUV, 2015).

Z hlediska toho, že v mnohém tato práce navazuje na postupovou práci autorky, považujeme za nutné zmínit ji jako první v seznamu akademických prací zabývajících se školní psychologií. Jejím tématem byly postoje pedagogů ke školnímu psychologovi a výzkumná část práce zkoumala povahu této problematiky jak za pomoci vlastního dotazníku, tak i Doležalova testu sémantického výběru. Takže výzkumné otázky nebyly zaměřeny jen na zjištění povahy postojů pedagogů ke školnímu psychologovi, ale také na to, zda spolu data od jednoho respondenta zjišťovaná dvěma metodami korelují. Z výsledků vyplývá pozitivní odpověď na druhou otázku a také to, že konkrétně na dané škole, kde výzkum probíhal, jsou pozitivní postoje ke školnímu psychologovi vlastní spíše pedagogům mladších věkových skupin a že v jeho funkci pedagogové nepřikládají žádný význam tomu, jakého je pohlaví (Augustinová, 2013).

K podobnému výsledku dospěla i K. Jaromišová (2002). *Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, kde autorka na základě výzkumu v rámci své diplomové práce uvádí, že čím je starší učitel, tím méně je nakloněn spolupráci se školním psychologem (Pavlisková, 2013).

Podobnou problematikou se zabývala i např. Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. Nepublikovaná bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého. Cílem jejího výzkumu bylo zjistit postoje učitelů škol, kde funguje školní poradenské pracoviště, právě k tomuto pracovišti a odborníkům v něm působících.

Z výsledků její práce vyplývá, že učitelé vnímají koncepci ŠPP pozitivně a mají představu o náplni práce jednotlivých specialistů a principu fungování této instituce (Jalůvková, 2011).

Další zajímavou diplomovou prací z této oblasti je od Pavlisková, V. (2013). *Spolupráce učitelů a školních psychologů*. Nepublikovaná bakalářská diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého. Z jejího šetření vyplývá, že na ochotu pedagoga ke spolupráci se školním psychologem má větší vliv faktor věku, nežli pohlaví, ačkoli jsou zde patrné i rozdíly mezi muži a ženami, které autorka dále specifikuje (Pavlisková, 2013).

Témata akademických prací, které se týkají školní psychologie, mohou být nastavena jak z pohledu pedagogů, např. J. Stejskalové. (2012). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, tak žáků, např. Vinceová, E. (2012). *Význam školního psychologa z pohledu žáků*. Nepublikovaná bakalářská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Zajímavou a z hlediska použitých výzkumných metod velmi bohatou prací je od J. Jebouskové (2013) *Školní psycholog pohledem žáků druhého stupně ZŠ*. Nepublikovaná bakalářská diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Některé texty zkoumají působení školního psychologa na základní škole: Malečková, K. (2012). *Role školního psychologa na základní škole*. Nepublikovaná bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, jiné na střední: Bilatová, H. (2010). *Školní psycholog na střední škole*. Nepublikovaná bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého (Pavlisková, 2013).

Nejnovější diplomovou prací zabývající se školní psychologií je bakalářská diplomová práce od Radima Keřta (2014) *Kritická místa profese školních psychologů*. Olomouc: Univerzita Palackého. Ta je svou formou pro tuto práci velmi důležitá, protože jí sloužila jako inspirace co se týče pojmů praktické části a s některými z jejích výstupů bude vycházet polemika v kapitole Diskuze.

Všechny zmiňované práce a mnoho podobných, včetně této, mají problém s reprezentativností a generalizací výstupů svých šetření, a proto je potřeba brát je jako průkopníky na cestě profesionalizace a institucionalizace oboru školní psychologie na našem území.

1.6 Školní psychologie jako terminus technicus

Školní psychologie (school psychology), ve slovenštině nazývána školská psychologie, je aplikovaný obor psychologie, který z psychologického hlediska zkoumá a ovlivňuje průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání a jako takový je součástí pedagogické psychologie (Hartl, Hartlová, 2010). To že se jedná o aplikovaný, nebo též praktický, obor psychologie značí, že usiluje o využívání psychologických poznatků ve společenské, v tomto případě školní, praxi. Zástupci z řad školních psychologů pomáhají jednotlivým žákům a studentům překonávat potíže, které ovlivňují jejich školní úspěchy, ať už se jedná o rodinné problémy, narušené vztahy se spolužáky, problematiku trémy, specifických poruch učení atd. (viz náplň práce školního psychologa) (Plháková, 2007). Nutno hned na úvod podotknout, že služeb školního psychologa mohou využívat všichni účastníci výchovně vzdělávacího procesu, přímí i nepřímí, tedy mimo již zmiňované žáky a studenty také učitelé, rodiče, vedení školy, atd. (Vágnerová, 2005). V užším slova smyslu můžeme školní psychologii a její předmět chápat jako psychologickou specializaci realizovanou ve škole psychologem, širší optikou v nich lze spatřovat poznatkový psychologický systém využívaný ve škole učitelem (Hvozdík, 1986). Někdy také bývá nevhodně pojem školní psychologie redukován pouze na činnost školních psychologů. Tyto aktivity jsou pouze jednou částí této skládačky, kterou tvoří spolu s činnostmi zaměřenými na poskytnutí teoretického zázemí pro výkon této práce a výzkumem (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). „*Tuto myšlenku chceme podpořit poukázáním na skutečnost, že témata důležitá pro práci školního psychologa nejsou kompletně obsažena v žádné z jiných věd. I když se jako teoretické zázemí uvádí vědy jako pedagogická psychologie, pedagogika, sociální psychologie či psychologie osobnosti, žádná z nich ani jejich výběr nevytváří dostatečný základ pro práci školních psychologů, protože v centru zájmu žádné z nich nestojí fenomén školy*“ (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011, s. 4).

V západních zemích se zpravidla rozlišuje mezi psychologii pedagogickou a školní. Pedagogická psychologie (educational psychology) je aplikovaná psychologická disciplína, která využívá psychologické poznatky pro účinně zakotvený průběh učení, výcviku a vzdělávání, pomáhá učitelům při určování vzdělávacích cílů a při výběru metod učení (Hartl, Hartlová, 2010). Ačkoli se může na první pohled zdát, že se jedná o totéž, není tomu tak. Zjednodušeně se dá říci, že ohniskem zájmu školní psychologie je fenomén škola, zatímco pedagogická psychologie se koncentruje na otázky vzdělávání bez ohledu

na to, kde se odehrává (Smékalová, 2012). Pedagogická psychologie má velmi blízký vztah jak k již zmiňované školní psychologii, tak rovněž ke školní poradenské psychologii, protože všechny tyto oblasti spojuje snaha o dosažení co nejlepších výsledků ve výchově a vyučování. Konkrétně školní poradenská psychologie je, jak již z názvu vyplývá, specifickým odvětvím poradenské psychologie a jejím cílem je pomoci dítěti jako jednotlivci i jeho rodičům a učitelům. Dochází zde tedy k prolínání a překrývání všech výše zmiňovaných oborů (Vágnerová, 2005). Školní psychologie bývá také někdy chápána jako odvětví školního poradenství. Kvůli narůstajícímu počtu žáků se specifickými potřebami, zvláštnostmi a obtížemi postupně narůstal tlak na instituci školy, aby umožňovala svým žákům a studentům využití poradenských služeb přímo na svém areálu a neodkazovala je a jejich rodiče na jiná poradenská zařízení jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra aj., kde se mohou čekací lhůty pohybovat i v řádech měsíců. A jednou z možností, jak vyřešit tento problém, se ukázalo fungování psychologa přímo ve škole, tedy aplikace školní psychologie v praxi (Smékalová, 2012). Z výše zmíněného se již čtenáři postupně krystalizuje cíl školní psychologie, kterým je poznání školy z psychologického hlediska, jejich subjektů, vztahů mezi nimi, jejich fungování a proměn, snaha o jejich porozumění a jejich popis, který je založen na pozorování a odpovídá realitě. A právě prolínání s dalšími psychologickými obory jí může při vzájemné spolupráci napomoci při budování teoretických základů psychologických procesů vyskytujících se ve škole (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

Současná česká školní psychologie byla historickým vývojem postavena na startovní čáru až díky devadesátým létům minulého století. Ačkoli mohla čerpat z meziválečných zkušeností a zahraničních vzorů, jejím úkolem je neustále pružně reagovat na proměny českého školství, se kterým je existenčně svázána (Lazarová, Ondruš, 2001).

Tento obor není na našem území ještě pevně zakořeněn, a proto podle mého názoru záleží na činnosti každého školního psychologa, jak svou aktivitou a nabídkou psychologických a poradenských služeb přispěje k tomu, aby odborná i laická veřejnost pochopila nezastupitelnost a užitečnost školní psychologie.

2 Konkretizace a specifikace činnosti školního psychologa

V rámci druhé kapitoly se dotkneme více praktické stránky školní psychologie prostřednictvím představení náplně práce školního psychologa, která je velmi rozmanitá, což nastíní následující podkapitoly.

2.1 Standartní činnosti školního psychologa

Standartní činnosti tvořící náplň práce školního psychologa jsou shrnuty ve vyhlášce č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a to následujícím způsobem vytvářejícím 3 hlavní oblasti:

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

- Konzultační, poradenské a intervenční práce
 - péče o integrované žáky (sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení)
 - individuální případová práce se žáky v osobních problémech (poskytování konzultací, jejich osobní vedení)
 - krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce
 - prevence školního neúspěchu žáků (poskytování nápravy, reedukace, vedení aj.)
 - kariérové poradenství u žáků
 - skupinová a komunitní práce se žáky
 - koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.
 - podpora spolupráce třídy a třídního učitele

- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání
 - konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí
 - pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí
- Metodická práce a vzdělávací činnost
- participace na přípravě programu zápisu do 1. Ročníku základního vzdělávání
 - metodická pomoc třídním učitelům
 - pracovní semináře pro pedagogické pracovníky (konzultace, metodické vedení)
 - účast na pracovních poradách školy
 - koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole (za účasti výchovného poradce, školního metodika prevence, třídního učitele)
 - koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními
 - metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu
 - besedy a osvěta poskytované zákonným zástupcům

Ačkoli se zdá vymezení pole působnosti a kompetencí školního psychologa na první pohled jasné, v praxi je nutné adaptovat se na konkrétní podmínky školy, ve které školní psycholog působí. Při vymezení hlavních bodů náplně jeho práce mohou hrát roli následující faktory: požadavky školy, objednávka klienta (žáka, rodiče, učitele, atd.), výše pracovního úvazku, dále vlastní kompetence, možnosti a vůle psychologa (nabídka psychologa) a v neposlední řadě rámec stanovený etickými, koncepčními a jinými zásadami práce (Lazarová, Ondruš, 2001).

„Zatímco profesní limity, koncepce a principy se zdají být explicitně formulovány v podobě legislativních a jiných předpisů a etických zásad, hranice vlastních kompetencí a profesionálního „bezpečí“ (tj. obraz vlastní nabídky) si obvykle formuluje psycholog sám.“ (Lazarová, Ondruš, 2001, s. 17). Jedním z prvních a zároveň trvalých úkolů školního psychologa je formulace společně dojednané zakázky, čili toho, na čem konkrétně bude s klientem pracovat. Zakázka, aneb tzv. pole společné práce, je důležité formulovat ještě před začátkem jakéhokoli poradenského procesu, ve jménu hesla, že nejdříve je nutné

znát cíl a teprve poté je možné vybrat si cestu, kterou k němu dojdeme. Konkrétní podoby zakázek a způsoby jejich dojednávání nelze paušálně aplikovat na každé škole kvůli specifickému kontextu a neopakovatelnosti každého případu, ale v rámci vzdělávání školních psychologů se budoucí snaha o obecné zachycení nabídky školních psychologů a nejčastějších požadavků vedení vůči nim ukazuje jako produktivní (Lazarová, Ondruš, 2001).

Nezbytnou součástí výkonu práce školního psychologa je také spolupráce s preventivním týmem školy, který by měl být tvořen výchovným poradcem, školním metodikem prevence, speciálním pedagogem, vedením školy a dalšími odborníky, případně by měl zastoupit jednoho z nich prostřednictvím modifikace svých poradenských služeb (Jalůvková, 2011). Z nedostatku finančních zdrojů se tak v praxi často stává, že na škole není přítomen speciální pedagog jako člen školního poradenského pracoviště, a tak by měl školní psycholog upgradovat svou vědomostní základnu týkající se hlavně specifických poruch učení a v případě potřeby rozeznat základní příznaky u žáka a vést ho při překonávání těchto obtíží (Zapletalová, 2013).

Z výše zmíněného, což je jen pouhý náznak faktorů hrajících roli v realizaci cílů školní psychologie, je jasné, že tuto pozici může kvalitně zastávat jen člověk, který je flexibilní a kreativní v nabídce svých služeb. Záleží na každém jednotlivém školním psychologovi, co bude chtít uskutečnit. Třebaže se jedná o půdu a záštitu vzdělávací instituce, lze zde organizovat klub pro děti, přespávání žáků i učitelů s tematickým programem, canisterapii, zážitkové programy, adaptační kurzy atd. Samozřejmě, že musí být tomu všemu nakloněné i podmínky a přístup ostatních kooperujících, ale ten impuls, který to vše uvede do pohybu, může vzniknout právě snahou školního psychologa (Kavenská, 2012).

Na závěr nutno podotknout, že při poskytování psychologických služeb žákům, učitelům rodičům, výchovným poradcům, ředitelům nebo jiným pracovníkům, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání, se školní psycholog řídí dokumentem Etické normy práce školního psychologa, který na základě inspirace ze zahraničí vypracovala Asociace školních psychologů SR a ČR (AŠP, 2015) (viz příloha č. 4).

2.2 Způsoby realizace služeb školního psychologa

Podle způsobu realizace služeb školního psychologa můžeme rozdělit poskytování psychologických služeb na individuální a skupinové, v bezprostředním styku či prostřednictvím jiné osoby (Gajdošová, Herényiová, 2002).

2.2.1 Práce školního psychologa s jednotlivcem

Individuální poskytování služeb školního psychologa se může týkat jak osoby žáka, tak učitele, či rodiče. Individuální práce se žáky začíná většinou v případě výskytu problému, školní psycholog bývá kontaktován rodiči, učiteli i spolužáky, sami žáci přicházejí zřídka. Pokud třída ví o problému svého člena, může o něm informovat školního psychologa přímo v konzultačních hodinách, nebo je také k dispozici nepřímá cesta přes schránku důvěry, která by měla být zřízena a využívána právě školním psychologem. Anonymní svěřování mohou také iniciovat školní psychologové při práci se třídou v komunitním kruhu, kdy se např. zadá instrukce, aby každý napsal na nepodepsaný lístek papíru, co ho trápí ve třídě, co by chtěl od školního psychologa vyřešit, apod. Pokud už je třídní kolektiv dostatečně soudržný a funkční, mohou se tyto vnitřní záležitosti řešit transparentně přímo na místě (Kavenská, 2012).

Pokud už je tedy dána zakázka a školní psycholog ví, kterého žáka má kontaktovat, oslovuje ho přímo ve školním prostředí a jedná s ním v době výuky, o přestávce nebo v rámci svých odpoledních konzultačních hodin. Důležité je včas řešit omluvení žáka z vyučování, domluva s třídním učitelem stačí ústní formou (Smékalová, 2012). Pravidla týkající návštěv školního psychologa v době vyučování by měla být explicitně formulována a zakomponována ve školním řádu dané instituce, tak, aby nedocházelo k zneužívání ze strany žáků, kteří by se tak chtěli vyhnout ústnímu zkoušení nebo písemným pracím. A školní psycholog by měl hned zpočátku své působnosti na škole vysvětlit všem participujícím časovou podmíněnost své práce, aby nedocházelo ke zkresleným představám a nerealistickým očekáváním, např. ze strany pedagoga, který uvolnil žáka s problematickým chováním ze své hodiny kvůli návštěvě školního psychologa, aby jej "opravil" a poslal mu jej nazpět bezchybně fungujícího. To je jeden z mnoha případů, kdy je školní psycholog nucen přesvědčit spolupracovníky o své profesní kompetenci, neboť pokud to okolnosti vyžadují, může s dítětem zahájit i soustavnou

terapeutickou práci (Zapletalová, 2013). „*Ještě nedávno se na práci školních psychologů pohlíželo z úzkého psychoterapeutického pohledu jako na pomoc individuálnímu problémovému dítěti, aby se lépe přizpůsobilo školním podmínkám a požadavkům školy. S problémovým žákem se obvykle pracovalo v izolovaných podmínkách a nepřihlíželo se k fungování jedince v širším školním prostředí...*“ (Gajdošová, Herényiová, 2002, s. 88). Poradenská péče o děti, v tomto případě žáky, se nevztahuje pouze na ně samotné, ale měla by mapovat i jejich okolí, především rodinu a další sociální skupiny, do kterých je dítě začleněno. Jen tak může být pomoc adekvátní a funkční (Pešová, Šamalík, 2006).

S výsledky a závěry individuální práce se žákem není seznamován pouze on, ale z důvodu jeho nedosažené plnoletosti, pokud se nejedná o závěrečné ročníky středních škol, také rodiče či zákonní zástupci, kteří až na výjimečné případy definované v zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí a v případě, kdy žák vyhledá školního psychologa v akutní krizové fázi, musí podat písemný souhlas s návštěvou dítěte u školního psychologa, dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. (Pešová, Šamalík, 2006). V praxi je možné využít informovaného souhlasu rodičů, který platí paušálně na využití poradenských služeb, jež škola poskytuje, a který rodiče podepisují při seznámení se školním řádem a politikou dané instituce. Pokud tomu tak není a existuje závažné podezření, že by rodiče informovaný souhlas neposkytli z důvodu vlastní ochrany, existuje možnost využití zástupného problému k obejití této formality, takže např. žák požádá rodiče o informovaný souhlas s návštěvami u školního psychologa kvůli potížím s učením, a přitom se na jednotlivých sezeních obavy dítěte z rozvodu rodičů (Zapletalová, 2013). K individuální práci školního psychologa se žáky se dále řadí také např. podrobná diagnostika, práce s žáky integrovanými z jiných škol, či z jiných tříd, spolupráce s nadanými žáky a žáky s poruchami učení (Smékalová, 2012).

Individuální práce školního psychologa s jednotlivcem z pedagogického sboru probíhá odlišně. Nejčastěji se jedná o konzultaci, kdy vyučující přichází s konkrétním dotazem či problémem. Podmínkou tohoto aktu je samozřejmě vztah důvěry a spolupráce mezi těmito dvěma odborníky. K této problematice se podrobněji vrátíme v následující kapitole. Metodická pomoc ze strany školního psychologa by měla být nasměrována především k začínajícím učitelům a třídním učitelům kvůli organizaci třídnických hodin. Pokud má být v rámci předmětů Rodinná a Občanská výchova probíráno nějaké citlivé téma, může daný učitel také využít služeb školního psychologa (Zapletalová, 2001). Školní psycholog by neměl pedagoga vnímat jako nedokonalého, nefunkčního psychologa, ale jako odborníka jiného zaměření v rámci jeho prostředí, pro kterého by měl mít pochopení, empatický

přístup a měl by s ním jednat vždy na základě principu presumpce nevinny (Zapletalová, 2013).

2.2.2 Práce školního psychologa se skupinou

Pokud budeme vycházet z předpokladu, že sociální skupina je tvořena dvěma a více členy, kteří hrají vzájemně se doplňující a podmiňující se role (Řehan, 2007), můžeme do skupinového poskytování služeb školního psychologa zařadit i práci s rodiči či zákonnými zástupci, ačkoli je to velmi specifická oblast, jež se jeví spíše na pomezí práce s jedincem a práce se skupinou. Samozřejmě pokud školní psycholog jedná pouze s jedním rodičem, či zákonným zástupcem, hovoříme o individuálním poskytování psychologických služeb, stejně jako je tomu při jednání s jedním pedagogem. Dále do oblasti práce školního psychologa se skupinou řadíme práci se třídou a s učiteli (Kavenská, 2012).

2.2.2.1 Práce školního psychologa s rodiči

Při práci s rodiči, a to platí nejen pro školního psychologa, je potřebné mít s nimi pravidelný kontakt, který může vyplývat ze setkávání se na třídních schůzkách, akcích školy a při konzultačních hodinách. Komunikace s rodiči by měla stát na smysluplném informování a měla by ji zajišťovat především škola, např. prostřednictvím vývěsky pro rodiče, školního časopisu, internetových stránek školy apod. Pedagogové si často stěžují, že někteří rodiče nemají o své dítě ani nejmenší zájem a na podněty školy nereagují (Čapek, 2010). „*Chyba však nebývá na straně rodičů, protože drtivou většinu vzdělávání jejich dětí zajímá. Avšak je to škola, která včas nepodchytí a odsune jejich úvodní nadšení k hranicím apatie, jež se u některých nárazově přeruší až v posledním ročníku*“ (Čapek, 2010, s. 164). Školní psycholog by si této problematice měl být vědom, a pokud to podmínky školy umožňují, snažit se iniciovat změnu, která by vedla k většímu zapojení rodičů do života školy. Ať už jsou jakékoli profese, odborníky na své dítě jsou především oni, a proto by se kontakt s nimi neměl omezovat pouze na pozvání „na kobereček“ při prohřešku žáka (Čapek, 2010). Ideální by bylo, aby se školní psycholog znal s rodiči už od předškolního věku dítěte z třídních schůzek budoucích prvňáčků. Zde může seznámit rodiče s věkovými zvláštnostmi dítěte, budoucími nároky školy na jeho osobnost a s jeho připraveností na školní práci. Díky jeho metodickým pokynům, případně poskytnutým

materiálům, by měli rodiče získat představu, jak s budoucím žákem procvičovat základní dovednosti, tak, aby byl nástup do školy pro celou rodinu co nejméně stresující. Na další schůzce ještě před začátkem školní docházky by měla být přítomna třídní učitelka budoucí první třídy a poskytnout základní obraz vzdělávací a výchovné činnosti a materiálních nároků na vybavení prvňáčka. Dále by se rodiče měli seznámit s prevencí studijního selhávání dítěte, s příznaky specifických poruch učení a psychosomatických obtíží, které se mohou u dítěte projevit. Toto může být náplní další, třetí, schůzky, nebo jsou tyto informace podány v rámci předchozích dvou setkání. Pokud je na všech schůzkách přítomen školní psycholog, podporuje to u rodičů akceptaci jeho odborného působení na škole a spíše to nahrává budoucí spolupráci. V praxi je tento obraz velmi vzácný, ačkoli nelze popřít jeho přínos. Školním psychologům se doporučuje alespoň účast na prvním dnu zahájení školní docházky, aby se představili rodičům i žákům osobně a informovali je o povaze své působnosti na škole (Smékalová, 2012). Další míra setkávání školního psychologa s rodiči záleží nejen na jejich zapojení do života školy, ale také na tom, jakým způsobem dítě školu zvládá, popř. jaké řeší problémy. Tam kde je za problémem dítěte především nerovnováha fungování rodinného systému, musí školní psycholog k jeho zdárnému řešení využít kromě jednotlivé práce s klientem také práci s jeho rodinným systémem. Ta bývá náročná na čas a obvykle provázená malou ochotou členů rodiny spolupracovat. Získat pro spolupráci alespoň jednoho člena žákovy rodiny je úspěch, často se v těch nejzávažnějších případech, které školní psycholog řeší, nepodaří s rodinou ani komunikovat (Štech, Zapletalová, 2013).

Spolupráce s rodinou a rodinné poradenství může nabývat mnoho podob. Následující tři typy se v zahraničí osvědčily při krátkodobých se školou souvisejících a na problém zaměřených postupech. Jedná se o strukturální rodinnou terapii, při které se odhaluje organizační kontext rodiny, jenž spoluurčuje problematické chování žáka. Na rozdíl od toho strategická rodinná terapie se soustřeďuje na maladaptivní interakční vzorce mezi členy rodiny žáka. A multisystemická rodinná terapie se svou premisou, že dítě, žák, je součástí hned několika složitých systémů (rodina, škola, vrstevníci), které mají vliv na jeho vývoj a chování a tím pádem souvisí i s jeho případnými problémy (Carlson, Trapani In Lee, 2005).

V kontextu spolupráce školního psychologa s rodinnými příslušníky žáka může dojít k situaci přenosu negativní kompetence z ředitele, pedagoga či jiného pracovníka, který má konflikt s daným žákem, právě na školního psychologa, který má daný problém s pozvanými rodiči odborně a efektně vyřešit (Zapletalová, 2013). Školní psycholog by si

měl být v takovém případě vědom své nezávislé pozice, kterou zaujímá a přivlastnit si spíše roli mediátora, nežli tu exekutivní (Soldán, 2012). Pokud by byl přizván k jednání mezi rodiči a zástupci školy, měl by své kolegy předem směřovat ke konstruktivnímu využití přítomnosti rodičů, které by mělo zahrnovat informace o vzdělávání a výchově žáka a také oboustranně výhodnou dohodu o vzájemně lepší spolupráci (Čapek, 2010).

2.2.2.2 Práce školního psychologa se třídou

Práce školního psychologa se třídou, jako další forma skupinového poskytování psychologických služeb, se dá rozdělit do pěti hlavních oblastí: prevence, diagnostika, intervence, prožitkové aktivity a vzdělávání (Kavenská, 2012).

V rámci prvního okruhu je hlavní náplní práce školního psychologa primární prevence, která: *„je zaměřena na zajišťování a vytváření takových podmínek v systému školy a ve fungování jejich podsystémů, které zabraňují, nebo dokonce předchází vzniku rozličných druhů problémů a těžkostí* (Gajdošová, Herényiová, 2002, s. 88). Těžištěm sekundární prevence je zaměření se na problémového klienta v nesnázích, krizích či s problémy. Sekundární a terciální preventivní psychologickou činnost má již v kompetenci poradenský psycholog, kterého může školní psycholog klientovi doporučit (Gajdošová, Herényiová, 2002). Mezioborová spolupráce je zde podmínkou efektivnosti, a to nejen v souvislosti s poradenským psychologem, ale také s pedagogickým sborem a školním metodikem prevence. Jakákoli prevence je levnější a výhodnější, než řešení následků rizikového chování, a proto je produktivnější působit na děti, žáky, na více frontách. Tento úkol samozřejmě neleží pouze na bedrech jedince, v našem případě školního psychologa, ale je nedílnou součástí politiky celé školy. Nárazové besedy jednou za pololetí s tolik oblíbenou drogovou problematikou nepomohou, pokud se se zážitky žáků nebude dále pracovat. Největším tahounem spoluurčujícím chování žáků je ovšem příklad dospělých osob, pokud třída absolvuje besedu o tom, jak se mají k sobě jako děti správně chovat a následně zpozorují odlišný vzorec chování u osoby, která je o etických pravidlech poučovala, nelze se pak divit jejich rozčarování a případnému protestu (Zapletalová, 2013).

Druhý okruh práce školního psychologa se třídou je sycen pojmy diagnostika, depistáž a mapování vztahů mezi spolužáky. Smyslem jakýchkoli diagnostických aktivit je

monitorování dětského kolektivu s cílem včas podchytit případné patologické fenomény a na základě získaných informací podniknout intervenční kroky. Různými nástroji lze zjistit povahu vztahů ve třídě, její klima, potažmo klima celé vzdělávací instituce (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Záleží na kreativitě školního psychologa a také na jeho znalostech či kompetencích k používání psychodiagnostických metod. V praxi se nejčastěji používají metody pozorování, rozhovoru, ankety, dotazníku (např. dotazník B3) a dále postojové a hodnotící stupnice (např. škály sociální atmosféry v třídě), projektivní techniky (např. nedokončené věty, test sémantického výběru) a metody sociometrie (např. Morenova sociometrická technika) (Gajdošová, Herényiová, 2002). Školní psycholog by při tom neměl zapomínat na kombinaci různých metod nejen v rámci školy, ale také v rámci jednoho kolektivu. Ani sebelépe vykonstruovaný dotazník mu v jeho práci nemůže nabídnout plastický obraz vztahové sítě sociální skupiny, pokud jej nedoplní informacemi získanými klinickými a interakčními metodami. Dále si stručně představíme trojici nejpoužívanějších dotazníků v arzenálu školního psychologa.

Ačkoli se morenovská sociometrie díky několika nadšencům v oboru používala na českých školách již v šedesátých letech, zásadní změnu v této oblasti přinesla až léta sedmdesátá působením V. Hrabala a vydáním dotazníku SORAD (Sociometrický ratingový dotazník), který je u nás nejstarší používaná standardizovaná technika odhalující povahu vztahů v třídním kolektivu. Jeho výhodou je skupinová administrace a poměrně široké rozpětí, neboť ho lze použít od žáků šestých ročníků základní školy až po maturanty. Je zaměřen na rysy osobnosti projevující se v sociálních interakcích, podle kterých je jedinec posuzován jako vlivný, oblíbený či sympatický. Z hlediska skupiny se hodnotí její koheze, strukturovanost a emoční atmosféra (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Aktuální podoba tohoto nástroje na psychosociální diagnostiku žáků je v rukou Testcentra, které jej vydalo v roce 2011 v počítačové verzi a nabízí k němu také zprostředkování školícího a výcvikového kurzu (Testcentrum, 2015).

Již od 4.třídy základní školy lze pro diagnostiku nejen třídního dětského kolektivu použít již zmiňovaný B-3 (Braun) dotazník. Jeho zjednodušená verze zvaná B-4 je určena ještě mladším věkovým kategoriím, žákům 2. a 3. tříd základních škol, a je vhodná i pro třídní kolektivy škol speciálních (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Školní psycholog začíná práci se třídou již během jejího prvního školního roku prostřednictvím screeningu a vedením třídnických hodin. Třídní kolektiv by měl doprovázet celou jeho cestou za vzděláním v dané instituci, být si vědom povahy konstituování kolektivu a poskytnout krizovou intervenci v případě narušení vztahů mezi

děťmi. I školní psycholog zaměstnaný na plný úvazek se díky svým dalším povinnostem dostane do každé třídy maximálně dvakrát za pololetí, pokud působí na devítileté základní škole. Proto by měl částečně delegovat své pozorování třídního kolektivu na pedagogy a následnou spoluprací s nimi docílit optimálního působení na klima třídy (Kavenská, 2012).

Za třetí hlavní úkol školního psychologa při práci s třídou by se dala považovat intervence (Kavenská, 2012). Ve významu zásahu, zákroku v něčí prospěch (Hartl, Hartlová, 2010). Nejvíce případů vyžadujících odbornou intervenci řeší školní psycholog při svém nástupu do zaměstnání, zvláště pokud je úplně prvním školním psychologem působícím na dané škole. Dříve než začne plánovat sebelepší a sebekreativnější pracovní plán, měl by se věnovat otevřeným sporům a očividným problémům, které vyžadují odborný psychologický zásah, ve jménu výroku, že nejdříve je potřeba uhasit požáry (Kavenská, 2012). Nutné je zde odlišovat pojem intervence a pojem krizová intervence, která zahrnuje již komplexní přístup, přizpůsobený zvláštnostem člověka ve stavu psychické krize, která vlivem krizové životní události narušila jeho rovnováhu. Bohužel se tyto případy nevyhýbají ani školnímu prostředí a i školní psycholog může při své práci využít zásady krizové intervence. Stává se tak v případech, kdy dojde k tragické události ve třídě či ve škole, např. úmrtí spolužáka, učitele, pokus o sebevraždu, násilný čin, apod. Vlivem působení přírodních živlů či jiných katastrof se do hromadné krizové situace může dostat i celá škola (Smékalová, 2012). Při takto tragických událostech je potřeba následně zajistit žákům možnost získat pravdivé informace o tom, co se vlastně stalo, rozloučit se u pietního místa i v kruhu třídy, sdělovat své pocity prostřednictvím vzkazů, sociálních sítí nebo rozhovorem se školním psychologem či třídním učitelem a také možnost volby, zda se zúčastní posledního rozloučení (Baštecká, Fořtová, Vodáčková, 2011).

Čtvrtý okruh práce školního psychologa se třídou naplňují prožitkové aktivity, relaxační techniky, kohezivní a adaptační kurzy. Při takovýchto činnostech se doporučuje přítomnost třídního učitele, aby byl zážitek společný všem. Relaxační techniky se mohou stát jednou z perspektivních cest formování dětské osobnosti, pokud si je osvojí již ve školním věku a dokáží jich efektivně využít k svépomoci. Prožitkové aktivity by se měly odehrávat v méně formálním prostředí než běžná výuka, např. v komunitním kruhu. Pokud se v kolektivu vyskytuje problém a chybí atmosféra bezpečí, nelze aplikovat techniku, která má preventivní charakter tím, že posouvá kolektiv dále na cestě vzájemné důvěry a pospolitosti (Kavenská, 2012). Některé školy podporují vznik tzv. školních klubů, které jsou dobrovolné a kde se žáci setkávají mimo dobu vyučování. Klub je veden školním psychologem a náplň jeho činnosti se vztahuje právě k prožitkovým a relaxačním

technikám (Krejčí, 2012). Adaptační, které slouží k poznání se nového kolektivu navzájem, a kohezivní kurzy, jež by měly stmelovat již existující sociální skupinu, jsou relativní novinkou v českém školství, ale jejich přínos začíná být viditelný dalším a dalším subjektům, které se do nich i přes notné organizační nároky pouští. Školní psycholog bývá styčným důstojníkem při plánování těchto kurzů a včasná organizace a zařízení veškerých náležitostí je plně v jeho kompetenci. Samozřejmě ve spolupráci s pracovníky školního poradenského pracoviště, pedagogy, vedením školy, rodiči i žáky. Podrobnosti týkající se plánování a realizace adaptačního kurzu nejsou předmětem tohoto textu, takže bude zmíněna jen poslední důležitá věc související s prací školního psychologa a to ta, že po návratu třídy z adaptačního kurzu by se měla jeho pozornost zaměřit na žáky, kteří se kurzu nezúčastnili, ale jsou členy třídy a v rámci práce se třídou jim pokusit usnadnit splynutí s již vzniklým kolektivem (Šmahaj, 2012).

Pátou a poslední zmiňovanou oblastí práce školního psychologa se třídou jsou besedy a další aktivity směřující k prohloubení vzdělávacího procesu žáků. Tato činnost je úzce propojena s prevencí, neboť nově získané poznatky mohou napomoci vyhnout se rizikovému chování či způsobu života (Kavenská, 2012). Školní psycholog může využít např. projektu Výchova ke zdraví, který pod záštitou Všeobecné zdravotní pojišťovny provozuje internetový portál zabývající se metodickou pomocí pro předání základních znalostí žákům týkajících se sexuální výchovy, závislostí, výživy, prevenci úrazů a nádorů a dalších oblastí souvisejících se zdravím (Výchova ke zdraví, 2015).

Činnosti školního psychologa jsou mimo jiné ovlivněny také celospolečenským kontextem. Např. v USA se tak může zapojit i do boje s dětskou obezitou, která je výrazným aktuálním problémem, jelikož je podle odhadů 11 až 15% amerických dětí obézních. Školní psycholog může identifikovat kulturní a sociální vlivy, které se podílí na obezitě žáka, jako jsou např. vzorce jídelního chování, přesvědčení o významu jídla, konzumace médií, nedostatek pohybu apod. Může být žákovi oporou v jeho snaze o změnu a také důvěrníkem situací sociální diskriminace, kterým mohou být obézní děti terčem. Podobný trend lze očekávat i v dalších zemích, stejně jako zvýšení času, který tráví děti denně konzumací médií. Školní psycholog se tak s dalšími odborníky může preventivně podílet na zdravé životosprávě dětí, především z hlediska postojů a pochopení jejího významu. Navíc může do řešení problémů konkrétního žáka zapojit také jeho zákonné zástupce prostřednictvím rodinného poradenství (Benas, Scafidi, Friedman In Lee, 2005).

Toto a další témata mohou být probрана v rámci Rodinné a Občanské výchovy, popř. během třídnických hodin za účasti školního psychologa. V praxi se také do školy zvou

odborníci na danou problematiku, např. v rámci Dne osobností. Na organizaci besedy by se školní psycholog měl podílet a také jí být přítomen, aby dokázal náležitě reagovat na případné komentáře a dotazy žáků i kolegů. Kreativitě se meze nekladou a tak může i školní psycholog sám vystupovat v roli přednášejícího odborníka na téma, s kterým je dobře seznámen. Důležitou podmínkou je zachování aspektu užitečnosti a potřebnosti. Většinou je však předávání informací nasměřováno od školního psychologa směrem k pedagogům, což souvisí s posledním tématem této podkapitoly, a to prací školního psychologa s učiteli (Zapletalová, 2013).

2.2.2.3 Práce školního psychologa s učiteli

Práci s učiteli v tomto případě chápeme jako formu poskytování odborných služeb školním psychologem skupině. O postojích pedagogů a jejich spolupráci se školním psychologem se bude zabývat až třetí kapitola. Jak již bylo výše zmíněno, školní psycholog pracuje s učitelem i jako s jednotlivcem, pokud se to ovšem týká celé skupiny, pedagogického sboru, nabývá to odlišných podob, a to konkrétně účastí školního psychologa na pedagogických a provozních poradách, v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mohou být připravovány semináře na aktuální témata a pokud jsou příhodné podmínky, obzvláště speciální výcvik, může školní psycholog vést i supervizní setkání. Vzdělávací semináře se mohou v případě zájmu konat i pro pedagogické sbory jiných škol, zvláště pokud ještě nedisponují vlastním školním psychologem (Smékalová, 2012).

Školní psycholog se v rámci školy většinou ocitá jako jediný pracovník své odbornosti. Z povahy jeho práce vyplývá požadavek na udržení nezávislé role a samostatnosti, který se zároveň pojí se snahou o navázání důvěrných vztahů (Soldán, 2012). Školní psycholog je jako malá planetka obíhající na orbitě kolem pedagogického sboru, která by měla být natolik vyvážená, aby neinklinovala ani k jedné, ani k druhé straně (Zapletalová, 2013).

3 Vztah pedagog - školní psycholog

Předtím, než se dostaneme k praktické části této práce, považuji ještě za nutné zmínit se o faktoru, který musí řešit každý školní psycholog ať už zkušený či začínající, první na dané škole působící, nebo navazující. A tím je kvalita a charakter jeho vztahů s pedagogy.

V zahraničním článku, který vyšel již v roce 2000 a byl věnován změnám, které pro školní psychologii přináší nové milénium a o kterých se v americké odborné literatuře hovořilo již 50 let, je kromě dalších oblastí (jako např. důraz na prevenci, aplikace vědeckých poznatků, využívání systematické evaluace služeb) přímo zmíněno, že by se školní psychologové měli v 21. století zdokonalit v umění zapojit do své práce dospělé, kteří pracují přímo s dětmi, a sami se více soustředit na nepřímé služby školního psychologa jako jsou např. konzultace, výzkum a doškolovací aktivity. Těmi dospělými jsou míněni rodiče, učitelé a další zaměstnanci školy, kteří tráví s dětmi neporovnatelně více času než školní psycholog a jejichž zapojení do poradenského procesu výrazně zvyšuje jeho pravděpodobnost na úspěch (Bradley-Johnson, Dean, 2000).

„Činnost školního psychologa má řadu úskalí; o některých z nich nemá začátečník ani tušení. Mezi nejčastější rizika patří úskalí ve vztahu k vedení školy, pedagogům, dětem, rodičům, k dalším institucím a sobě samému...“ (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 199). Výkonnost školního psychologa závisí na mnoha faktorech, jedním z nich je také spolupráce s pedagogickým sborem školy. Učitelé a zejména ti třídní jsou s dětmi v každodenním styku a mohou školnímu psychologovi poskytnout informace, které jsou pak východiskem při jeho práci na zakázce. Základním kamenem k této profesní spolupráci je ovšem důvěra, která by měla být založena na vzájemném respektu k profesi toho druhého (Jalůvková, 2011). V současné době se uvažuje o tom, že by školní psycholog měl v rámci svého vysokoškolského vzdělání absolvovat pedagogickou praxi, která by mu na základě vlastní zkušenosti přiblížila pozici pedagoga a také by mohla posloužit k lepšímu přijetí pedagogickým sborem v budoucím zaměstnání (Zapletalová, 2013).

Nejproblematictější situace v rámci přijetí školního psychologa ze strany pedagogů nastává, pokud nastoupí na školu jako první vykonavatel této profese v historii dané instituce. Nedostatečně připravený vstup psychologa do školního prostředí může být doprovázen nejistotou a řadou negativních očekávání, které mohou mít základ v obecné nedůvěře k tomuto typu poradenství, jež je v České republice obzvlášť patrná. Příchod

nového spolupracovníka by měl osvětlit v první linii ředitel školy, aby předešel případným nedorozuměním, která se často týkají finančního ohodnocení nového zaměstnance a role školního psychologa jako nástroje vedení školy. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, školní psycholog by se měl hned ze začátku aktivně podílet na vyjasnění vzájemných pozic a očekávání a deklarovat povahu vzájemné spolupráce s pedagogy. Některá očekávání pedagogů mohou být školním psychologem vnímána jako nereálná nebo nepříslušící jeho kompetenci, je tedy na něm, aby povahu svých možností pomoci uvedl na pravou míru (Jalůvková, 2011).

Učitelé jsou vzhledem ke specifikům své profese zvyklí na určité principy, které jim saturují pocit jistoty. Jedná se zejména o omezenou možnost kontroly práce (způsob vedení hodiny jako záležitost konkrétního pedagoga) a rovnost učitelů z hlediska struktury školní organizace. A do tohoto zaběhlého režimu vstoupí jednotlivec, který stojí jaksi mimo ostatní, není to pedagog a má pravomoci, které mu umožňují vstupovat do třídy. Samozřejmě, že taková situace vyvolá strach a pocit nejistoty. Školní psycholog by s touto přirozenou reakcí měl počítat a pracovat nejen s konkrétními, ale také s potencionálními obavami pedagogů. Pokud bychom měli některé z obav konkretizovat, byly by to např. strach z odhalení vlastních odborných nedostatků, narušení a inovace zavedeného pořádku, odhalení dosud tabuizovaných a neřešených problémů, strach z donášení vedení školy školním psychologem a ze zasahování do jejich vlastních kompetencí (Štech, Zapletalová, 2013).

Touto poslední krátkou kapitolkou jsme ukončili představení obecných témat, která ve své činnosti řeší školní psycholog a kterých by si měl být vědom na teoretické bázi i nováček v oboru. Ovšem je rozdíl mezi ovládním teorie a konkrétními postupy, které vychází ze zkušeností těch, kteří si již svoje postavení školního psychologa "vydobyli". A právě tomu se budou věnovat následující stránky.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumný problém

V teoretické části této práce již několikrát zaznělo, že školní psycholog (dále jen ŠP) zaujímá specifickou pozici v rámci týmu pracovníků, který je profesně a odborně zaměřen poněkud jiným, pedagogickým směrem. Ačkoli mají všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci stejný cíl, tedy přispívat ke zdárnému vývoji a výchově dětí a mládeže, nemusí se představitelé těchto dvou světů shodnout na úhlu pohledu, který zaujímají vůči situacím, které se odehrávají v kontextu školního prostředí. Navíc se mohou někteří pedagogové cítit ohroženi povahou práce školního psychologa. A nyní si představme, že do tohoto prostředí, na tuto pracovní pozici, která je sama o sobě svízelná, nastupuje čerstvý absolvent studia psychologie, nebo prostě člověk, který už se nějakou dobu v praxi pohybuje, ale ve školní psychologii je nováčkem. Samozřejmě existují články a publikace zaměřené na tuto problematiku, ale na co konkrétně si dát pozor, čeho se vyvarovat a co dělat první týden na škole, jakýsi manuál, o který se může začínající školní psycholog opřít a kde jsou konkrétně zmíněné kroky od těch, kdo mají tuto fázi už za sebou, jsem tam nenašla. A protože je tato oblast předmětem mého zájmu a po absolutoriu bych se chtěla věnovat dráze školního psychologa, rozhodla jsem se postavit výzkumnou část této práce na rozhovorech se školními psychology, jejichž ústředním tématem byly rady pro jejich začínající kolegy. Jsem si vědoma, že se jedná pouze o jeden úhel pohledu, který nepostihne realitu v celé její šíři, ale, pokud se dostanu v budoucnu do stejné pozice, chci mít náskok v tom, že budu vědět, co zažívali a konali moji kolegové, když kdysi také stáli na startovní čáře.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem tohoto kvalitativního výzkumu je nalezení, popsání a porozumění specifikům činností začínajícího školního psychologa a to na základě rozhovorů s jedinci, kteří tuto práci vykonávají. Záměr není osvětlit stanovisko školy a jejich pracovníků, nebo to, jak přijímají nového člena týmu na pozici, kterou dosud vykonával někdo jiný, i když i to jsou faktory, které mají vliv, a začínající školní psycholog by si jich měl být vědom.

Domnívám se, že zvolený cíl výzkumu je aktuální, ale také značně široký, a proto jsem k jeho specifikaci kromě hlavní výzkumné otázky zvolila i kategorie, které ji dokreslují.

Hlavní výzkumná otázka tedy zní:

1. Na co by se měl ve své práci zaměřit začínající školní psycholog?

Na základě analýzy odborné literatury byla výše zmíněná výzkumná otázka specifikována pomocí následujících tří podotázek:

- I. Jakou podobu má práce se třídami u začínajícího školního psychologa?
- II. Jaké kroky ze strany školního psychologa mohou být předpokladem budoucí úspěšné spolupráce s učiteli?
- III. Jaké specifické požadavky jsou kladeny na činnost školního psychologa v průběhu školního roku?

4.2 Typ výzkumu a metoda získávání dat

Vzhledem k povaze výzkumné otázky a tendencím autorky tíhnout spíše ke kvalitativním metodám byl zvolen neexperimentální výzkumný plán, jehož cílem je orientační výzkum, který má pomocí deskripce a klasifikace napomoci k porozumění stanovenému problému.

Jako metodu získávání dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval převážně otevřené otázky, které vznikly na základě studia odborné literatury. Uzavřené otázky se týkaly spíše faktografických údajů.

Rozhovor tedy začínal otázkami, jak dlouho v praxi ŠP působí, jestli je to jeho první zaměstnání jako ŠP, zda je první ŠP na škole, nebo na koho navazuje a kde studoval psychologii. Od odpovědí na tyto úvodní otázky se odvíjel následující rozhovor. Pokud byl ŠP prvním na dané škole, zajímalo mne, jak byl zpočátku přijímán a kdo a co jemu konkrétně pomohlo v počátcích. Pokud navazoval na práci jiného ŠP ptala jsem se na povahu spolupráce s bývalým ŠP, předání klientů do péče a stejně jako u předchozího případu i na míru angažovanosti a proces oboustranného seznamování se s danou školou. Zvláště mne zajímaly začátky působení jako ŠP, s kým být v kontaktu, co pomáhá, čeho se vyvarovat, na co si dát pozor a retrospektivní zhodnocení, co by udělal ŠP jinak, kdyby

znovu začínal, případně jakou má radu pro začínající školní psychology. Od tohoto ústředního tématu jsme se přesunuli ke konkrétním činnostem, které ŠP nejen na začátku své působnosti vykonává, a to konkrétně při práci se třídami a spolupráci s pedagogy. Takto vzniklý obrázek byl doplněn ještě o aspekty, které se mění v průběhu školního roku (nové třídy, noví žáci, adaptační pobyty, zápisy do prvních tříd, přijímací zkoušky, rodičovské schůzky a pedagogické porady, blíží se prázdniny, apod.) a mají vliv na práci školního psychologa. Poslední otázky týkající se okruhu činností ŠP se přímo netýkaly jeho začátků, ale pro začínajícího ŠP mohou být užitečné. Jednalo se o dotaz ohledně problematiky, kterou musí ze své pozice ŠP řešit a osobně ji považuje za nejnáročnější, a byl požádán o konkrétní příklad ze své praxe.

Další otázky jsem zvolila z důvodu dokreslení obrazu školních psychologů: proč si vybrali toto povolání, zda plánují být školním psychologem i do budoucna, jaké kurzy a výcviky absolvovali a co konkrétně z nich pak mohli využít ve své praxi, jak vnímají svou roli na škole a zda si myslí, že by pro ně a pro ŠP obecně bylo užitečné alespoň minimální pedagogické vzdělání, aby lépe porozuměli světu pedagogů. Pro přehlednost uvádím tabulku s návodem, v němž je stručně obsaženo schéma závazné pro proběhlá interview.

Tabulka č. 1: Návod k rozhovoru (vlastní zpracování)

Faktografické údaje	<ul style="list-style-type: none"> - první nebo navazující ŠP - první místo působiště jako ŠP - léta v praxi ŠP - kde studoval psychologii
Začátky	<ul style="list-style-type: none"> - seznamování - vyjasnění role, hranice - činnosti během prvního týdne - práce se třídami - spolupráce s učiteli - specifika školního roku
Osobnost ŠP	<ul style="list-style-type: none"> - důvod volby povolání - budoucnost - pedagogické minimum - kurzy, výcviky, další vzdělávání - jak se vnímají na dané škole

Pokud by čtenáře zajímala konkrétní podoba kladených otázek, odkazuji jej na Přílohu č. 5, kde je uveden doslovný přepis jednoho z rozhovorů.

4.3 Sběr dat

Sběr dat proběhl v pracovních školních psychologů, kteří pracují, nebo pracovali na základních školách Pardubického a Středočeského kraje.

Výběr vzorku byl nepravděpodobnostní, záměrný. Hlavním kritériem byla vykonávaná činnost školního psychologa. Od požadavku na určitou dobu trvání praxe jsem upustila na základě prvních několika rozhovorů, kdy měli školní psychologové deklamovaný problém vzpomenout si konkrétně na průběh začátků svého působení a odkazovali mne na své, z hlediska praxe, mladší kolegy.

Pardubický kraj, kde působí většina z respondentů výzkumu, jsem zvolila kvůli dostupnosti z místa mého bydliště a také kvůli tomu, že tu chci v budoucnu i pracovat a domnívám se, že každý kraj má svá specifika z hlediska školské i sociální politiky, takže sebelepší výzkum školních psychologů v Olomouci, by pro mne nebyl tak přínosný jako výzkum na "domácím poli". Vedlejším efektem proběhlých rozhovorů, který jsem původně v záměru neměla, bylo i nakontaktování se s odborníky v praxi, kteří byli nejen ochotni podílet se na mém výzkumu, ale někteří projevíli i zájem o mou budoucí kariéru na poli školní psychologie a nyní vím, že se na ně mohu v případě potřeby obrátit.

Informace a kontakty na školní psychology působící v mém okolí jsem zjišťovala pomocí internetových stránek jednotlivých škol. Zhotovila jsem si pro tento účel přehlednou tabulku, která zde z důvodu zachování anonymity respondentů nebude zveřejněna. Obsahovala jména školních psychologů, název školy, kde působí, datum, kdy jsem jim zaslala email s žádostí o účast v mém výzkumu, případně telefonní číslo a konzultační hodiny. Pokud na email do dvou týdnů neodpověděli, využila jsem jejich zveřejněného telefonního čísla s tím, že jsem je nechtěla přemlouvat k účasti, ale spíše si potvrdit, že se k nim má zpráva dostala a neskončila ve spamu. Celkem bylo rozesláno 28 emailů, 10 respondentů reagovalo ochotně hned přes email, 5 jich souhlasilo s účastí na výzkumu na základě telefonního kontaktu. 2 z adresátů právě přecházeli na jinou pracovní pozici a nemohli se výzkumu zúčastnit kvůli časové vytíženosti. Další 3 vyjádřili prvotní ochotu se zúčastnit, ale nakonec nebyl rozhovor zrealizován ze zdravotních a pracovních

důvodů. Zbýlých 8 kandidátů neodpovědělo vůbec, a kvůli dosaženému počtu 15 respondentů, který je podle mého názoru dostatečný z hlediska cíle výzkumu, jeho kvalitativní povahy a saturace informací, jsem je již telefonicky nekontaktovala, ani nevyhledávala žádné další kontakty.

Samotná realizace rozhovorů se školními psychology proběhla v rámci 7 týdnů, jejich kontaktování probíhalo postupně již měsíc předem a v případě potřeby i paralelně. Z 15 rozhovorů existuje 9 audio záznamů, zbýlých 6 mají podobu vlastnoručně psaných poznámek, protože si respondenti nepřáli být nahráváni. Jeden rozhovor proběhl prostřednictvím aplikace Skype ve večerních hodinách na návrh školní psycholožky, která měla sice nabitý program, ale i přesto se chtěla výzkumu zúčastnit.

4.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnilo 15 respondentů, školních psychologů působících na školách v Pardubickém a Středočeském kraji. Jednalo se o 14 žen a jednoho muže (v Tabulce č.2 ŠP 10). Informace o počtu školních let v praxi školního psychologa, druhu úvazku, místu získání psychologického vzdělání, druhu případného terapeutického výcviku a zda se jedná o prvního (P), nebo navazujícího (N) školního psychologa na dané škole uvádí Tabulka č. 2.

ŠP 10 a ŠP 14 jsou jediní, kteří v současnosti působí na středních školách, ačkoli mají předchozí zkušenost i s prací s žáky povinné školní docházky. Zbýlí respondenti pracují jako školní psychologové na státních základních školách. Všichni respondenti bez výjimky uváděli na dotaz ohledně délky praxe ve školní psychologii odpověď v přepočtu na školní roky, a proto jsou tyto údaje ve stejné podobě uvedeny i v Tabulce č. 2. Pouze 2 respondenti byli zaměstnáni na plný pracovní úvazek, druhý nejčastější typ úvazku byl poloviční u 7 respondentů a třetí nejčastější úvazek 0,2 u 4 respondentů. Pokud je v tabulce uvedeno více úvazků, znamená to, že byl školní psycholog zaměstnán na více školách. 11 respondentů působilo jako školní psycholog na jedné škole, 3 respondenti na dvou školách zároveň a jeden respondent dokonce na třech. 8 respondentů získalo psychologické vzdělání na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, 2 na Fakultě sociálních studií v Brně, 2 na Filozofické fakultě v Brně a 2 na Pedagogické fakultě v Praze. Výjimku tvoří respondent ŠP 8, který studoval 3 roky v Praze a poté si dálkově dodělával 2

zbývající roky studia v Olomouci. Pro zajímavost je v posledním sloupci tabulky uveden druh terapeutického výcviku, kterým respondenti prošli, nebo procházejí. Pouze 2 respondenti jsou členy Asociace školních psychologů (ŠP 2 a ŠP 6). Předchozí pracovní zkušenosti těchto ŠP jsou značně rozmanité, od pracovníků PPP a SVP, lektory primární prevence a externí vyučující nejen psychologie, až po pracovníky v oblasti adiktologie, marketingu a manželského a rodinného poradenství. V současnosti pracuje 7 z nich pouze jako ŠP, z toho 4 na dvou školách zároveň. 2 mají k částečnému úvazku ŠP ještě vlastní psychoterapeutickou praxi, a pak už co jedinec, to jiné zaměstnání (kromě společného ŠP): psycholog v PPP, SVP, dětském domově, a výchovném ústavu. Jedna ŠP je účastnicí doktorandského programu, takže přednáší na univerzitě.

K výzkumnému souboru je ještě nutné podotknout, že 2 z respondentů nebyli typickými školními psychology v pravém slova smyslu, ale psychologové zaměstnaní v PPP a SVP, kteří měli v péči několik základních škol. Do svého výzkumu jsem je zahrnula z toho důvodu, že v praxi se tento jev poměrně často vyskytuje. Školy, které z různých důvodů nemají vlastního ŠP tak řeší případnou poptávku ze strany žáků a rodičů a na jejich stránkách naleznete fungování ŠP na škole jako jeden z argumentů, proč zapsat vaši ratolest právě sem. Zajímá mne tedy i jejich úhel pohledu na výzkumný problém, protože vykonávají byť jen částečně činnost ŠP a také s nimi spolupracují. V Tabulce č. 2 je pak u těchto dvou respondentů ve sloupci Úvazek uveden symbol hvězdičky, protože se nedá takto vyčíslit, záleží na poptávce školy a pravidelné návštěvy se konají několikrát do měsíce.

Tabulka č. 2: Respondenti výzkumu (vlastní zpracování)

	Školní roky v praxi	První (P), navazující (N) ŠP	Úvazek	Vzdělání	Terapeutický výcvik
ŠP1	1	N	0,5	FF UP Olomouc	/
ŠP 2	4	P	1	FF UP Olomouc	Manželská a rodinná terapie
ŠP 3	3	P	0,5+0,6	FSS Brno	Rogeriánský
ŠP 4	2	N	0,5	FF UP Olomouc	Integrovaný
ŠP 5	3	N	0,5+0,6	FSS Brno	Gestalt
ŠP 6	3	P +N	0,5+0,5	PF KU Praha	/
ŠP 7	5	P	1	FF Brno	Gestalt
ŠP 8	3	P	0,8	PF KU Praha + FF UP Olomouc	PCA
ŠP 9	3	P	0,5	FF Brno	/
ŠP 10	5	N	*	FF UP Olomouc	SUR
ŠP 11	1	N	0,4	PF KU Praha	Gestalt
ŠP 12	3	P+N	0,2+0,2+0,2	FF UP Olomouc	Logoterapie
ŠP 13	3	N	0,5	FF UP Olomouc	Integrovaný
ŠP 14	3	P	0,2	FF UP Olomouc	SUR
ŠP 15	3	P	*	FF UP Olomouc	SUR

4.5 Metody zpracování a analýzy dat

Ke zpracování získaných kvalitativních dat jsem použila principy vycházejících z metody zakotvené teorie, konkrétně metodu otevřeného a axiálního kódování. Všechny záznamy rozhovorů byly převedeny do písemné formy. Následně byly vytištěny a za pomoci různých barev a symbolů byl každý jednotlivý text tematicky rozčleněn. Po opakovaném pročitání textů začalo vystupovat z obsahu řečeného několik klíčových opakujících se témat. Ve druhé fázi kódování se již jednalo hlavně o strukturalizaci získaných dat, odkrytí vazeb a souvislostí mezi jednotlivými kategoriemi, které by již umožnily souhrn prezentace výsledků.

4.6 Etika výzkumu

Účastníci výzkumu mi poskytli interview dobrovolně. O tematických okruzích rozhovoru byli informováni dopředu v emailové zprávě, nebo prostřednictvím telefonu. Ještě před začátkem samotného rozhovoru jsem jim slíbila, že zachovám anonymitu jejich jména i místa působiště a budou v mé práci vystupovat pouze pod mnou zvolenými zkratkami ŠP 1 – ŠP 15, které se odvíjí od časové posloupnosti proběhnutých rozhovorů. Takže ačkoli bude v Příloze č. 1 doslovný přepis jednoho z rozhovorů, text, který bude obsahovat jména, případně jiné identifikační znaky, bude vynechán.

Účastníci byli explicitně informováni o možnosti odmítnout odpovědět na jednotlivé otázky, ukončit celý rozhovor, odstoupit z výzkumu, případně se na cokoli zeptat, pokud by je něco napadlo během rozhovoru, nebo i po něm. Jak již bylo výše zmíněno, ne všichni účastníci výzkumu souhlasili s nahráváním rozhovoru na záznamové zařízení, a proto o 6 proběhlých rozhovorech neexistuje zvukový důkaz, ale mnou psané poznámky.

Co se týče práva na informace, tak kromě již zmíněného seznámení s povahou výzkumu a tematickými okruhy rozhovoru, bylo účastníkům přislíbeno, zaslání hotové diplomové práce elektronickou cestou. Což může sloužit trochu jako odměna za čas, který mi věnovali, protože několik z nich vyjádřilo touhu si přečíst, co říkají jejich kolegové, případně se jejich zkušenostmi nechat inspirovat.

5 Výsledky výzkumu

V následující kapitole budou představeny výsledky samotného výzkumu, které vznikly za použití výše zmíněných metod.

5.1 Kontext působení dotazovaných školních psychologů v praxi

Než přejdu k samotným výsledkům týkajících se klíčových témat, která vzešla z rozhovorů se školními psychology, považuji za přínosné pozastavit se nejdříve u dat, jež poskytly odpovědi na otázky týkající se přímo individuality daného ŠP. Ve výše uvedeném návodu k rozhovoru se jedná o otázky kategorie Osobnost ŠP, tedy o důvodu výběru dané profese, o kurzech a dalším vzdělání, které jsou pro jejich praxi ŠP přínosné, o využitelnosti pedagogického vzdělání pro ŠP, o představě své profesní budoucnosti a jak se vnímají na dané škole (těmito dvěma posledními otázkami jsme trochu zabrousili k tématu profesní identity ŠP). Každá z těchto otázek si podle mého názoru zaslouží svou část v prezentaci výsledků výzkumu, protože dohromady dokreslují obraz toho, jak to v praxi práce ŠP chodí a s čím vším je možné se v ní setkat. Což je pro začínajícího ŠP určitě přínosné, i kdyby podmínky jeho začátků působení v této oblasti byly poněkud odlišné.

5.1.1 Důvod výběru dráhy ŠP

Ačkoli se v této kategorii mohlo ukázat 15 různých důvodů a ani těmi by se ještě určitě nevyčerpaly všechny možnosti, hned u 9 odpovědí figurovala náhoda, kdy se respondent nesnažil cíleně o tuto konkrétní pozici, ale buď byl osloven prostřednictvím PPP, která věděla o poptávce školy po ŠP, nebo přímo školou. Anebo se mu nedařilo sehnat jinou práci v oboru psychologie v okolí a tím, že byla vypsána místa od projektu, využil této příležitosti. Dalším důvodem, který se objevil v odpovědích tří respondentů, byla touha pracovat jako psycholog v pedagogickém prostředí, protože jim toto prostředí bylo blízké (např. díky předchozímu pedagogickému studiu), nebo je práce s dětmi lákala ještě před vstupem do praxe. Zbývají nám tři respondenti, každý se svým důvodem. Jeden potřeboval práci na částečný úvazek jako doplněk k vlastní praxi, druhý vzal tuto pracovní pozici jako osobní výzvu poté, co první působící ŠP na dané škole odešel po 3 měsících své

působnosti, a třetí v minulosti externě vyučoval psychologii, a když škola potřebovala služby ŠP, vzpomněla si na jeho oborové zaměření a oslovila jej.

5.1.2 Kurzy a vzdělávání ŠP

Obecně lze říci, že oslovení ŠP měli pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání a aktivně se zapojovali do kurzů, které jim zprostředkovala např. PPP. Co ovšem často a opakovaně zaznívalo byla otázka financí. Ačkoli měl každý ze ŠP celý arzenál absolvovaných kurzů a výcviků, povaha jejich práce vyžaduje neustále přísun nových informací a technik. Takže ochota vzdělávat se naráží ve výsledku na rozpor mezi platem ŠP a reálnými náklady na jeho kompetentní fungování. Krásně to vystihuje výrok ŠP5: „...*to kdybych měla absolvovat všechny kurzy, co chci, tak si vydělávám jenom na to....takže spíš ladím a hledám v knížkách a na netu, co by kde mohlo fungovat, vařím, snažím se...*“.

Co se týče kurzů, které by respondenti doporučovali ze své zkušenosti pro začínajícího ŠP zaznívaly nejčastěji následující: Management a práce se třídou, Hry pro děti s psychologickým obsahem, Kurz pro začínající ŠP od Richarda Brauna; kurzy od brněnské společnosti Mansio (Přístup spolu a jinak, Edukativní rodičovská terapie); dále kurzy zaměřené na krizovou intervenci, práci s rodiči a agresivními klienty.

Často také zaznělo, že by měl mít začínající ŠP zkušenost s prací s dětským kolektivem, protože studium psychologie jako takové je v drtivé většině postaveno na individuálním kontaktu psychologa s klientem a práce s větší skupinou je pak bez zkušeností velkou výzvou. ŠP 2: „*Pracovat s rodičema, dětma individuálně mi nevádí, ale vždycky mám trému, když mám předstoupit před třídu i teď po těch čtyřech letech, i když teď už je to lepší*“.

Mnohými byl také doporučován sebezkušenostní výcvik, který by mohl pomoci v práci ŠP sama se sebou, se svými emocemi, předsudky a limity. Předchozí pracovní zkušenost v oboru považovali většinou za přínosnou, ale ne nezbytnou. Pro hovořily argumenty o zkušenosti, větší jistotě při práci s klienty a v případě práce v PPP, SVP, apod. o možnosti opřít se o tým spolupracovníků. Na druhé misce vah, tedy proti padaly výroky, mě osobně velmi sympatické, o tom, že všechny začátky jsou těžké, i ty v týmu PPP, a že pokud se o práci ŠP člověk zajímá, má vztah k dětem, tak ani nevádí, že nastupuje na místo hned po studiu na VŠ. Aneb jak to ilustrativně shrnuje výrok jednoho z respondentů: ŠP2: „*Já jsem praxi v poradně neměla, ale co vás tam naučej? Ve škole diagnostikovat nemůžete, mám tu*

sice pár testů, ale nenaučí mě to práci s kolektivem. ...tohle si myslím, že by měl být základ: mít rád děti a mít vztah k nim, mít praxi s vedením dětské skupiny, na tábory jezdit, to je podle mě důležitější a připravit se na to, že někdy bude bojovat víc s těma dospělejma, než s těma dětma ‘‘.

5.1.3 Potenciál pedagogického vzdělání pro ŠP

K otázce o pedagogickém vzdělání pro ŠP, která se v současnosti objevuje v odborných diskuzích, si myslím padlo mnoho zajímavých a podnětných impulsů, kterými by se měli dále zabývat ti, kteří horují pro to, aby byl tento aspekt postgraduálního vzdělávání ŠP povinný.

Ti z respondentů, kterým se myšlenka pedagogického vzdělání líbila a byli by ochotni si jej doplnit, však upozorňovali na to, že by to nesmělo být nic obecného psychologicky didaktického, ale ušité na míru práci ŠP. Zvláště vítaná by byla práce s třídním kolektivem, na praxi zaměřená speciální pedagogika, inspirace a návody pro učitele pro vedení třídnických hodin. Další skupina respondentů měli k tomuto tématu vlažnější postoj, který by se dal shrnout větou: ŠP 15: *„...neuškodí mu to, ale je to otázka, jestli by to mělo být povinné, když si zažil školu jako student, jeho psychologickou dovedností by mělo být pochopit obě role žáka i učitele...‘‘.* 2 respondenti za sebou pedagogické vzdělání mají a dle svých slov jim to v praxi pomáhá a minimálně koncepčně s tím pracují. Jeden respondent si k VŠ studiu dodělal pedagogické minimum, které ho dle jeho vlastních slov teorií pedagogiky nikam neposunulo a nevidí v tom pro svou praxi žádný přínos. Ojedinelý, ale přesto velmi zajímavý názor, který zde pro zamyšlení musím uvést, zastává respondent ŠP 10: *„...nevím, je to pro mě diskutabilní, pro by byl argument, že by nebylo od věci vědět a znát to jejich, a proti to, že se to tím rozměňuje ta psychologie, že se tím dává najevo, že pokud nemá ten psycholog tu nástavbu, tak prostě není plnohodnotnej.‘‘* S tímto tématem souvisí úvaha ŠP 5, která zazněla sice po otázce týkající se budoucnosti na pozici ŠP, ale kvůli souvislosti s výše uvedeným výrokem ji uvádím již zde: *„Ne že bych nechtěla učit, mě by to i bavilo, ale myslím, že bych prezentovala o sobě ještě zmatenější obraz, to bych to měla jako výchovný poradce, to už bych nemohla říct, já jsem ŠP a mám to nastavený takhle a takhle. I když mě to mrzí, tak je lepší, že neučím‘‘.*

5.1.4 Profesní sebeobraz ŠP

Inspirována výzkumem Stanislava Štecha, který se zabýval profesním sebeobrazem českých školních psychologů, zařadila jsem do sady otázek i tu, jak respondenti vnímají svou roli na škole, pokud možno vyjádřeno jedním slovem, nebo souslovím. V odpovědích mi často přišlo konstatování, že se to mění jak z hlediska času, tak i poptávky školy, a že se vnímají v jiné roli, když jednají s pedagogy, rodiči či dětmi. Na začátku působení ŠP na škole pedagogové očekávají hasiče, záchranáře, kouzelníka a opraváře dětí. Pro děti tu byla zmiňovaná role parťáka, obhájce, vrby, někoho na způsob kamaráda a někoho, kdo je opravdu vidí. Pro pedagogy, vedení školy a rodiče to byla vnímaná role diplomata (nejčastěji zmiňováno) a taktika, kutila, parťáka, chameleóna, který se přizpůsobí tomu, co škola právě vyžaduje. Ve škole, kde ŠP sváděla boj se zastaralým systémem, který pedagogové uznávali, vnímala svou klíčovou roli jako koaliční partner a spiklenec pro žáky a jejich rodiče. Na závěr tohoto odstavce ilustrativní výrok ŠP 5: *„Často vzpomínám na slovo kutil, vše na míru přizpůsobit, samozřejmě kouzelníka by měli rádi všichni, tyhle naděje už ale učitelům umřely...“*.

5.1.5 Profesní budoucnost ŠP

Na otázku, zda plánují v budoucnu vykonávat profesi ŠP, odpovídali respondenti většinou tak, že oni sami by chtěli, ale nemohou si být jistí tím, že bude tato pracovní pozice obnovena i po skončení projektu. ŠP 7: *„...záleží na nabídce, nejistota přes projekty, není to ustálený, vždycky je smlouva do nějakého data, teď konkrétně do června a pak se uvidí“*.

Prožívaná nejistota a finanční ohodnocení spojené s prací na částečný úvazek má za následek značnou fluktuaci a ve výsledném obraze není jednoduché se orientovat v tom, kdo kde pracuje, ani pro kolegy ŠP, což se mi potvrdilo několikrát, když jsem se během rozhovoru zmínila o výběrovém řízení na ŠP na blízké škole, nebo novém ŠP, který se nemohl mého výzkumu zúčastnit kvůli časové vytíženosti spojené s novou prací, a ŠP, s kterým jsem právě hovořila ani nevěděl, že se jeho kolega ze stejného města rozhodl pro změnu.

Ani jeden z respondentů nevyjádřil tendence opustit své místo v dohledné době, ani neměl konkrétní představu, v jaké jiné oblasti by se chtěl realizovat. Pokud se někdo zmínil

o dlouhodobější perspektivě, vyjádřil přání věnovat se dále práci s dětmi. Nejistotu a váhavost nad konkrétní podobou budoucnosti, které prosakují z tohoto odstavce, bych ráda zmírnila pozitivním výrokem ŠP 8: „...ŠP jsem se stala, protože jsem potřebovala práci na zkrácený úvazek k psychoterapeutické praxi. Během té práce mě to proměnilo, že teď budu zvyšovat úvazek tady na škole a snižovat soukromou praxi, protože mě to tady strašně baví“.

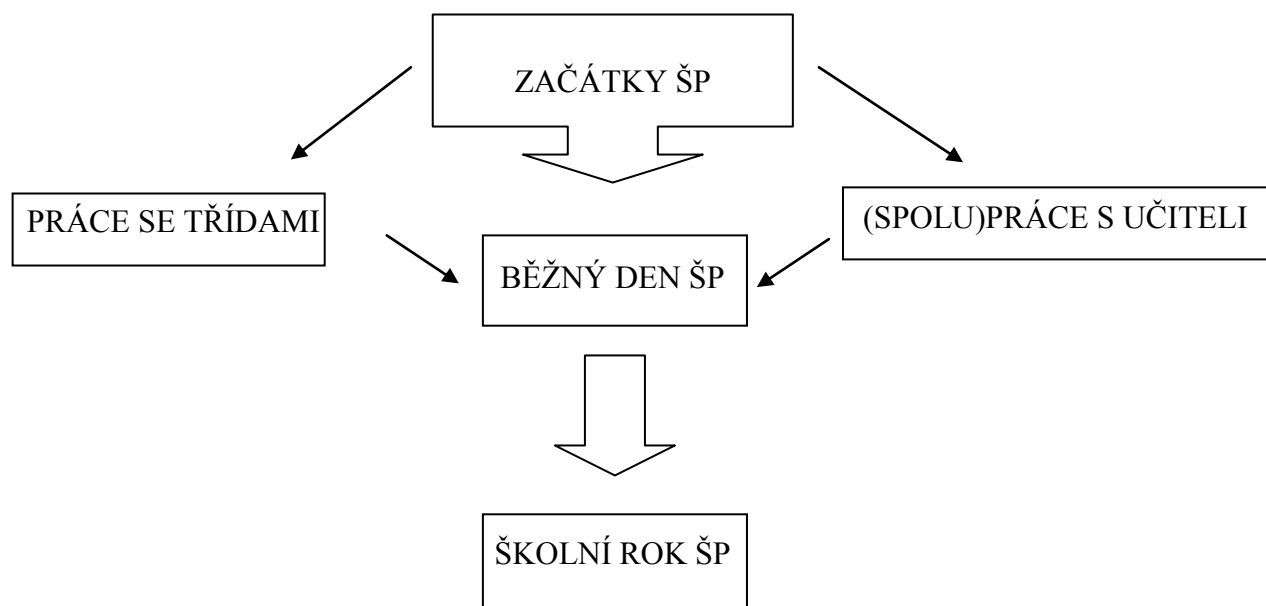
Přání zvýšeného úvazku je ale ve výpovědích respondentů spíše výjimkou, sice přiznávají, že pro školu jako takovou by bylo výhodnější mít k dispozici ŠP s co možná nejvyšším úvazkem a oni by měli šanci zapojit se více do života školy, ale pro ně osobně by to znamenalo ztrátu "kontaktu s realitou" pro ty, kteří vykonávají ještě jinou práci v oboru a možnost měnit prostředí pro ty, kteří mají v péči více škol najednou viz ŠP 4: „Vyhovuje mi půl úvazku, cítím, že potřebuju měnit prostředí, že by mě to možná taky převálcovalo, kdybych byla celý týden buď jednom v dětském domově nebo tam. Potřebuju mít rozdělaných víc věcí najednou, takže mi to takhle vyhovuje“. Často také zaznívalo, že změna prostředí napomáhá osobní psychohygieně, tím, že člověk "vypadne" ze školy, která je někdy sama sobě jedinou bernou realitou a tím ovlivňuje chování a vnímání osob, které do ní vstupují. Navíc jsou druhé školy nebo pracovní úvazky zdroji dalších zkušeností a mohou tak práci ŠP obohatit. ŠP 6: „Mám ráda změny, takhle mám srovnání a inspirace z druhé školy, ale pro tu školu by byl určitě lepší ŠP na plný úvazek“.

5.2 Začínající školní psycholog

Práce ŠP je náročná na schopnosti, flexibilitu a kreativní nasazení. Přesto ji ŠP, se kterými jsem vedla interview, popisují jako příjemnou a zajímavou. Začínající ŠP, ať už se zkušeností v oboru nebo ještě s čerstvými vzpomínkami z promoce, by si měl uvědomovat specifika pracovní pozice, kterou se chystá obsadit. Bude interagovat nejen s dětmi, pro které tam vlastně primárně je, ale také s jejich rodinami, pedagogy, vedením školy a dalšími spolupracujícími institucemi. Prožitková zkušenost, jaké to je, jak se jedinec v takové roli cítí a co musí absolvovat, aby si byl ve své pozici jistější, není bohužel přenositelná, každý si těmi začátky musí projít sám. V případě ŠP se aspekt samoty přenáší i na kolegy v práci, kteří mají jiné oborové zaměření a nemůže se tedy opřít o zkušený tým, jako je tomu např. v psychologických poradnách. Jsou tu ovšem zkušenosti působících ŠP, které si myslím mohou nováčkově v profesi pomoci. Pro mne osobně bylo těchto 15

rozhovorů neuvěřitelnou zkušeností, kterou by mi žádné studium ani publikace předat nemohly. V následujícím textu se o ni s vámi podělím. Pro přehlednost uvádím nejdříve schéma kategorií, které budou dále blíže představeny a vztahují se k začátkům psychologického působení jedince na škole:

Obrázek č. 1: Schéma kategorií klíčové části rozhovoru (vlastní zpracování)



V kategorii Začátky ŠP zazní témata vyjasnění role na škole, nastavení hranic, seznamování s chodem školy a jejími subjekty a činnosti ŠP, které by měly následovat po nástupu na danou pozici. Tím se dostáváme k dalším dvěma kategoriím Práce se třídami a (Spolu)práce s učiteli. Ty a nejen ony se podílí na čtvrté kategorii Běžný den ŠP. Jejimi stěžejními pilíři jsou témata etiky práce ŠP, respektive hraniční etických situací, a situací, které ŠP osobně vnímají ve své práci jako nejtěžší. Poslední kategorie, kterou nám schéma zprostředkovalo je Školní rok ŠP. V ní si představíme specifické nároky, které na činnost ŠP klade školní rok, tedy práce s novými žáky a kolektivy, adaptační pobyty, zápisy do prvních tříd, třídní hodiny, profesní poradenství, pedagogické porady, rodičovské schůzky apod. Tyto kategorie jsem zvolila kvůli lepší přehlednosti výsledků výzkumu, do těchto uměle vytvořených škatulek se však nedokáže vměstnat pestrost, kterou nabízí školní realita. To by bylo stejné jako narvat džungli do skleníku. Témata jednotlivých kategorií se

tedy navzájem prolínají a je nutné mít neustále na paměti, že se i vzájemně ovlivňují a tvoří svůj vlastní ekosystém.

5.2.1 Začátky ŠP

Ve chvíli, kdy se člověk rozhodne, že nastoupí na pracovní pozici ŠP, nebo už ví, že byl úspěšný v přijímacím řízení, měl by si ještě před začátkem svého působení "připomenout" několik věcí. Podle ŠP 11: *„První věc: zvládnutá teorie, připomenout si to, já to dostudovávala v průběhu. Dobré pro pocit kompetence a jistoty pročíst knížky, co jsou na trhu“*. Další nastudovanou oblastí by měly být také právní normy zabývající se problematikou, u které se předpokládá, že ji bude ŠP ze své funkce řešit. Takže zákon o rodině, o sociálně-právní ochraně dětí, o sociálních službách, apod. viz ŠP 2: *„...taky mi někdy přijde, že tu malinko supluju sociálku, tady je dost sociálně slabých rodin...“*.

Pokud bude navazovat na práci předchozího ŠP je logické sejít se nejen kvůli předání agendy, ale také kvůli rozhovoru o žácích, které měl ŠP v péči, o "problémových" třídách a o fungování školy, k těmto informacím, které samozřejmě nemůže brát jako pevně dané, ale jako úhel pohledu jednoho člověka, by si měl budoucí ŠP zjistit také fakta o dané škole, počet žáků a tříd, seznam učitelů, aktivity, proklamované zapojení rodičů apod., aby si dopředu vytvořil představu o životě této vzdělávací instituce a dokázal ji porovnat s tím, co dokáže a i z praktického hlediska výše pracovního úvazku může nabídnout. ŠP 11: *„...pracovat vnitřně s hranicema, uvědomit si limity, je důležitý podívat se na situaci, jak je. Proč to říkám? Když budu mít zkrácený úvazek, tak už s tím musím na začátku pracovat. Školu si předem zmapovat, jít se tam podívat, kam to vstupuju, využít přípravného týdne v srpnu. To usnadní spoustu věcí a urychlí to proces nalezení si svého místa“*. Přípravný týden či týdny v srpnu jsou příležitostí seznámit se se školním prostředím a budoucími spolupracovníky v klidu, dokud se nejede naostro za přítomnosti žáků. Kromě oficiálního představení vedením školy, by se měl budoucí ŠP představit pedagogům také individuálně. ŠP 4: *„Rozhodně se seznámit s učiteli neformálním způsobem, tzv. vodění medvěda je naprosto k ničemu, takže si spíš obejít učitele z prvního stupně a zeptat se jich, co v jejich třídě právě teďka probíhá, co je nejvíc tíží, co vnímají naopak jako pozitivní. Určitě za třídniima z druhého stupně, prostě ne přes prostředníka, ale tváří v tvář. Vyhradit si minimálně půl hodinky, hodinku času, abyste získala trošku hlubší přehled o tom, co se*

tady děje“. Zvláště pokud nastupuje během školního roku, měl by si promluvit s každým třídním učitelem o jeho třídě, zda tam aktuálně něco neřeší.

Snad ještě důležitější než rozhovor se třídními učiteli je seznámení se s osobami školního metodika prevence a výchovného poradce a s povahou jejich činnosti. I když jsou definovány předpisy, záleží na lidech, jak se k tomu postaví, zda bude tato funkce pouhou formalitou, nebo to budou lidé, kteří budou ŠP suplovat jeho oborové kolegy. Liší se člověk od člověka a škola od školy. Jeden respondent uvedl, že výchovný poradce mu pomáhá během práce se třídami, pravidelně spolu schůzují, diskutují o aktuálních problémech a je jeho "partákem". Jako kontrastní případ by se dala uvést školní metodička prevence, která přiváděla žáky školnímu psychologovi z vlastní iniciativy, aby je "opravil". Takže ti tam nejenže nešli dobrovolně, ale byli tam osobně dovedeni jako na očkování za vysvětlujícího komentáře pro kolegy pedagogy, že vede dalšího k Chocholouškoví.

Před samotným nástupem je také dobré zpracovat si seznam institucí a odborníků, se kterými bude pravděpodobně spolupracovat, aby potom, když vznikne potřeba vyhledat jejich pomoc, sáhl už jen po kontaktu. Takže určitě by měl mít kontakt na místní PPP a SVP, OSPOD, klinického psychologa, psychoterapeuta, logopeda, manželskou a rodinnou poradnu, případně na ŠP působící v okolí, apod. Někteří ŠP jsou kvůli charakteru svých zakázek nakontaktováni např. s Fondem ohrožených dětí, neziskovými organizacemi zajišťujícími sanaci rodiny, diagnostickým ústavem pro mládež, atd. Zkrátka je výhodné mít povědomí nejen o "své" škole, ale také o prostředí, ve kterém se nachází.

Když jsem si představila svůj první den jako ŠP, vůbec mi nenaskakovalo, co konkrétně bych měla dělat. Kromě zapnutí počítače a uvaření kávy. Takže mne mile překvapila doporučení od respondentů, která by se dala shrnout slovy: hlavně klid a žádnou paniku. ŠP 10: *„První den ve škole, uvaříte si kafe, budete nasávat atmosféru, osobně si myslím, že se nemusíte dřít hned od začátku, ale pomalu si to začít vykomunikovat. A žádný hrrr hrrr*“. Často zaznívalo sloveso vykomunikovat. A to je důležité hned od začátku, než se začnou klubat nedorozumění, která se s přibývajícím časem těžko vyvracejí. ŠP 12: *„Je to hodně diplomatická práce, musíte pořád vybalancovat, hodně vážit slova, mít dobré komunikační schopnosti, ale v tomhle jsou ty začátku všude těžký*“. Doporučení od ŠP 13: *„Vyklidnit se, nasávat klima školy, naslouchat, představit se, zjistit potřeby školy, jak se tu řeší problémy. Ta pozorovací fáze trvá několik měsíců, k tomu aby jste vy i oni zjistili, co jste zač a co můžete nabídnout. Je důležité být strategická a držet se vzadu, vyvarovat se vystupování v roli experta, být součástí systému, i když pohled na něj může být pro psychology někdy bolavý, vydržet, nejde vše hned. Ne rezignace, ale mravenčí práce*“.

Důležité je tedy naučit se balancovat již teď, být otevřený a komunikativní, ale zároveň hned nepůsobit v roli experta výroky: „, tohle je špatně, musíte to dělat jinak...“. I kdyby byly ty rady míněny sebelépe, nepadnou na úrodnou půdu, protože pochází od někoho, koho ti pedagogové ještě nepřijali. Doporučení ŠP 2: „*Nechovat se moc distinguovaně, aby neměli pocit, že psycholog jim vidí do duše, že svlíkne jejich nitro, tak na to pozor, vždycky se jim snažím vysvětlit, že mám pětileté studium tak jako oni a že jenom jsem studovala psychologii a oni pedagogiku, že já zas nejsem pedagog a jejich pedagogické práci nerozumím, oni zas nerozumí mé psychologické, ale to neznamená, že jsem telepat*“.

Ve chvíli když se začínající ŠP zná s pedagogy, vedením školy a pracovníky školního poradenského pracoviště, měl by být představen také žákům a jejich rodičům. Postupně by se měl jít osobně představit do jednotlivých tříd, samozřejmě po předchozí domluvě s vyučujícím, který tu hodinu právě vede. Pokud je na škole prvním působícím ŠP, měla by proběhnout alespoň krátká diskuze s žáky, úměrně jejich věku, o tom, co vlastně ŠP dělá, kdy a kam za ním mohou přijít, apod. V rámci vzájemného zvykání si na sebe, může ŠP využít běžné vyučovací hodiny na pozorování třídy, zvláště tam, kde již byl upozorněn na nějaké problémy, nebo kde vznikl nový kolektiv. Jeden respondent, který byl na dané škole prvním systematicky působícím ŠP, si přizpůsobil pracovní tak, aby se tam líbilo nejen jemu, ale také dětem, a když tam byl, nechával otevřené dveře, aby se děti přišly podívat. A osvědčilo se mu to, nejzvědavější děti, které se nebály vejít a prohodit pár slov, to rozšířily mezi své spolužáky a nyní už se na škole ví, že žáci mají u ŠP doslova dveře otevřené. Osobní seznámení s rodiči by mělo proběhnout na nejbližších rodičovských schůzkách, v případě prvních ročníků během prvního školního dne.

5.2.2 Práce se třídami

Tato kategorie se v některých místech prolíná s tou předchozí viz seznamování začínajícího ŠP se žáky. Nebude natolik bohatá jako Začátky ŠP, spíše se bude jednat o několik doporučení, jak dále pracovat s třídními kolektivy, přičemž nelze tyto rady nijak paušalizovat, možnosti ŠP se budou odvíjet od mnoha působících faktorů: výše pracovního úvazku, atmosféra tříd, klima a velikost školy, zavedené třídnické hodiny, nebo jejich absence, historie preventivního způsobu práce se třídními kolektivy, apod.

Zpočátku působení ŠP, zvláště pokud se jedná o jedince, který nemá pracovní žádnou zkušenost se školním prostředím, by měl využít dočasného klidu před nakupením

individuálních konzultací (viz kategorie Školní rok) a chodit do tříd co jen to půjde, aby zjistil, jak se jednotlivé třídy a ročníky projevují, jaké jsou mezi nimi rozdíly, jaké výukové styly aplikují pedagogové, apod. Teprve na tato zjištění by měla nasedat konkrétní práce se třídami.

ŠP pracující na částečný úvazek se shodují na tom, že práce se třídami jsou svou důležitostí až na druhém místě, vzhledem k jejich časovým možnostem mají přednost individuální konzultace. A pokud vstupují do třídy, málokdy se jedná o preventivní či pozorovací akci, většinou už tam něco "hoří", nebo se děje něco podezřelého, na co byli upozorněni třídním učitelem, nebo rodiči žáků. ŠP 3 s úvazkem 0,5: *„Spíš se zaměřuji na pravidelnou práci s těmi problémovými třídami, do některých se dostanu třeba jen jednou za rok. Když mi zbyde čas, tak jdu i do těch ostatních tříd s nějakou aktivitou na posílení těch vztahů. Zaměření na první a druhý stupeň dle zakázky, podle potřeby, ne že bych se sama zaměřovala“*. Je potřeba s tímto faktem počítat, a pokud začínající ŠP nechce být k částečnému pracovnímu úvazku na té škole i dobrovolníkem, měl by si uvědomit tyto limity a neplánovat si např. dvě setkání s každou třídou za jedno pololetí. Centrem zájmu, pokud se něco podezřelého již neděje, by měly být nově vzniklé třídní kolektivy, případně již zaběhnuté s novým členem. První třídy na základní škole jsou většinou v takměř mateřské péči třídních učitelek, takže pokud na ně kromě seznámení s působením ŠP nezbyvá čas, je důležité být aspoň v kontaktu s třídními učitelkami. ŠP 1: *„...začala jsem od druhého stupně, prvního stupně jsem si nevšíkala, ty měli dost práce sami se sebou...ty paní učitelky plní svou funkci dobře a poznají jako velice dobře, když se něco děje...“*.

Na vstup do třídy je dobré využívat, po dohodě s kantory, třídnické a suplované hodiny, pokud je něco akutního a musí se vstoupit do výuky, tak se snažit o méně profilové předměty jako je např. tělesná, výtvarná, občanská výchova apod. Doporučovaným časem jsou dopolední hodiny.

Jelikož jsou psychologové z drtivé většiny zvyklí na individuální práci s klientem, bývá pro ně práce s kolektivem výzvou. Neměl by však zapomínat, že není onipotentní, být si vědom, že jsou případy, které by měli řešit specialisté a nebát se kontaktovat SVP kvůli jejich cíleným programům pro třídy. S tím, že to není jeho selhání, ale kritické zvážení situace s vědomím vlastních limitů.

Pokud nejsou žáci zvyklí na interakční techniky, protože s nimi doposud nikdo takto nepracoval, bývá s nimi spolupráce o to komplikovanější. ŠP 1: *„setkala jsem se s tím, že jsem třeba najela do té sedmičky, kde byla ta třída rozjetá problémová, teď jsem tam chtěla něco řešit a zjistila jsem, že v sedmé třídě mi děti nejsou schopný popsat kladný a záporný*

vlastnosti kamaráda, protože nevědí, co je to vlastnost, takže pokavad' mi to jako půjde, tak bych opravdu od příštího roku, až si to tady nějak srovnám, první třídy začnu navštěvovat a pěstovat děti, aby byly schopný povídat o sobě, jaké mají den... ‘.

A na závěr této kategorie, podle mého názoru, zajímavý impuls pro praxi od ŠP 5: *„Pracovat se třídou jako psycholog jako jeden člověk, je hrozně málo, chtělo by to ve dvou. Já občas pracuju se školním metodikem prevence ve třídě a to se mi zdá moc dobrý, jak jsme tam dvě, tak jednak ta organizace práce je miň stresující pro mě a miň náročná, že si to nějakým způsobem rozdělíme a jednak tam jsou další oči, které vnímají, když já zadávám a pracuju přímo s dětma, můžeme to pak rozebrat, to je moc fajn...metodik prevence a výchovný poradce který jsou zvyklí na tento styl práce jsou na to dobrý, ale učitelé ne, nejsou vyladěný na takovýto způsob práce a uvažování“.*

5.2.3 (Spolu)práce s učiteli

Začínající ŠP by si měl být vědom důležité role, kterou v jeho práci mohou sehrávat spolupracující učitelé. Po fázi seznámení by měl být ŠP nadále vstřícný a aktivní ve směru zjišťování zakázek, protože učitelé, zvláště pokud se jedná o prvního ŠP na dané škole, většinou sami nepřijdou. Sžití ŠP s fungováním školy je běh na dlouhou trať, celý první rok je poznávací a oťukávací, pokud má ŠP štěstí a snaží se, druhým rokem už jej mohou někteří brát jako součást školy. Ale obecně se respondenti shodovali, že to chce minimálně dva až tři roky působení na škole, než je ŠP přijímán většinou. A i po několika letech v praxi existují učitelé, kteří mají k jeho působení na škole výhrady. Záleží to hodně na osobnostech pedagogů, nelze říci, že by starší kantoři přijímali ŠP hůře, než mladší, i když mladší pedagogové nebývají vůči jeho práci tak ostražití. ŠP 2: *„Záleží na člověku, osobnosti, nelze paušalizovat, že s mladšími to jde snáze. Někdy i ty mladší se koukají skrz prsty, mám tu učitele v kategorii nad padesát a ti mě přijali naprosto bez problémů“.*

Komunikativní a vyjednávací schopnosti nejsou důležité jen na začátku působení ŠP, ale jsou konstantou, která spoluurčuje kvalitu fungování ŠP a kooperace s pedagogickým sborem. Tam kde to šlo, se osvědčil osobní kontakt a tykání, napomohlo tomu např. to, že se znali již dříve (bývalý žák, obyvatel stejného města, spolupracovník), nebo se blíže poznali na akci, kterou škola pořádá pro své zaměstnance. Tím, že se ŠP účastní také školních akcí, kterých by třeba ze své funkce nemusel, také napomáhá tomu, že bude přijímán jako součást týmu. Účastí na pedagogické poradě si může aktualizovat obraz, co

se kde kým konkrétně řeší, pokud se to k němu předtím nedoneslo z jiného zdroje. ŠP 9: *„Vždy mluvím na pedagogické poradě, k věci, co se aktuálně řeší, co s tím dělat, když nás to dítě vysírá, snažím se otevřít ten problém, ať se o tom baví. Dávám pozitivní zpětnou vazbu, pro ty, kdo vyhledali moji pomoc, pozitivní případ, kterým se snažím nalákat ostatní“*.

Co se týče přednášek pro učitele, většinou to respondenti řešili až dle konkrétní poptávky, např. připravili materiály k Aspergerovu syndromu, nebo nakontaktovali odborníka na ADHD, aby přišel prezentovat konkrétní techniky pro práci s dětmi s touto poruchou. Většina respondentů se shodla na tom, že by pedagogové nutně potřebovali pravidelné intervizní setkávání na způsob bálintovských skupin. ŠP 2: *„Oni se bojí, mají pocit, že by mohli ukázat, že jim něco nejde, něco jim tam skřípe, oni mají celkově problém přiznat, že mají ve třídě problémového žáka, protože mají pocit, že selhali, takže vždycky jim říkám, že nemůžou za to, že je dítě takové a takové, ono si sebou něco přináší z té rodiny...“*. Někteří z respondentů vyjádřili ochotu vést tyto skupiny, pokud by se jim podařilo přesvědčit pedagogy o užitečnosti těchto dobrovolných psychohygienických setkávání a uvažují o této možnosti do budoucna. To se však týká ŠP, kteří už jsou na své škole zavedení, začínající ŠP, který je pro všechny v září de facto cizím člověkem, by s touto nabídkou s největší pravděpodobností neuspěl. I zkušený ŠP počítají s komplikacemi danými např. nedostatkem času jak na své straně, tak na straně pedagogů, u kterých se kromě něj může objevit i neochota ten čas vůbec do takovéhle věci investovat.

Obecné doporučení pro spolupráci s pedagogy by mohlo znít takto: dát najevo, že nejsem nebezpečný a hodnotící, ale pomáhající kolega, který může pomoci. Pedagogové nejsou zvyklí na to, že je někdo pochválí a dá jim pozitivní zpětnou vazbu. Této role se může ujmout právě ŠP, který si tím může otevřít vrátka pro případnou další spolupráci, nebo z toho osobně informačně vytěžit např. triky pro práci s touto konkrétní třídou.

5.2.4 Běžný den ŠP

Název kategorie Běžný den ŠP je vlastně zavádějící, protože nic jako typický den v práci ŠP podle výpovědi respondentů neexistuje a moje otázka zacílená na tuto problematiku byla bezpředmětná. Berte prosím název této kategorie jako schválně míněnou ironii. Měli jsme tu již kategorie zabývající se spoluprací s učiteli a prací se třídami, logicky nám tedy schází práce s jednotlivcem. Ta bude zmíněna právě tady. Ale stejně jako neexistuje běžný

den v práci ŠP, tak neexistuje typický klient s typickou zakázkou. V této kategorii budou představeny hraniční etické situace, které respondenti ve své praxi řešili, a také situace, jež považují osobně ve své práci za nejtěžší, přičemž v některých případech dochází k jejich vzájemnému prolínání.

Hraniční situace z hlediska etiky řeší ŠP nejčastěji v případě, kdy za nimi přijde žák, který se chce svěřit, probrat s někým svoje problémy, ale nepřeje si, aby o tom kdokoli věděl, a to včetně rodičů. Pro individuální práci s nezletilým je ovšem potřeba informovaný souhlas jeho zákonných zástupců. Vzniklé dilema je tedy živeno tím, že ŠP nechce zradit důvěru dítěte a zároveň ví, že o jejich setkávání musí vědět jeho rodiče. Nehledě na to, že jejich zapojení je někdy nutné i pro samotné řešení problému, s kterým dítě přichází. ŠP 7: *„...řešila jsem takové situace, ale postupně jsem to dítě namotivovala k tomu, abychom to těm rodičům řekli, nedělám nic za zády dětí, u někoho to trvalo delší dobu, ale pak jsme stejně došli k tomu, že je potřeba, aby to ti rodiče věděli. Mám zkušenost, že ty děti z toho mají mega strach a pak to dopadne dobře, když se to těm rodičům podá, tak pak říkají jo vždyť to bylo docela v pohodě. U někoho to trvá třeba 3 schůzky bez souhlasu, ty jsou vedeny jako krizová intervence, nejvíc jsem jich měla 5, ale potom jsme se domluvili, že takhle ne“*. Otázkou je, jestli je z hlediska řešené problematiky čas na tuto kamufláž s krizovými intervencemi. ŠP 8: *„...ale je těžký rozhodnout, kdy to udělat, jestli hned, nebo má čas dvě tři konzultace počkat, tak to jsou hodně náročný věci“*. Každopádně by měl ŠP začínat sezení s žákem tím, že připomene podmínky, za kterých pracuje, mezi nimiž je mimo jiné i ohlašovací povinnost, a že nemůže slíbit, že to nikomu neřekne, i když je tento požadavek častým souputníkem zakázky, s kterou děti přicházejí. Samozřejmě je jiný postup u žáka, který se bojí jít domů kvůli špatné známce, a žákyně, která nechce jít domů, protože ji partner matky obtěžuje.

Další diskutabilní situace vzniká, když má ŠP pocit, že by o problémech žáka měli být nějakým způsobem spraveni i učitelé, nebo si o to přímo řeknou, protože ví, že byl žák u ŠP na konzultaci. A opět se nám zde objevuje požadavek na správný balanc mezi všemi zúčastněnými. Pokud ŠP uzná za vhodné, že by měl např. třídní učitel žáka něco vědět, aby na něj mohl brát dočasně ohledy, měl by se o dané problematice zmínit mezi čtyřma očima a v obecné rovině: např. že řeší teď něco v rodině, je možné, že bude na výuce roztržitý. I kdyby byl ve svém výkladu podrobnější, rozhodně by neměl sdělovat citové prožívání situace dítětem, ale spíše se držet obecných faktů. Stejně pravidlo platí i při následném setkání s rodiči. Jiná situace vzniká, když si dítě nepřeje, aby někdo ze školy věděl, že dochází za ŠP a využívá k tomu cíleně ranních nebo pozdně odpoledních hodin. ŠP 5:

„Flexibilita je nezbytná, ty věci se strašně liší, když to dítě chybí na hodině, tak je jasný, že tady bylo, škola za něj má zodpovědnost. Pak jsou děti, který si chtějí řešit svoje věci mimo čas, který tráví ve škole... snažím se držet v těchto případech jinak, já to rozhodně nikomu neříkám hele ona u mě zas byla. Leda že by to po mě to dítě chtělo“. V těchto a jim podobným situacím se nemůže ŠP řídit nějakou obecně platnou radou, která navíc ani neexistuje, ale svou intuicí a pocity, ač to může pro vědu a výzkum znít neuvěřitelně kacířsky.

Situace, které považují respondenti ze své praxe za nejnáročnější se nejčastěji týkaly nespolupracující rodiny. Nespolupracující učitel je přece jen pod větším sociálním tlakem, než rodiče, kteří sice neporušují zákon, ale tím, že se nechtějí podílet na řešení situace, škodí svému potomkovi. ŠP 2: *„S čím jako opravdu bojuju, tak to jsou takový ty opičí rodiče, co dovolí dítěti všechno. A také rodiče ve střídavé péči, protože tam vidím, že to nikdy není ku prospěchu dítěte, ale v neprospěch. Ted' jsem měla případ, kdy rodiče spolu nekomunikují, jsou na sebe naštvaní a odnáší to dítě, tak z toho mi je hrozně smutno. A ty děti pak zloběj a to jejich chování odpovídá té jejich frustraci a situaci“.* Pokud rodina v takovýchto situacích nespolupracuje, může sice ŠP sloužit dítěti jako vrba, ale k vyřešení jádra problému, příčiny proč se dítě chová ve škole nevhodně, přispět nemůže. Pokud zkusil spolupracovat s různými členy rodiny bez výsledku, měl by sice dále nabízet své služby, ale také si uvědomit, že jsou věci, se kterými sám nepohne.

Další skupinu situací označovaných za nejnáročnější tvořily ty na pomezí se zákonem, kdy bylo potřeba spolupracovat s OSPOD, policií a dalšími státními institucemi. ŠP 3: *„Nejtěžší situace, komplikovaný to je u domácího násilí, těžká spolupráce s rodinou, protože se něco dozvíme od dětí, ted' to rodina ne vždy připustí, řešení přes OSPOD, sociálku, což někdy může působit jako obcházení té rodiny, ale máte ohlašovací povinnost. V jednom případě se to podařilo vyřešit, maminka spolupracovala, byl to běh na dlouhou trať, protože pro ni bylo těžké partnera opustit. Druhý případ ted' řešíme, tatínek nespolupracuje. Pomáhá spolupráce s dalšími organizacemi, řešení problému ze všech možných stran“.*

Další kapitolu výzev pro schopnosti ŠP tvoří specifické případy dětí, které vyžadují odbornou péči psychiatra nebo klinického psychologa. Záchvaty vzteku, hysterické scény, selektivní mutismus a jiné projevy, které vybočují z běžné činnosti ŠP a jsou k nim nutné specifické znalosti a diagnostika. Proto je důležité mít kontakty na odborníky působící v okolí a předat je rodičům, které je nutné informovat, co se ve škole děje a namotivovat je ke spolupráci s dalšími experty. Praktický problém představuje termín objednání, který se

ke klinickému psychologovi v Pardubickém kraji pohybuje v rádech týdnů, a mezitím dítě chodí dál do školy a jeho projevy mohou gradovat.

Jako další nejtěžší situace v práci ŠP byly již jednotlivě jmenovány: nemotivovaní klienti, agresivní rodiče, navázání kontaktu se třídou a její motivace ke spolupráci, pokus žáka o sebevraždu a boj se systémem školy, kde vládne tuhý odpor ke změnám.

5.2.5 Školní rok

Povaha práce ŠP je sice závislá na potřebách školy a zakázkách ze strany žáků, rodičů a pedagogů, ale má na ní vliv také průběh školního roku. V září se řeší problémy s adaptací na školu, případně se musí pohlídat, jak se vyvíjely přes léto případy řešené na konci minulého školního roku. Pokud škola pořádá adaptační pobyty pro šesté ročníky, případně v nevýjezdové formě pro první ročníky, měl by si ještě před nástupem ŠP zjistit, v jakých termínech probíhají a zda je jeho účast žádaná, případně jaká role se od něj očekává. Někde to může být hlavní organizátor akcí, jinde pozorovatel a na některých školách se adaptační pobyty organizují bez účasti ŠP. Každopádně by měl poté ŠP věnovat zvýšenou pozornost žákům, kteří se adaptačních pobytů nezúčastnili. Jak školní rok postupuje, přibývají individuální konzultace, které postupně převažují nad prací se třídami. Zvláště pokud má ŠP částečný úvazek. Před Vánocemi se situace zase trochu uklidňuje, všichni jsou vtaženi do příprav na svátky a řeší něco jiného než život ve škole. Hektický bývá konec ledna spojený s klasifikací za první pololetí. Někteří žáci se snaží řešit na poslední chvíli výslednou známku a rodiče se také přichází poradit, zvláště po rodičovských schůzkách. Začátkem února bývají hlavní událostí zápisy do prvních tříd, kterých se ŠP účastní spíše nepřímou, zvláště pokud má částečný úvazek a to na dvou školách zároveň. Pak se doporučuje být na každé škole přítomen alespoň jeden den zápisů, aby jej mohli ke konzultaci využít rodiče budoucích prvňáčků. Výchovné problémy se řeší průběžně celý školní rok, ty výukové bývají nárazové po třídních schůzkách. Ke konci školního roku nastupuje podobný efekt jako před Vánocemi, situace se uklidňuje a naopak přibývají konzultace ze strany pedagogů. ŠP 8: „...a pak ke konci roku už se to spíš překlápí k učitelům, kdy už je vážně na nich vidět, že potřebují prázdniny“.

5.3 Zodpovězení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka uvedená v kapitole 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky byla stanovena značně obšírně ptajíc se po tom, na co by se měl ve své práci zaměřit začínající školní psycholog, přičemž okruhy byly na základě studia odborné literatury specifikovány třemi podotázkami týkajícími se práce se třídami, spolupráce s učiteli a specifických činností ŠP během školního roku. Na základě výše uvedených dat, lze myslím odvodit jakýsi manuál pro začínajícího ŠP, který by mu mohl poskytnout trochu morální podpory v nesnadných začátcích.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku zní: začínající školní psycholog by se měl ještě před samotným působením ŠP na škole věnovat přípravě, teoretické, legislativní, zaměřené na danou školu i na odborníky v okolí. Pokud je ta možnost, využít již přípravný týden v srpnu a seznámit se s pedagogy a vedením školy. V případě, že navazuje na předchozího ŠP, pokusit se jej kontaktovat a při osobním setkání načerpat co nejvíce informací nejen o předávaných pravidelných klientech, ale také o jednotlivých třídách, historii případných problémů, apod. Pokud je začínající ŠP prvním ŠP na dané škole, měl by využít konzultace s nějakým zkušeným ŠP v okolí, nebo ve zbývajícím čase do nástupu využít dostupných zkušeností práce s dětskými kolektivy. Např. příměstské tábory, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, programy SVP apod.

Odpověď na první podotázku, jakou podobu má práce se třídami u začínajícího ŠP, je asi nejvíce zatížena a ovlivněna výší pracovního úvazku ŠP, ale ať již práce se třídami probíhá v jakékoli frekvenci, měl by být ŠP předem domluvený s konkrétním vyučujícím a dobrým zvykem bývá využívat třídnické hodiny a suplované hodiny nebo méně důležité předměty jako např. tělocvik, hudební a výtvarnou výchovu apod. Při plánování schůzek a vstupů do tříd by si měl být začínající ŠP stále vědom požadavku flexibility, který je na něj kladen, a vkládat si pro tyto případy do denního rozpisu prázdná okénka, aby byl v případě okamžité potřeby dostupný alespoň ke konzultaci, ideálně i ke vstupu do třídy, pokud jej na školní chodbě nečekaně odchytne pedagog s žádostí o pomoc.

Na druhou podotázku, jaké kroky ze strany ŠP mohou být předpokladem budoucí úspěšné spolupráce s učiteli, vyplývá z tohoto výzkumu následující odpověď: v začátcích přímého působení na škole by se měl zpočátku začínající ŠP soustředit hlavně na komunikaci s pedagogy a vedením školy, aby ani na jedné ze stran nevznikala nereálná očekávání. Klíčovými pojmy jsou vyjasnění rolí a požadavků, otevřená komunikace, práce s hranicemi a očekáváním, diplomacie a trpělivost. Nehrnout se hned do akce, být

k dispozici, ale sázet spíše na osobní rovinu, než na tu profesionální, tak aby jej pedagogové nebrali jako experta s odstupem, ale postupně jako součást ekosystému školy. Hned na začátku je důležité uvědomit si, že každá škola má svá specifika, a i kdyby byly podmínky sebestříznivější, pořád k nim do týmu nastoupil úplně cizí člověk a vzájemné seznamování, vyjasňování kompetencí a zorientování se v tom, jak systém dané školy funguje, je minimálně dvouletou záležitostí. Pro začínajícího ŠP je podstatným krokem také vnitřní práce s hranicemi a vlastními limity, které spoluurčuje také výše pracovního úvazku. Budoucí kvalita spolupráce s pedagogy závisí na poznání jejich způsobu práce a komunikace s nimi, takže zpočátku je důležitější spíše naslouchat, vnímat a nebát se obětovat čas na individuální schůzky zejména s třídními učiteli, než mít na každý pracovní den nasmlouvaných několik "případů". Důležité je také navázání spolupráce se školním metodikem prevence a výchovným poradcem, jednak k počátečnímu vyjasnění si, kdo jakou oblast činností spravuje, jednak k pravidelným schůzkám během školního roku.

Třetí podotázka se ptala na specifické požadavky kladené na ŠP v průběhu prvního školního roku. Z výpovědí respondentů výzkumu vyplývá, že co škola, to jiný průběh školního roku. během něhož se může profil činností ŠP měnit vlivem aktuálních událostí, jako je např. nástup dětí do prvních tříd, kariérní poradenství pro budoucí absolventy, rodičovské schůzky, pololetní vysvědčení, zápisy do prvních tříd, adaptační pobyty, apod. Odpověď na třetí podotázku tak lze podat ve formě pouze obecného doporučení, že první rok v praxi ŠP není tolik o bezhlavém vrhnutí se do rozjetých projektů, ale spíše o pozorování kvůli tomu, aby se napřesrok mohl zapojit o to kvalitněji. Samozřejmě je to obecné doporučení, záleží na poptávce školy.

6 Diskuze

Cílem této práce bylo zjistit, na co by se měl zaměřit začínající školní psycholog, a to na základě doporučení již praktikujících školních psychologů. Ačkoli již vyšlo několik publikací zabývajících se školní psychologií, ze kterých je možné čerpat inspiraci, já osobně jsem v nich postrádala lidský faktor, individuální hledisko a zkušenost, kterou předává nováčkovi někdo starší a zkušenější. Kde je osobní kontakt a sdělování nejen informací, ale také prožitků, mne to zajímá více, než sebereprezentativnější kvantitativní data. Tato práce nebyla tvořena pouze s úmyslem získání magisterského titulu, ale také proto, aby mě osobně dala něco, co mohu využít v praxi. A popravdě musím říci, že tomuto cíli bylo učiněno za dost v míře více než bohaté.

Co se týče reprezentativnosti výzkumu, nelze jeho výsledky považovat za všeobecně platné a to hned z několika důvodů. Jedním z nich je nepravděpodobnostní a dostupný výběr výzkumného vzorku. Navíc to byla značně heterogenní skupina, co se týče let praxe v oboru i podmínek, ve kterých působí. Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu byl každý rozhovor pro mne osobně zajímavou zkušeností, ale i přes předem daný návod k otázkám zabíraly časové spektrum od 26 až po 58 minut. Další přítěžující okolností z hlediska reprezentativnosti výsledků je moje osobní nezkušenost s vedením rozhovorů, prací se záznamovým zařízením, případně okamžitým přepisem v případě, že si respondent nepřál být nahráván. Tomuto faktoru se s postupem přibývajících rozhovorů myslím podařilo trochu otupit hrany, ale přesto nelze jeho vliv opomenout. Neopomenutelným faktorem je také má nezkušenost s analýzou a vyhodnocováním kvalitativních dat, které pro mne byly místy nekonečným blouděním v moři písmenek, kde se na konci intuitivně zvoleného kursu konečně objevila jakási pevnina. O její kvalitě můžete posoudit na následujících řádcích.

Celkově vzato bylo kvalitativní vyhodnocování značně náročné, a to nejen časově. V budoucnu bych před dalším podobným projektem využila workshopu nebo semináře zabývajícím se kvalitativním vyhodnocováním dat a hlavně softwaru zkonstruovanému pro práci s textem, protože metoda zvýrazňovací fixy-papír je sice poctivá, ale neuvěřitelně pracná. Zpětně vzato bych ale své rozhodnutí o výběru metod neměnila, je to dobrá zkušenost, ale jsem ráda, že už to mám za sebou.

Jak jsem již v úvodu práce zmiňovala, navazuji jejím tématem na svou postupovou práci, která se zabývala postoji pedagogů ke školnímu psychologovi (Augustinová, 2013). Z výsledků na základě mnou zkonstruovaného dotazníku a Doležalova testu sémantického

výběru vyplynulo, že čím je pedagog starší, tím prokazuje nižší ochotu ke spolupráci se školním psychologem a také k uznání jeho role jako funkční součásti odborného týmu školy. Tento předpoklad se ve výsledcích této práce nepotvrdil, neboť ŠP se ve svých výpovědích shodovali, že přijetí pedagogy a postoj k nim zaujímaný závisí spíše na osobnosti každého jednotlivého pedagoga, než na jeho věku. Ačkoli mladší pedagogové nejsou vůči působení ŠP tak ostražití, jsou s jeho působením v rámci teze školního poradenského pracoviště seznámeni zřejmě již z dob studií, nelze říci, že by jejich postoj byl tím pádem vůči ŠP automaticky vstřícnější.

R. Keřt se ve své bakalářské diplomové práci zabýval kritickými místy profese školních psychologů a ve svých závěrech zmiňuje, mimo jiné, že vztah ŠP s rodiči žáků je velmi rozporuplný. To se mi potvrdilo u kategorie situací, které považují ŠP ve své práci za nejtěžší, kde figurovali nejčastěji právě rodinní příslušníci a to konkrétně v podobě nespolupracující rodiny, nevhodných rodičovských výchovných stylů, nebo dokonce agresivních projevů vůči ŠP či pedagogům. To, že prestiž profese pedagoga v hodnotovém žebříčku společnosti stále klesá, není žádnou novinkou. Dříve byl pedagog uznávanou autoritou, před kterou se žák klepal, zvláště pokud se spojil s rodiči. Nyní se situace obrací, pedagog se "klepe" před žákem, aby se nezmínil doma rodičům o pocíťovaném příkoří a ti to nepřišli řešit s vedením školy. Domnívám se, že čím více bude ŠP vrůstat do struktury školy a stávat se její vnímanou součástí, více se angažovat, tím více se budou tyto hromosvodné akce týkat i jeho. Neodolám a zkrátka musím i zde citovat jednoho z respondentů, se kterým jsme se k tomuto tématu během rozhovoru dostali: ŠP 10: *„Teďka je to tak, že je ve společnosti mnoho důvodů nejistot - nejistota existenční, nejistota změny klimatu, terorismus, atd. a já mám pocit, že se to potom projevuje v tom školství, v rámci celé společnosti hraje roli bitého psa. Školní psycholog, si myslím, že by měl snížit úzkost dětem, rodičům a i učitelům, takže skoro celé společnosti“*. Z tohoto úhlu pohledu se jeví školní psychologie jako královna psychologických disciplín.

Z výsledků výzkumu vyplývá obohacení tématu profesního sebeobrazu českých školních psychologů, jež je u nás spojeno se jménem Stanislava Štecha, který je autorem několika pojmenování subjektivních pozic ŠP v systému školy jako je např. vrba, kutil, kouzelník, aj. (Štech, 2001). Většina respondentů se nedokázala zařadit do jedné z kategorií s tím, že svou roli hraje časové hledisko. Zpočátku působení ŠP hrají v povaze požadavků na profesní výkon prim kategorie kouzelník a hasič, s postupem času a získáváním důvěry pedagogů sílí kategorie vrba a důvěrník. S tím, že na základě požadavků školy není ani jedna z kategorií konečným přístavem a nejvíce vystihujícím označením by bylo nejspíše diplomatický

chameleón. Ne v negativním smyslu, kam vítr, tam plášt', ale spíše v přizpůsobení se aktuální situaci, tak, aby s ní mohl splynout, být její součástí a na základě toho poskytnout pomoc.

Co se týče doporučení pro praxi, která vyplývají z výsledků výzkumu, mají podobu spíše impulsů, kterými by se, podle mého názoru, měli zabývat hlavně lidé aktivní v dané oblasti, viz dále. Vzhledem k tomu, že z 15 respondentů byli pouze dva členy Asociace školních psychologů a spolu s nimi, ti, kteří o vstupu do této asociace uvažovali, se shodli na tom, že to nepřináší do praxe nic užitečného, vyvstává otázka o smyslu další existence. To, že instituce zabývající se školní psychologií pořádá konference na konci letních prázdnin, kdy ve školách probíhá přípravný týden a ŠP jsou již ve službě, je na pováženou. O nefungujících stránkách a propagaci témat, která v současné práci ŠP již ustupují jiným, nemluvě.

Dalším zajímavým impulsem je diskutované pedagogické vzdělání pro školní psychology jako prostředek k porozumění práci pedagogů. Ochota ze strany respondentů by tu byla, záleží však na struktuře takového kurzu, která by jim měla být přímo šitá na míru, žádné obecné didaktické a psychologické teoretizování. Čili hlavně aspekty práce se třídami, návody, jak pomáhat žákům osvojit si funkční učební styly, speciální pedagogiku, právní základy, případně změny v legislativě týkající se práce ŠP, a doporučení, jak namotivovat a vést intervizní skupiny pro pedagogy. Zjišťování kompletní povahy této zakázky by samo o sobě vystačilo na jeden výzkum.

Dalším téma, které se samovolně vynořilo, je otázka výše pracovního úvazku ŠP. Naivně jsem se před realizací výzkumu domnívala, že si budou respondenti stěžovat na zkrácený úvazek, s tím, že by si do budoucna přáli jeho navýšení. Většina ŠP působících na částečný úvazek se ve svých výpovědích shodla na tom, že by sice pro školu jako takovou byl výhodnější ŠP působící na plný pracovní úvazek, ale jim osobně vyhovuje tento status quo, protože mohou měnit prostředí a nejsou pak tolik ovlivňováni školním klimatem. Otázka, která se nabízí pro inspiraci dalších výzkumů, je nasnadě. Jak by se dalo toto zjištění aplikovat v praxi pro optimalizaci vzájemného vztahu ŠP – škola.

Co se týče prosperity školní psychologie, jistě by bylo přínosem snížení nejistoty ohledně budoucnosti, která je u většiny ŠP spojena se smlouvou na dobu určitou, jejíž prodloužení závisí na projektech a dotacích. To se musí nutně projevit i na plánování novinek v jeho repertoáru, zapojování do nejen školních projektů, apod. Nehledě na to, že se to odráží i na fluktuaci ŠP, což pro danou školu otvírá znovu téma důvěryhodnosti, vyjasnění rolí a vzájemného zvykání si, které je i v optimálním případě několikaletou záležitostí.

Z výsledků navíc vyplývá následující doporučení, které nelze zařadit do odpovědí na žádnou stanovenou výzkumnou otázku, ale přesto pocítuji potřebu jej ve výsledcích výzkumu zmínit kvůli jeho důležitosti pro práci ŠP a frekvenci výskytu v rozhovorech:

v případě individuálních konzultací s žákem, který si nepřeje, aby o tom byli jeho rodiče spraveni, je možné jeho přání dočasně vyhovět, ale s tím, že se ho ŠP snaží přesvědčit o nutnosti zapojit rodiče k vyřešení jeho problému a nabízí mu ulehčení tohoto procesu např. tím, že bude osobně přítomen plnit funkci mediátora. ŠP nesmí nikdy žákovi slíbit, že zachová 100% mlčenlivost ještě před tím, než ví, o co se jedná. I před rozhovorem, který se může zpočátku jevit banálně, by měl ŠP odříkat svou mantru o ohlašovací povinnosti.

7 Závěry

Cílem této práce bylo sepsat stručný manuál pro začínající ŠP, mezi které budu doufám za pár měsíců patřit i já. Na základě toho jsem zvolila výzkumnou otázku: Na co by se měl ve své práci zaměřit začínající školní psycholog? Tato otázka byla specifikována pomocí tří podotázek týkajících se práce se třídami, spolupráce s učiteli a činností během školního roku, v rámci nichž vystoupila i nová témata, která mohou být impulsem pro další výzkumy na poli školní psychologie. Z výsledků výzkumu vyplývá, že:

- ještě před samotným zahájením pracovního působení by si měl nový ŠP projít přípravnou fázi, kdy si připomene teorii školní psychologie, legislativu, etické normy apod., jednak, aby mu to dodalo více jistoty, a také aby to pak již "za plného provozu" měl v hlavě
- začínající ŠP by měl zpočátku věnovat většinu času seznamování se, jak se subjekty školy, tak s jejím provozem, aby porozuměl ekosystému, ve kterém se ocitl
- každá škola je jedinečná svým klimatem, zavedeným systémem, vzdělávací politikou i prostředím, ve kterém je zasazena. Začínající ŠP nemůže přijít s plánem činností, který je založen na teorii, nebo zkušenostech z jiné školy. Jeho aktivity musí nasedat na poznávací fázi a být ušité na míru dané škole
- při hledání kolegiální opory by měl spíše využít ŠP působících v okolí, případně pracovníky PPP a SVP, funkčnost Asociace školních psychologů je diskutabilní
- kolegiální oporu mohou ŠP na škole suplovat aktivní a spolupracující výchovný poradce a školní metodik prevence, se kterými by se měl pravidelně setkávat na schůzích čistě pro pracovníky ŠPP
- při spolupráci s učiteli by měl začínající ŠP sázet na svou osobnost a lidskost, ne na své akademické tituly, dát jim najevo, že není nebezpečný, ale nápomocný

- na práci se třídami by měl ŠP využívat hodiny, jejichž zameškanou látku nebude pak muset pedagog dohánět, jako např. tělocvik, výtvarná výchova, rodinná a občanská výchova. K těmto aktivitám se také přímo nabízí suplované, případně třídnické hodiny, do kterých lze zapojit i třídního učitele
- první školní rok ve funkci ŠP je poznávací pro všechny zúčastněné strany a je potřeba si toto uvědomovat i při načasování nabídek spolupráce, které vyžadují vzájemnou důvěru a respekt
- zúčastnění ŠP jsou otevření možnostem dalšího vzdělávání, ale řeší s tím spojené finanční výdaje. Pedagogické vzdělání by uvítali za předpokladu, že by bylo šité na míru práce ŠP a přineslo jim hlavně to, co jednooborové studium psychologie zatím nenabízí: metodiku práce s kolektivy
- při práci ŠP je nutné být flexibilní a počítat s tímto aspektem i při plánování dne, kde by v ideálním případě měl být vždy prostor pro akutní poptávku, ať už ze strany pedagoga, rodiče, či žáka
- práce ŠP je zajímavá, kreativní, ale také velmi náročná a nejistá z hlediska prodlužování pracovních smluv

Souhrn

Skloňování pojmu školní psychologie v odborných i laických kruzích se zdá být doménou výhradně současnosti, zvláště v souvislosti s projekty podporovanými Evropskou unií. Vznik a vývoj tohoto oboru jsou už však záležitostmi minulého století. V našich podmínkách souvisí její rozkvět až s pádem totalitního režimu, přesto však již existovala solidní základna poznatků a zkušeností v zahraničí, z kterých bylo možno čerpat. Byly zde také již mezinárodně fungující organizace věnující se právě školní psychologii, Národní asociace školních psychologů (NASP) a Mezinárodní asociace školní psychologie (ISPA). Kolébkou moderní československé školní psychologie se stalo Slovensko v čele s nestorem slovenské školní psychologie Jánem Hvozdíkem. Od roku 1990 vznikla i na našem území organizace sdružující odborníky věnující se této problematice: Asociace školní psychologie ČSFR, jejíž následnicí je v současnosti působící Asociace školní psychologie SR a ČR.

Legislativní zázemí práce školních psychologů je stále ve vývoji, ale základ pro jejich působnost na školách umožňují zákon č. 279/1993 Sb., o školních zařízeních, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a dokument Koncepce rozvoje školních poradenských pracovišť publikovaný ve Věstníku MŠMT v roce 2005. Svůj vliv na formulaci pravidel fungování školního psychologa v pedagogické sféře mají také jiné subjekty než zákonodárná moc, např. již zmiňovaná AŠP SR a ČR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR a Národní ústav odborného vzdělávání.

Aktuální stav školní psychologie v českém školství je stále pod vlivem finanční podpory a iniciativy Evropského sociálního fondu. Právě nyní prostřednictvím projektu RAMPS VIP III. Výzkum a publikace prací, které se zabývají touto problematikou, mají převážně povahu akademických prací či odborných článků, jejich počet však v posledních letech narůstá. Snahu o pravidelnou publikaci článků a příspěvků týkající se školní psychologie jeví hlavně periodikum Školní psycholog vydávané AŠP SR a ČR.

Školní psychologie je aplikovaným oborem psychologie zaměřeným na průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání a je tedy považována za součást pedagogické psychologie, která je sice také aplikovanou psychologickou disciplínou, ale od té školní se odlišuje v tom, že se psychologicky zaměřuje hlavně na samotný proces učení a vzdělávání. Za další podobnou disciplínu může být považována poradenská

psychologie, a ačkoli je potřeba jednotlivé zaměření těchto oborů rozlišovat, stejně tak důležitá se jeví jejich vzájemná poznatková propojenost a interdisciplinární spolupráce.

Standartní činnosti školního psychologa lze rozdělit do tří hlavních oblastí: diagnostika a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce a metodická práce a vzdělávací činnost, které jsou blíže specifikovány ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Při vymezení hlavních bodů náplně jeho práce hrají důležitou roli následující faktory: požadavky školy, objednávka klienta, vlastní kompetence a nabídka a také rámec stanovený etickými, koncepčními a jinými zásadami práce. Z toho vyplývá požadavek na flexibilitu osobnosti školního psychologa, která si bude vědoma svých silných a slabých stránek a která svým kreativním a s preventivním týmem školy spolupracujícím přístupem nabídne své odborné psychologické služby ke zkvalitnění klima školy.

Školní psycholog realizuje poskytování svých služeb jak způsobem individuálním, tak skupinovým. V obou případech však platí zachování vztahu důvěry, podobně jako je tomu v poradenském procesu, a školní psycholog se musí řídit danými etickými zásadami. Práce s jednotlivcem se může týkat žáka/studenta, pedagoga i rodiče. Do skupinového poskytování psychologických služeb řadíme práci školního psychologa s rodiči či zákonnými zástupci, pedagogickým sborem a třídou. Při práci se třídou lze dále rozlišovat pět oblastí činností: prevence, diagnostika, intervence, prožitkové aktivity a vzdělávání. Profil činností školního psychologa na škole souvisí nejen s jeho profilací a odbornými kompetencemi, ve jménu toho, že nabízí to, co umí, ale také s výší jeho pracovního úvazku. Přičemž v praxi se osvědčilo pravidlo, že pokud má školní psycholog nižší než poloviční pracovní úvazek, převažují u něj činnosti intervenční na úkor těch preventivních. Ovšem bez prevence vznikají podmínky napomáhající vzniku dalšího požáru, který bude potřeba hasit.

Školní psycholog by si měl být vědom svých hranic a limitů. Jedním z nich je nedostatek informací z běžného školního života žáků. Nejen s tím mu mohou vypomoci pedagogové, kteří tráví s žáky nejvíce času a ačkoli mají jinou odbornost, mají léty vytrénované pozorovací schopnosti. Jejich zapojení do práce školního psychologa, je, kromě vyjasnění role a vybudování pozice na škole, jedním z nejtěžších úkolů, se kterými se školní psycholog na začátku své profesní dráhy potýká.

Kvalita vztahu pedagog-školní psycholog a jejich následná spolupráce se odvíjí také od charakteru jejich vzájemných postojů. Postoje pedagogů ke školnímu psychologovi mohou být negativně ovlivněny nedostatečnými informacemi o náplni jeho práce a účelu působení

ve škole. Někteří pedagogové se mohou cítit v ohrožení, zvláště pokud ještě žádnou zkušenost se školním psychologem nemají. Ten by si měl být vědom potencionálních obav svých kolegů pedagogů a přičinit se o jejich změnu.

Teoretické povědomí o náplni a podmínkách práce školního psychologa by měl mít každý jedinec, který svou profesní cestu míní zacílit tímto směrem. Ačkoli jediným formálním požadavkem je úspěšně zakončené magisterské studium oboru psychologie, existuje mnoho aspektů, které mohou začátky v roli školního psychologa usnadnit a o nichž, ví hlavně ti, kteří už mají úspěšně za sebou. Právě s nimi byly vedeny polostrukturované rozhovory, jejichž výstupy měly zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: Na co by se měl zaměřit ve své práci začínající školní psycholog?

Kvalitativní plán výzkumu byl zvolen proto, že jediné jím se dala zachytit a co nejvíce přiblížit zkušenost z praxe 15 respondentů, kteří působili v době sbírání dat jako školní psychologové v Pardubickém a Středočeském kraji. Tato lokace byla zvolena kvůli geografické dostupnosti jednotlivých škol autorce práce, a také kvůli mapování poměrů v této oblasti, kde chce autorka v budoucnu oborově působit.

Výběr vzorku byl nepravděpodobnostní, záměrný. Hlavním kritériem byla vykonávaná činnost školního psychologa, bez požadavku na dobu trvání praxe, protože centrem zájmu této práce jsou právě začátky působení školního psychologa. Z 15 respondentů byl pouze jeden mužského pohlaví, ačkoli se v celé praktické části hovoří pouze o respondentech, a ne respondentkách, z důvodu obecného konsenzu v užívání těchto pojmů. Služebně nejmladší respondent působil na škole 5.měsícem, služebně nejstarší 5. rokem. Pouze dva byli zaměstnání na plný pracovní úvazek, sedm na poloviční a zbylých šest oscillovala výše úvazku pod hranicí 0,5.

Sběr dat proběhl v pracovních jednotlivých školních psychologů. 9 z celkových 15 rozhovorů má podobu audio záznamu, zbylých 6 vlastnoručně psaných poznámek, protože si respondenti nepřáli, aby byl rozhovor nahráván.

Všechny rozhovory byly převedeny do tištěné formy a na základě principů zakotvené teorie okódovány a tématicky rozčleněny. Druhým krokem byla strukturalizace získaných dat a odkrytí vazeb a souvislostí mezi jednotlivými kategoriemi tak, aby se z nich daly vyčíst odpovědi na výzkumné otázky.

Co se týče etického hlediska, všichni respondenti se výzkumu zúčastnili dobrovolně, s tím, že bude zachována anonymita jejich jména i místa působiště a ve výzkumné části práce budou vystupovat pouze pod označením ŠP 1 až ŠP 15.

Rozhovor se zaměřoval jednak na oblasti, ze kterých se daly vyvodit postupy práce pro začínajícího školního psychologa, jako je počáteční práce se třídami, spolupráce s učiteli, běžný den školního psychologa z hlediska práce s jednotlivci, specifika průběhu školního roku, eticky hraniční situace a nejtěžší řešené situace, ale také na informace, které dokreslují kontext jejich působení na škole jako důvod výběru dráhy školního psychologa, představy o profesní budoucnosti, postoj k dalšímu vzdělávání a k potenciálu pedagogického vzdělání pro praxi školního psychologa a také jimi vnímaný profesní sebeobraz.

Tyto dokreslující informace byly logicky uvedeny před klíčovými výsledky zodpovídajícími výzkumné otázky, protože uvádí čtenáře do kontextu, v jakém respondenti pracují. Obecně lze říci, že u těchto respondentů byly převažujícími důvody k výběru dráhy školního psychologa konstelace náhody, nedostatku jiných příležitostí v oboru a blízký vztah k pedagogicko-psychologické sféře. Budoucnost v oboru vnímají jako nejistou z důvodu časově omezené doby trvání podporujících projektů. K dalšímu vzdělávání a kurzům mají pozitivní vztah, vyhledávají příležitosti získat poznatky, které mohou ve své praxi uplatnit. Svůj nepopíratelný vliv má však opět finanční stránka věci. Stejně tak postoj k pedagogickému vzdělání byl převážně vstřícný, za předpokladu, že by bylo šité na míru požadavkům praxe školního psychologa. Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že způsob, jakým se vnímají oni a jak je vnímá jejich pracovní okolí, se mění v čase, od kouzelníka a hasiče, přes kutila, až po vrbu a parťáka.

Jádro výzkumných výsledků tvoří několik faktorů, kterých by si měl být začínající ŠP vědom. Důležitým faktorem ještě před samotným působením ŠP na škole je jeho příprava. Teoretická, legislativní, zaměřená na danou školu i na odborníky v okolí. Dalším krokem je postupné a nenásilné vrůstání do systému školy, s cílem poznat a porozumět specifickému klimatu dané instituce i atmosférám jednotlivých tříd. Začínající ŠP by měl při navazování spolupráce s pedagogy sázet spíše na svou osobní stránku a experta v sobě nechat odpočívat, nebo jej alespoň dočasně umlčet, dokud na něj nepříjde správný čas. Jelikož je práce ŠP náročná a výhledově nejistá, je důležitá práce s vlastními hranicemi a limity, osobní psychohygiena a setkávání s kolegy z oboru. Jelikož o funkčnosti AŠP ČR by se dalo s úspěchem pochybovat, musí být zvláště začínající ŠP aktivní a zajistit si odborné vedení dostupné ve svém okolí, např. ve spolupráci s PPP. Místo konferencí Asociace se tak školní psychologové setkávají na různých kurzech a přednáškách, které jsou organizovány pod hlavičkou projektů, nebo které navštěvují z vlastní iniciativy.

Seznam použitých zdrojů a literatury

ATKINSON, R. (2003) *Psychologie*. Praha: Portál.

AUGUSTINOVÁ, K. (2013) *Postoje pedagogů ke školnímu psychologovi*. [Nepublikovaná postupová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.

BENAS, J.S., SCAFIDI, E.C. & FRIEDMAN, M.A. (2005) Obesity in children. In S.W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. Vol 1, 355-357. California: Sage Publications, Inc.

BRADLEY-JOHNSON, S., DEAN, V.J. (2000) Role Change for School Psychology: The Challenge Continues in The New Millenium. *Psychology in the Schools*, Vol 37 (1), 1-5.

BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. (2014) *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.

CARLSON, C., TRAPANI, J. (2005) Family counseling. In S.W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. Vol 1, pp. 204-207. California: Sage Publications, Inc.

ČAPEK, R. (2010) *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.

FERJENČÍK, J. (2000) *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

FONTANA, D. (2003) *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. (2006) *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2010) *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

HVOZDÍK, J. (1986) *Základy školskej psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.

JALŮVKOVÁ, R. (2011) *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. [Nepublikovaná bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.

KEŘT, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů*. [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.

- LAZAROVÁ, B., ONDRUŠ, D. (2001) *K diskuzi o náplni práce školního psychologa*. Školský psycholog, 11, 17-23.
- PAVLISKOVÁ, V. (2013) *Spolupráce učitelů a školních psychologů*. [Nepublikovaná diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- PEŠOVÁ I., ŠAMALÍK, M. (2006) *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
- PLHÁKOVÁ, A. (2007) *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- REYNOLDS, GUTKIN (Eds) (1999) *Handbook of school psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- ŘEHAN, V. (2007) *Úvod do sociální psychologie 2*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- SOLDÁN, J. (2012) *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy*. [Nepublikovaná diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. (2004) *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. (2013) *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005) *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- VÝROST, J. (2008) *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- ZAPLETALOVÁ, J. (2001) *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. [Zvláštní číslo]. Pedagogika, 36-41.

Internetové zdroje

BAŠTECKÁ, FOŘTOVÁ, VODÁČKOVÁ (2011) *Neštěstí a škola-vnitřní zdroje, vnější podpora*. Psychosociální aspekty při zásahu záchranných složek – přednášky FVZ UO [online]. [cit. 2015-04-01].

<http://www.pmfhk.cz/WWW/Psycho_2011/Bastecka.pdf>

ISPA (2015) *About ISPA*. [cit. 2015-04-01].

< <http://www.ispaweb.org/about-ispaweb/> >

KAVENSKÁ, V., SMÉKALOVÁ, E., ŠMAHAJ, J. (2011). *Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR*. *E-psychologie* [online], 5 (4), 55-67 [cit. 2015-04-01].

< <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf> >

MŠMT (2005). *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. [cit. 2015-04-01].

< <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1> >

MŠMT (2012). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. [online]. [cit. 2015-04-01].

< <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari> >

NUOV (2012). *RAMPS – VIP III*. [online]. [cit. 2015-04-01].

< <http://www.nuov.cz/ramps-vip-iii> >

NUOV (2015). *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. *RAMPS – VIP III*. [online]. [cit. 2015-04-01].

< <http://www.nuv.cz/ramps/metodika-pro-praci-skolniho-psychologa-zapojeneho-ve-skolnim> >

MF DNES (2012). *Pardubice chtějí ukáznit děti, do všech škol nasadily psychology*. *Pardubický kraj: Zprávy iDNES.cz* [online]. [cit. 2015-04-01].

< http://pardubice.idnes.cz/psychologove-na-vsech-pardubickych-skolach-fem-/pardubice-zpravy.aspx?c=A121023_1844478_pardubice-zpravy_mt >

PORTÁL (2015). *Praktikum školní psychologie*. [online]. [cit. 2013-04-27].

< <http://obchod.portal.cz/praktikum-skolni-psychologie> >

PROSTOR PLUS (2014) *Školní psychologové pokračují na kolínských základkách i v novém školním roce*. Prostor PLUS o.p.s. [online]. [cit. 2015-04-01]. <<http://www.prostor-plus.cz/skolni-psychologove-pokracuji-na-kolinskych-zakladkach-i-v-novem-skolnim-roce/>>

SMÉKALOVÁ, E. (2014) *Školní psycholog-ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice*. E-psychologie [online], 8, 4, 23-29. [cit. 2015-04-01]. <<http://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>>

TESTCENTRUM (2015) *Sociometrická ratingová metoda*. [online]. [cit. 2015-04-01] <http://www.testcentrum.com/testy/sorad>

VÝCHOVA KE ZDRAVÍ (2015). *O projektu*. [online]. [cit. 2015-04-01]. <<http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/o-projektu.html>>

Nepublikované přednášky

BRAUN, R. (2009) *Školní psycholog na ZŠ a SŠ*. Olomouc: ICV Filozofická fakulta Univerzity Palackého.

KAVENSKÁ, V. (2012). *Náplň práce školního psychologa na ZŠ*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.

KREJČÍ, A. *Školní klub a jiné iniciační aktivity školního psychologa na ZŠ*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.

SMÉKALOVÁ, E. (2012). *Úvod do školní psychologie*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.

ŠMAHAJ, J. (2012). *Adaptační kurzy*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.

ZAPLETALOVÁ, J. (2013). *Význam školy jako instituce a role pedagogické psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha č. 3: Abstract of thesis

Příloha č. 4: Etické normy práce školního psychologa

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s ŠP 2

Příloha č. 1: Formulář zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2013/2014

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

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. AUGUSTINOVÁ Kristýna	Podél Dráhy 682, Heřmanův Městec	F100004

TÉMA ČESKY:

Začínající školní psycholog - kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění

NÁZEV ANGLICKY:

A School Psychologist at The Beginning of His Career A Qualitative Research of His Working Integration Process

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Shromažďování literatury a pramenů; kvalitní rešerše
Sepsání teoretické části diplomové práce
Stanovení hlavních výzkumných cílů, hypotéz a vhodných metod zpracování
Volba výzkumného vzorku
Sběr dat a realizace výzkumné části diplomové práce
Třídění a vyhodnocování získaného materiálu
Vypracování struktury práce
Průběžné konzultace
Odevzdání diplomové práce

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. (2014) Praktikum školní psychologie. Praha: Portál.
FONTANA, D. (2003) Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. (2006) Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál.
HVOZDÍK, J. (1986) Základy školské psychologie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.
KAVENSKÁ, Veronika, Eleonora SMÉKALOVÁ a Jan ŠMAHAJ. School psychology in the Czech Republic: Development, status and practice. School Psychology International. 2013, roč. 34, č. 5, s. 556-565.
LAZAROVÁ, B., ONDRUŠ, D. (2001) K diskuzi o náplni práce školního psychologa. Školský psycholog, 11, 17-23.
PEŠOVÁ I., ŠAMALÍK, M. (2006) Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada.
SOLDÁN, J. (2012) Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy. [Nepublikovaná diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.
ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. (2013) Úvod do školní psychologie. Praha: Portál.
VÁGNEROVÁ, M. (2005) Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum.
ZAPLETALOVÁ, J. (2001) Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. [Zvláštní číslo]. Pedagogika, 36-41.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2

ABSTRAKT MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění

Autor práce: Bc. Kristýna Augustinová

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

Počet stran a znaků: 70; 146 337

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 39

Abstrakt (800–1200 zn.):

Tato práce se zabývá aspekty, které provází proces začlenění začínajícího školního psychologa na nové pracovní místo. Hlavní výzkumná otázka se ptala, na co by se ve své práci měl zaměřit začínající školní psycholog. Její obecná charakteristika byla specifikována pomocí dalších tří podotázek ptajících se po okruzích práce školního psychologa: práce se třídami, spolupráce s učiteli a vliv specifik školního roku. Kvalitativní výzkumný plán byl zvolen neexperimentální orientační s nepravděpodobnostním záměrným výběrem respondentů. Ke sběru dat bylo realizováno 15 polostrukturovaných rozhovorů se školními psychology. Získaná data byla analyzována kvalitativní deskripcí. Z výsledků výzkumu vyplývá, že na začátku svého působení by se měl školní psycholog soustředit především na poznávání a seznamování se nejen se svými pedagogickými kolegy, vedením školy a třídami, ale také s charakterem a fungováním samotné vzdělávací instituce. Důležitá je přípravná fáze ještě před nástupem na pozici, během níž by si měl již aktivně získávat relevantní informace. Jedním z předpokladů jeho úspěšného začlenění jsou komunikativní a diplomatické dovednosti.

Klíčová slova: školní psycholog, škola, spolupráce s učiteli, práce se třídami

ABSTRACT OF THESIS

Title: A School Psychologist at The Beginning of His Career – A Qualitative Research of His Working Integration Process

Author: Bc. Kristýna Augustinová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 70; 146 337

Number of appendices: 5

Number of references: 39

Abstract (800-1200 characters):

This thesis deals with different aspects of the integration of a beginning school psychologist into their new position. The main question ‘What should the focus of psychologists’ work be at the beginning of their career?’ was examined in the thesis with the help of three complementing questions. These questions were to investigate different fields of their work: programmes for individual classes, cooperation with teachers and the influence of the school year specifics. The research plan was chosen as non-experimental, general with non-probabilistic choice of respondents. Fifteen semi-structured interviews with school psychologists were realised. The data collected in these interviews were analysed by a qualitative descriptive method. The results of the research show that the school psychologist at the beginning of their career should mainly concentrate not only on meeting and getting familiar with their teacher colleagues, school management and the classes but also on familiarising with the general character and function of the educational institution. Preparatory stage before entering the position during which they should actively collect any relevant information about the institution is also very important. As the most notable preconditions of a successful integration into a new position, communicative and diplomatic skills were stated.

Key words: school psychologist, school, cooperation with teachers, activities in classes

ETICKÉ NORMY PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA

Autoři: Thomas Oakland, Suzan Goldmanová, Herbert Bischoff

International School Psychology Association

*Přijaty na 3. Sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR za normy i této
Asociace*

Úvod

Každá profese potřebuje mít jednotné a uznávané standardy, které slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, učitelů, kteří připravují studenty na výkon této profese, úřadům a institucím. Od profesionálů se očekává, že popíší a doloží příklady ty principy a hodnoty, jimiž se řídí ve své práci i osobním životě.

Od nás - školních psychologů - se očekává, že naše hodnoty a postoje přesáhnou úzké osobní, sociální a kulturní rámce, že budeme jednat v souladu se zájmy studentů a žáků, učitelů, rodičů, institucí, společnosti a profese.

Mezi školní psychologii a společností existují reciproční vzájemné vztahy. Jako odborníci - profesionálové se snažíme získat důvěru klientů v naše schopnosti a úsudky. Klienti zase na oplátku očekávají tu nejvyšší kvalitu poskytovaných služeb. Etický kodex má pomoci tyto vzájemné vztahy ujasnit a rozvíjet.

Akceptovatelné standardy, jimiž se řídí výkon naší profese, přesahují geografické a národní hranice. V etickém kodexu se snažíme zachytit právě tyto společné znaky. Přesto mohou být výklad a manifestování etických principů tohoto kodexu s ohledem na normy, hodnoty a tradice jednotlivých zemí odlišné. Rozdíly v etických standardech mohou existovat také mezi jednotlivými profesemi. Záměrem tohoto kodexu není snaha o nahrazení nebo zatlačení do pozadí těch norem, které přijaly národní asociace, či organizace, pod které spadají školní psychologové v dané zemi. V případě, že se kodexy liší, školní psychologové by se měli snažit vyřešit tento problém adekvátní úpravou dosavadních kodexů. Školní psychologové však nesmějí přistoupit na snížení úrovně etických standardů, které jsou jim arbitrárně ukládány.

Obecná ustanovení

Školní psychologové (dále jen ŠP) 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 ŠP, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností jak z pedagogiky, tak z psychologie. ŠP nepřekračují svoji odbornou kompetenci a neustále zvyšují svoje vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží

dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují ŠP nejvyšší standardy.

1. Profesionální normy

1.1. Omezení vyplývající z profese

a) ŠP poskytují pouze ty služby, které spadají do oblasti jejich odborné kompetence. Svoji kompetenci, kvalifikaci, vzdělání a zkušenosti nezkrslují.

b) ŠP si jsou vědomi omezení, která patří k jejich profesi a v případě potřeby zvou ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že ŠP znají obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

1.2. Profesionální odpovědnost

a) ŠP se seznamují s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejichž rámci působí, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.

b) Pokud pracují s rodinami, snaží se seznámit s cíli a principy, jimiž se tyto rodiny řídí, aby jim mohli pomáhat co nejúčinněji.

c) ŠP znají školský zákon a příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí ŠP upřímnou snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí ŠP neuspějí, měli by dát přednost etickým principům.

d) ŠP by neměli připustit, aby jejich osobní názory nebo předsudky ovlivnily jejich profesionální rozhodování. Neměli by se podílet na činnostech, při nichž jakýmkoli způsobem dochází k diskriminaci, ať už z důvodu rasové příslušnosti, postižení klienta, jeho věku, pohlaví, sexuální orientace, sociální nebo třídní příslušnosti, národnosti, náboženského vyznání.

e) ŠP respektují kulturní zvláštnosti toho sociálního prostředí, ve kterém pracují. Citlivě vnímají kulturní rozdíly a tím adaptují i způsoby poskytování svých služeb klientům v multikulturním prostředí.

f) ŠP chrání blaho žáků a studentů, rodičů, učitelů a pedagogů, kolegů, zaměstnavatelů a jedná v souladu s jejich zájmy. Ochrana blaha žáků a studentů, jejich rodičů, učitelů a pedagogů je pro ŠP prvořadou záležitostí. Pokud nastane konflikt zájmů, ŠP preferuje zájmy žáků a studentů.

g) ŠP poskytují své služby žákům a studentům se souhlasem jejich rodičů nebo zákonných zástupců. Tento souhlas nemusí být získán předem v případě, kdy nastane kritická situace (kupř. když jednání žáka či studenta nebo jeho stav může být nebezpečný pro něj samotného nebo pro jiné osoby).

h) Příprava a supervize ŠP

1) Učitelé, kteří připravují školní psychology na jejich povolání, musí zajistit, aby všechny informace, které jim během přípravy poskytují, byly aktuální a přesné.

2) V oblasti etických norem zvyšují učitelé informovanost studentů školní psychologie a kladou důraz na dodržování přijatých zásad.

3) Učitelé a supervizoři vytvářejí studentům bohaté příležitosti pro získání odborných zkušeností a poskytují jim konzultace a konstruktivní hodnocení.

ch) ŠP se vyhýbají situacím, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám, v jejichž pozadí by stály důvody ekonomické, politické nebo osobní.

1.3. Důvěrnost informací

a) ŠP jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích a studentech, které získali při výkonu své praxe, při vyučování nebo při výzkumu.

b) Zprávy o žácích a studentech jsou uchovávány na bezpečném místě tak, aby byla zaručena jejich ochrana před nepovolanými osobami.

c) ŠP poskytují důvěrné informace o žácích a studentech úřadům teprve tehdy, mají-li k tomu souhlas rodičů nebo zákonných zástupců. Za určitých okolností musí mít nejprve souhlas žáka či studenta, než o něm poskytnou důvěrné informace rodičům nebo odborníkům z jiných institucí. Při zvažování nutnosti mít souhlas žáků, resp. studentů se bere v úvahu věková hranice plnoletosti v daném státě, mentální úroveň žáka a jeho morální zralost. Výjimkou tvoří ty případy, kdy se psycholog domnívá, že žákovi či studentovi hrozí bezprostřední nebezpečí anebo žák či student ohrožuje jiné osoby.

d) Důvěrné informace o dětech a mládeži se mohou stát předmětem diskuse jen těch odborníků, kteří k danému případu mají jasný profesionální vztah.

e) Pokud se v přednáškách nebo publikacích používají případové studie, ŠP je povinen zajistit, aby žádná z osob nemohla být podle popisu případu identifikovaná nepovolanými lidmi.

1.4. Odborný růst

a) ŠP si uvědomují potřebu neustále se vzdělávat.

b) Pokud ŠP pracují na problematice, s níž jsou málo obeznámeni, je třeba, aby navázali odbornou spolupráci a požádali o supervizi.

c) ŠP si udržují přehled o nejnovějších vědeckých a odborných poznatcích své disciplíny tím, že studují odbornou literaturu, účastní se konferencí a workshopů, aktivně se zapojují do práce odborných společností a asociací.

2. Výkon profese (profesionální praxe)

2.1. Profesionální vztahy

a) Žáci a studenti

- 1) Blaho dětí a mládeže považují ŠP za prvořadou a klíčovou záležitost.
- 2) ŠP zajišťují, aby děti a mládež chápali podstatu a cíl jakéhokoli vyšetření či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na schopnosti a zralost klientů).
- 3) ŠP nevyužívají ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s dětmi, rodiči, učiteli, jinými klienty či zkoumanými osobami.

b) Rodiče

- 1) ŠP vysvětlují rodičům podstatu každého vyšetření nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.
- 2) ŠP sdělují výsledky každého vyšetření, konzultace nebo jiných služeb poskytnutých jejich dítěti, v rodném jazyce rodičů.
- 3) ŠP projednávají s rodiči plány zacílené na pomoc dítěti a optimalizaci jeho rozvoje, včetně různých alternativních postupů. Nesmějí se vyhýbat konfliktům, zejména v případech, kdy snaha vyhnout se konfliktu by mohla mít za následek snížení úrovně služeb poskytovaných žákům či studentům.

c) Kolegové a zaměstnanci školy

- 1) ŠP se snaží rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy s kolegy i ostatními pracovníky školy. ŠP si uvědomují, že mají působit jako členové týmu pracujícího ve škole, příp. jiných institucích a společenstvích.
- 2) Snaha o rozvíjení harmonických a kooperativních vztahů v instituci by neměla vést ke snižování standardů služeb, poskytovaných žákům a studentům.
- 3) ŠP nepronáší o svých kolezích a spolupracovnících devalvující poznámky.
- 4) Pokud ŠP vědí o neetických praktikách jiného školního psychologa, měli by se snažit o nápravu nejprve tak, že neformálně a konstruktivním způsobem upozorní kolegu na nevhodnost používaných postupů. Je-li tento pokus o nápravu neúspěšný, je třeba podniknout další kroky k odstranění neetického chování. Pamatují-li na tyto případy regule národní asociace školní psychologie, pak je třeba postupovat podle nich.

d) Vztahy k odborníkům jiných profesí

- 1) ŠP se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí, dále s místními úřady, vedoucími školskými pracovníky a jinými osobami, které zastávají důležitá místa.
- 2) ŠP znají okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.
- 3) ŠP se snaží vypracovat co nejkvalifikovanější závěry, které mají sloužit jiným odborníkům.
- 4) ŠP neposkytují své odborné služby osobám, jimž pomáhá jiný odborník. Výjimkou jsou případy, kdy daný odborník k tomu dá souhlas nebo o spolupráci sám požádá, anebo případy, kdy profesionální vztah mezi danou osobou a příslušným odborníkem již skončil.
- 5) ŠP nepřijímají taková rozhodnutí, jejichž záměrem by přímo bylo získat osobní prospěch nebo rozhodnutí, která by zprostředkovaně vedla k osobnímu prospěchu.

2.2. Vyšetření

- 1) ŠP ručí za to, že se testy a jiné diagnostické pomůcky nedostanou do rukou nepovolaných osob (budou respektována legální omezení), aby byla zachována validita testů.
- 2) Pro zajištění validity výsledků ŠP administrují testy v souladu s instrukcemi vydavatele testu.
- 3) ŠP interpretují výsledky testu s ohledem na přiměřenost použitých norem či jiných vhodně stanovených kritérií, jakož i koeficientů reliability a validity zjištěných pro ty účely, pro něž se dané testy používají.
- 4) Pokud byla validita testu vzhledem ke konkrétnímu žákovi či studentovi z nějakého důvodu zpochybněna, nebo pokud bylo administrování testu nějakým způsobem pozměněno, musí být tyto skutečnosti uvedeny ve zprávě o vyšetření spolu s adekvátní interpretací toho, jak tyto faktory mohly ovlivnit výsledky.
- 5) ŠP chrání údaje získané při vyšetření klienta před chybnou interpretací či zneužitím.
- 6) ŠP o výsledcích vyšetření dítěte plně informují rodiče, příp. dítě (je-li to vhodné a přiměřené) a to způsobem, který je jim srozumitelný.
- 7) ŠP zodpovídají za volbu technik a způsob jejich použití k vyšetření klienta; měli by být schopni jejich použití obhájit.
- 8) ŠP nesmějí podporovat používání psychodiagnostických metod osobami bez odpovídajícího vzdělání nebo jiným způsobem nekvalifikovanými.
- 9) Pokud ŠP používají přeložené zahraniční testy, měli by uskutečnit studie, které jim pomohou zjistit, zda jsou testové normy použitelné i v zemi, kde ŠP působí, a zda má přeložený test uspokojivou reliabilitu a validitu.

3. Výzkum

3.1. Všeobecná ustanovení

- 1) Při provádění výzkumů dodržují ŠP nejvyšší standard etických principů.
- 2) ŠP nevnášejí do výzkumů žádné kulturní, rasové, sociální, třídní nebo etnické předsudky.
- 3) ŠP musí informovat rodiče o tom, že jejich dítě se stane subjektem výzkumu.
- 4) ŠP respektují právo rodičů nedovolit svému dítěti účastnit se výzkumu anebo jeho účast ve výzkumu kdykoli ukončit.
- 5) Kdykoli je to možné, ŠP plně informují žáky a studenty, jakož i jejich rodiče o podstatě a cílech výzkumu.
- 6) ŠP ručí za to, že žáci a studenti účastníci se výzkumu, neutrpí žádnou fyzickou nebo psychickou újmu způsobenou procedurami použitými ve výzkumu.
- 7) ŠP zodpovídají za exaktnost publikovaných výsledků a za uvedení limitů plynoucích z prezentovaných údajů.
- 8) ŠP podávají zprávy o výsledcích výzkumu učitelům, rodičům, žákům, studentům a jiným zájemcům.
- 9) ŠP poděkují při publikování výsledků všem osobám, které se výzkumu účastnily.

3.2. Transkulturální výzkum

- 1) ŠP dodržují etická pravidla výzkumu té země, v níž své výzkumy uskutečňují.
- 2) ŠP posuzují etickou přijatelnost každého výzkumu.
- 3) ŠP respektují kulturu hostitelské země. Vyhýbají se činnostem, které by porušovaly očekávání, která z kulturních zvyklostí plynou nebo kvůli nimž by se do formulace výzkumného problému, jeho realizace nebo popisu výsledků vnášely kulturně zkreslené momenty.
- 4) ŠP komunikují mezi sebou, komunikují s dalšími osobami a organizacemi podílejícími se na výzkumném projektu otevřeně.
- 5) ŠP respektují práva žáků a studentů, chrání jejich blaho a dobrou pověst.
- 6) Vždycky, když je to možné, by měly být výzkumné závěry prospěšné a jistým způsobem obohatit osoby účastníci se výzkumu, jakož i hostitelské instituce a hostitelskou zemi.
- 7) ŠP udržují vysoký standard své odborné kompetence i tím, že se nepouštějí do výzkumů bez potřebných vědomostí a dovedností, včetně poznatků z oblasti metodologie, transkulturálních výzkumů a poznání kontextu, v němž bude daný výzkum probíhat. Výzkumník by měl postupovat při výběru výzkumných metod opatrně zejména tehdy, když mají být použity v transkulturálních srovnávacích výzkumech. Zvýšená opatrnost je také na místě při interpretování kulturních rozdílů.

8) ŠP mají počítat s tím, že jejich výzkumná činnost může mít pro různé členy společnosti neúmyslné důsledky, ať již přímé nebo nepřímé.

ASOCIACE ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE SR A ČR. *Etické normy ŠP*. [online]. [cit. 2015-04-01].

<<http://www.gjn.cz/Files/108/Etick%C3%A9%20normy%20pr%C3%A1ce%20C5%A0P.pdf>>

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru se ŠP 2

Jak dlouho pracujete jako ŠP?

Já dělám ŠP od ledna 2012, byla jsem jedna ze tří prvních ŠP tady ve městě a začínala jsem na této ZŠ, já jsem tady vlastně pořád a jsem první na téhle škole. To byla ta VIP trojka.

Já mám vlastně výhodu oproti kolegyním, že jsem vždycky měla celej úvazek na tuhleto školu. Takže já jsem tady každý den 8 hodin.

Jakou školu jste studovala?

FF Olomouc přesně jako vy.

A předtím jste pracovala kde v oboru?

Já jsem pracovala v adiktologii.

Proč jste si vybrala dráhu ŠP?

Upřímně to byla úplná náhoda, to nebylo, že jsem si šla cíleně za prací ŠP, já jsem to dostala jako nabídku, že kolegyně, která ten projekt na této škole vypracovávala prostě z pracovních důvodů sem nemohla nastoupit tak mě oslovila, jestli bych tuhle práci nevzala takže já jsem vlastně opravdu k tomu přišla náhodně. Projekt se vypracovával v roce 2011 a pořád se nevědělo, jestli bude nebo ne a ta moje kolegyně si s paní ředitelkou na ten projekt podaly a čekaly a čekaly a čekaly, jenže ona mezitím dostala jinou pracovní nabídku a pak už nemohla nastoupit. Už jsem tady vlastně čtvrtý rok.

Když jste byla první vlna, musela jste si vydobýt Vaši pozici, hlavně vzhledem k postojům pedagogů k práci ŠP?

Já věřím že spousta učitelů má ještě teď na mé působení připomínky, některým to prostě vadí, mají pocit že odnímám jejich nějaké kompetence, to tak prostě asi je a bude. Mají pocit, že když tu je VP a ŠMP, proč ještě ŠP, ale ŠP dělá trošku malinko jinou práci než VP a ŠMP. Tím nechci říct, že se ty náplně nemohou promíchávat, někdy působím i preventivně v některých třídách, když se třeba něco řeší ohledně šikany a vztahů.

Já třeba dělám specifické poruchy učení-posílám děti na vyšetření, snažím se edukovat učitele třeba i co mají od těch dětí tolerovat, co už ne v rámci SPU.

Když jsme u těch učitelů, spolupracuje se Vám lépe s těmi mladšími nebo zkušenějšími?

Záleží na člověku, osobnosti, nelze paušalizovat, že s mladšími učiteli to jde snáze. Někdy i ty mladší se koukají skrz prsty, mám tu učitele v kategorii nad 50 a ti mě přijali naprosto bez problémů. Pro některé učitele jsem aspoň někdo, s kým si můžou promluvit o problémovém žákovi, s tím pemzem povinností co mají, to opravdu mezi sebou nestíhají si sdělit. Na něco jako bálintovské sezení nemají čas. Že jsou rádi, že si s nima popovídám o těch problémových žákách.

Takže Vaše služby vyhledávají i učitelé, nejen žáci a rodiče?

Spousta učitelů přijde i se svými osobními problémama. Tak po těch dvou letech mám pocit, že jsem se stala součástí tý školy a trvalo mi minimálně rok, než jsem pochopila princip, jak to funguje takový ty vnitřní mechanismy a dynamika, to opravdu trvalo skoro rok s tím, že vlastně je to hodně o tom, že nesmíte tu důvěru zklamat. Někdy jsem jako v kleštích, i když to je samozřejmě o etice mojí práce, že někdy učitelé chtějí, abych to

řekla vedení, ale anonymně a podobně takže takovýhle věci. Takže až po těch dvou letech mi přijde, že ty učitelé pochopili, že tu nejsem proti nim ale pro ně.

Takže jaká by byla Vaše rada pro začínajícího ŠP?

Nechovat se moc distinkovaně, aby neměli pocit, že psycholog jim vidí do duše, že svlíkne jejich nitro, tak na to pozor, vždycky se jim snažím vysvětlit že mám 5 leté studium, tak jako oni a že jenom jsem studovala psychologii a oni pedagogiku, že já zas nejsem pedagog a jejich pedagogické práci nerozumím, oni zas nerozumí té mé psychologické, ale to neznamená že jsem telepat. To jsou takové předsudky.

Myslíte, že by bylo ku prospěchu, aby měl ŠP pedagogické vzdělání?

Pedagogické minimum bych přivítala, protože já do těch tříd vstupuju, pracuju s nima, takže kdyby mě někdo poradil jak pracovat s hlasem, skupinou, tak jako proč ne. Ale zas, že bych potřebovala vědět didaktický metody, jak mám učit to či to, tak to ne. Takže nějaký pedagogický minimum budiž, ale v rámci dalšího vzdělávání pro ŠP. Já jsem hlavně typ, co se vzdělává pořád, takže mě vzdělávání jako další nevadí. Stejně učitelé by podle mě měli mít povinné třeba bálintovské sezení, kdyby bylo zavedený v rámci duševní hygieny jednou za měsíc nějaký odpoledne, klidně bych ho vedla já. Opravdu princip nějaké intervize, ale zatím to spíš nejde, než jde. Oni se bojí, mají pocit, že by mohli ukázat že jim něco nejde, něco jim tam skřípe, oni mají celkově problém přiznat, že mají ve třídě problémového žáka, protože oni mají pocit, že selhali, takže vždycky jim říkám: vy nemůžete za to, že je to dítě takové a takové, ono si sebou něco přináší z té rodiny, a když já se o tom problému dozvím, když už je to rozjetý, tak je to špatný. Já bych měla vědět, že se něco děje, rozjíždí, že se něco změnilo hned na začátku. Protože pak bych s tím mohla ještě pracovat, ale když už se to dítě urve ze řetězu, pak už jen hasíte požár. Prostě ty učitelé se bojí, že byste mohli odhalit, že selhali. Což si myslím, že je špatný tohle myšlení.

Jaké kurzy jste navštívila a doporučila pro práci ŠP?

Toho já mám hrozně moc, dokončuju psychoterapeutický výcvik od září chci začít rodinnou a manželskou terapii, spousta kurzů proběhlo v rámci projektu. Nutná krizová intervence jako základ, sebezkušenostní výcvik. Komunikace s agresivním rodičem, semináře s Krejčířovou, Zapletalovou, ohledně nových testů pro ČR, určitě přínosné pro praxi ŠP, plus setkávání s kolegyněmi a kolegy a můžeme si předávat různé informace, co funguje a jak a co ne, takže jsem tomu hrozně nakloněná těmhle věcem.

A co kurz určený přímo pro ŠP?

Už bych do toho nešla z vlastních financí. Takže já bych klidně takové studium absolvovala, ale děším se trochu těch dalších peněz, mám pocit že jsem pořád v nějakém výcviku od té doby co jsem skončila na škole.

A pokud škola nějaké peníze na vzdělávání má, tak je spíš investuje do vzdělávání pedagogů, kteří pracují s těma dětma přímo, takže tomu rozumím.

Pro začínající ŠP bych doporučila jet někde na týden třeba a naučit se hrát hry s těma dětma. Vy potřebujete s těma dětma umět navázat kontakt, umět pracovat se třídou a ve třídě, kde jsou špatný vztahy, samozřejmě zjišťování šikany je na metodikovi, ale vy pak potřebujete pracovat s třídou, pokud je tam šikana. Pracovat se šikanovaným i šikanovatelem, s rodinou obou, takže spíš tyhle věci praktický a opravdu naučit se hrát ty hry i kvůli AP. Psychohry s Braunem. Zaujmout vědět jak se to má odvíjet, protože pak jste hozená před sedmáky a nevíte a oni čekají, co z vás vypadne a mají z vás srandu. Pracovat s rodičema, dětma individuálně mi nevadí, ale vždycky mám trému když mám předstoupit před třídu i teď po těch 4 letech, i když teď už je to lepší. Sedmička, osmička to

je místama na zabití ☺ šestka je takovej začátek, tam se to púlí. Nejhorší je sedmička bych řekla. Pak jsou samozřejmě třídy, kdy jsou všichni šťastní, když ty devátáci vypadnou z tý školy. Prostě se to tak semele, to je o těch individualitách, který se sejdou a bojujou pak spolu.

Myslíte, že je pro začínajícího ŠP výhodou mít praxi např. v PPP?

Já jsem praxi v poradně neměla, ale co vás tam naučej? Ve škole diagnostikovat nemůžete, mám tu pár testů, nenaučí mě práci s kolektivem. Tohle si nemyslím, že by byla nutná praxe v poradně. Podle mě je důležitější, jestli ten psycholog pracoval s dětma, mít rád děti a mít vztah k nim, mít praxi s vedením dětský skupiny, na tábory jezdit, to je podle mě důležitější a připravit se na to, že někdy bude bojovat víc s těma dospělejma než s těma dětma. Tohle si myslím, že by měl být základ: mít rád děti a mít zkušenost s vedením kolektivu, vědět jak to tam funguje jaký jsou mezi nima vztahy, co všechno se může stát, že to je o tom, že jeden den se milujou, druhej nenáviděj.

Takže, na co by se měl ŠP ve své práci soustředit hned ze začátku, první týden v práci?

První týden na mapování, zjišťování zakázky, komunikace s vedením školy, takže já jsem chodila, ptala se, kde co potřebujou, taky mi někdy přijde že tu malinko supluju sociálku, tady je dost sociálně slabých rodin a dětí, já i řeším s OSPOD. Takže hledání co můžu nabídnout já, co oni konkrétně vůči mě mají. Nehrát si na něco, že jsem něco víc, odborník, který jim do toho bude kecat. Já jsem nikdy nedělala pro učitele přednášky tipu: vy byste měli tohle, to oni vědí až moc dobře a ty děti dobře znají a vědí co se v té rodině děje, děti se jim hodně svěřují. Připravila jsem materiály o aspergeru, byla tu s ním holčina, zároveň jsme tady seděli a domluvili se, co od ní můžou očekávat, takže spíš konkrétně. Nebo dítě s ADHD, co můžou v rámci výuky tomu dítěti negativně oznámkovat. Nebo konkrétní strategie na určité problémové dítě s konkrétními učiteli. Takže nedělám přednášky, protože si myslím že zas takový odborník nejsem, na SPÚ jsme tu měli odborníka.

Jsou na této škole zavedeny třídnické hodiny?

Třídnické hodiny bohužel ještě ne, hodně po tom někteří učitelé volají, protože je spousta třídních, co své třídy ani neučí, nebo jen půlku, že jsou jazykáři. Uvidíme, už teď je dost tlak na to aby ty děti uměly a nacpat tam tu jednu hodinu za 14 dní je docela problém. Tím nechci říct, že všichni chtějí. Jsou tací, kterým to takhle bohužel plně vyhovuje. A někteří se i bojí s tou třídou pracovat, ti co si nejsou sami sebou jisti, takže to nevyhledávají. Stačí jim ty třídnické věci řešit o přestávkách, ale to je o tom že každěj jsme zase jinej.

Jak se tu řeší omlouvání žáků kvůli návštěvě ŠP?

Některé děti chtějí chodit po vyučování, protože nechtějí být stigmatizované a jsou i děti, co chtějí přijít během vyučování (VV, TV), nebo si zjišťuju dopředu jestli nepíšou písemky, neprobírají nové učivo a domlouvám se s učiteli a je to bez problému zvlášť, když ví, že tam něco je. Nemají s tím problém.

Jakým způsobem si vedete administrativní stránku práce?

Administrativa to je moje velká slabina, když se tu staví dítě o přestávce a 10 min si povídáme, tak je pro mě těžký to nějak sepsat, ale samozřejmě vedu si dokumentaci dětí, které chodí častěji. Jednotnou formu bych neuvítala, každému vyhovuje něco jiného. Já si třeba s dětmi dost kreslím a povídáme si u toho.

S jakými institucemi nejčastěji spolupracujete?

Hlavně s PPP, „SVP“, OSPOD, charita, sanace rodiny, „SKP“, policie, probační a mediační služba, diagnostik, Klokánek.

Jaké nejtěžší situace v roli ŠP řešíte?

Mám obrovský problém s agresivními rodiči, ale na to nejste nikdy připravená, protože nevíte, jak bude reagovat. S čím jako opravdu bojuju, tak to jsou takoví ti opičí rodiče, co dovolí dítěti všechno. A také rodiče ve střídavé péči, protože tam vidím, že to nikdy není ku prospěchu dítěte, ale v neprospěch, teď jsem měla případ, kdy rodiče spolu nekomunikují, jsou na sebe naštvaní a odnáší to dítě, tak z toho mi je hrozně smutno. A ty děti pak zlobí a to jejich chování odpovídá té jejich frustraci a situaci. Člověk musí vědět, že není omnipotentní, že nemůže všechno změnit, to se snažím předat i učitelům

Řešila jste někdy situaci, která byla z hlediska etiky práce ŠP hraniční?

To byla anorektička, šlo o její zdraví, takže sem jí řekla, že vše, co mi tu řekne, musím říct rodičům. Že je to život ohrožující a že to musím říct, i když někdy můžou mít pocit že jsem to vykecala a zradila je. A vždycky se zeptám, hele tohle můžu říct, takový ty pocitový to neříkám, spíš fakta. Takže to upozorňuju ty děti. Někdy musím těm učitelům říct že to chování je reakce na to, co to dítě zažilo, třeba trauma, teďka to chování musíte přejít, tam se něco stalo, co narušilo tu rovnováhu dítěte. Takže někdy musím hodně opatrně našlapovat, abych tomu dítěti neublížila a neprozradila, co mělo zůstat tady, ale naznačila učitelům aby pochopili. Takže jo, to víte že to řeším.

Jste členkou AŠP ČR?

Ano, ale nevidím z toho žádná pozitiva. Jsem tam od začátku, konference probíhají většinou na konci srpna, kdy je ve škole už přípravný týden a toho se chci účastnit s pedagogy. Nevhodná doba pro mě, kdy chci být s učiteli. Není to něco, o co se můžu opřít.

Jak vypadá Váš běžný pracovní den?

Nemůžete si naplánovat práci den ode dne, tak 2-3 klienty, ale hodně se mi stává, že mi učitelky řeknou: mám plnou třídu, přijď se podívat. Já mám tu výhodu, že tu jsem každý den 8 hodin. Takže potkám učitelku, ta mi řekne něco se mi tam nelíbí a já můžu hned vstoupit do té třídy, nebo vytáhnout si to dítě na upozornění rodiče.

Jak vypadá profil Vašich činností vzhledem ke školnímu roku? Jak často vstupujete do tříd?

Každou třídu minimálně jednou za školní rok, někdy i dvakrát, protože když to je třída, kde jsou outsideři tak tam se chodím dívat častěji a někdy chodím pozorovat konkrétní dítě.

Vždycky před vysvědčením, po vysvědčení hodně chodí rodiče, pak před zkouškama na střední školy, bavíme se o tom, jak zvládnout stres při přijímačkách, hodně dětí se mnou řeší kariérové záležitosti a na konci školního roku to jsou najednou děti, co se probudí a zjistí, že by si mohly zlepšit tohle, tohle, tohle, anebo se bojí, co rodiče. Před Vánocema je tý práce minimálně, protože děti jsou zahlceny něčím úplně jiným. Zápisy do prvních tříd to mě kontaktují nejistí rodiče. Na začátku první třídy bývají besedy s rodičema prvňáčků + besedy pro rodiče budoucích prvňáčků. Je to sezónní. Děti hodně chodí, jak se mají učit, to by si myslím byl dobrý předmět pro školního psychologa, učení, styly, jak pomoci.

Jak byste jedním slovem označila svou roli ŠP, jak vnímáte svůj sebeobraz?

Spíš ta vrba, takhle bych to viděla, i to je velmi očekávané, když vynechám tu práci se třídami a zaměřím se na práci s jednotlivcem.