

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

# **PODMIENKY PRÁCE ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV NA SLOVENSKU**

**Working Conditions of School Psychologists in Slovakia**



**Magisterská diplomová práce**

**Autor: Mgr. Michaela Vaňová, Ph.D.**

**Vedoucí práce: PhDr. Veronika Kavenská, Ph.D.**

**Olomouc  
2013**

## **Prehlásenie**

Prehlasujem, že som túto diplomovú prácu vypracovala samostatne. Uviedla som všetky zdroje a publikácie, z ktorých som čerpala.

*„Ochrana informácií v súlade s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonom a smernicou rektora k Zadaniu témy, odovzdávaniu a evidencii údajov o bakalárskej, diplomovej, dizertačnej a rigoróznej práci a spôsob ich zverejnenia. Študent zodpovedá za to, že verejná časť záverečnej práce je koncipovaná a štruktúrovaná tak, aby podávala úplné informácie o cieľoch záverečnej práce a dosiahnutých výsledkoch. Študent nebude zverejňovať v elektronickej verzii záverečnej práce plné znenie štandardizovaných psychodiagnostických metód chránených autorským zákonom (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znenie psychodiagnostických metód môže byť len prílohou tlačenej verzie záverečnej práce. Zverejnenie je možné len po dohode s autorom alebo vydavateľom.“*

V Olomouci 28.3.2013

---

Michaela Vaňová

## **Pod'akovanie**

Moje pod'akovanie za odborné rady a podporu počas tvorby diplomovej práce patrí vedúcej práce PhDr. Veronike Kavenskej, PhD., jej kolegovi PhDr. Janovi Šmahajovi za podklady k realizácii výskumu a odporúčania pri tvorbe výskumného nástroja, Asociácii školskej psychológie SR za podporu pri realizácii výskumu, najmä jej predsedníčke doc. PhDr. Marte Valihorovej, CSc., ako aj všetkým školským psychologom, ktorí sa aktívne do výskumu zapojili. Srdečné ďakujem patrí tiež môjmu priateľovi Ivanovi a sestre Lenke za ich podporu a pomoc najmä v záverečnej fáze tvorby diplomovej práce.

# Obsah

ÚVOD .....	7
Teoretická časť .....	9
1 Školská psychológia na Slovensku – história a súčasnosť .....	9
1.1 Vymedzenie pojmu a predmetu školskej psychológie .....	12
1.1.1 Úlohy školskej psychológie .....	16
2 Školský psychológ a jeho činnosť .....	19
2.1 Špecifiká profesie školského psychológa .....	21
2.2 Etika práce školského psychológa .....	25
2.3 Odborná činnosť školského psychológa .....	26
2.4 Legislatívne normy vymedzujúce funkciu školského psychológa .....	31
3 Pracovné podmienky a pracovná spokojnosť školských psychológov .....	35
3.1 Teoretické prístupy k pracovnej spokojnosti .....	37
3.1.1 Jednodimenzionálne teórie pracovnej spokojnosti .....	37
3.1.2 Dvojdimenzionálne teórie pracovnej spokojnosti .....	38
3.1.3 Wernimontova teória pracovnej spokojnosti .....	38
3.2 Pracovná spokojnosť ako faktor životnej spokojnosti .....	39
3.2.1 Vnútorne faktory pracovnej spokojnosti .....	42
3.2.2 Vonkajšie faktory pracovnej spokojnosti .....	43
4 Výskumy zamerané na prácu školského psychológa .....	47
4.1 Školský psychológ a jeho pracovná spokojnosť .....	50
4.1.1 Burnout, pracovná spokojnosť, self-efficacy a proaktívne copingové stratégie školských psychológov v Litve .....	50
4.1.2 Zdroje pracovnej spokojnosti školských psychológov .....	51
4.1.3 Pracovné podmienky v škole a spokojnosť učiteľov .....	52
4.2 Výsledky štúdie mapujúcej podmienky práce školských psychológov v Olomouckom a Moravsko-sliezskom kraji .....	53
Empirická časť .....	56
5 Ciele výskumu, výskumné otázky a hypotézy .....	56
5.1 Výskumné otázky .....	57
5.2 Hypotézy .....	57
6 Popis zvoleného metodologického rámca a metód výskumu .....	58
6.1 Zvolený typ výskumu .....	58
6.2 Metódy získavania dát .....	58
6.3 Metódy spracovania a analýzy dát .....	59

6.4	Priebeh výskumu.....	59
7	Charakteristika výskumného súboru.....	61
8	Analýza a interpretácia výsledkov výskumu.....	64
9	Diskusia.....	73
10	Závery .....	78
11	Zhrnutie.....	79
	ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV A LITERATÚRY .....	83
	ZOZNAM PRÍLOH .....	88
	ABSTRAKT DIPLOMOVEJ PRÁCE.....	89
	ABSTRACT OF THESIS .....	90

# ÚVOD

Školská psychológia patrí k najdynamickejšie sa rozvíjajúcim psychologickým disciplínam v súčasnosti a spektrum činností školského psychológa je čoraz rozmanitejšie. V 21. storočí zaznamenala naša civilizácia významné pokroky v technologickom rozvoji, čo značne ovplyvnilo i ďalší vývoj prírodných aj humanitných vied. Životné tempo spoločnosti sa zrýchlilo a rovnako sa zvýšili nároky kladené na všetkých ľudí, vrátane detí. To spôsobilo vznik nových problémov u žiakov, ako napr. poruchy koncentrácie, poruchy správania, vyššia agresivita, nárast šikanovania, rôznych druhov závislostí. V súvislosti s tým sa zmenili aj požiadavky na učiteľov, ktorí nemajú vystupovať len ako vzdelávací pracovníci, ale aj ako vychovávatelia, poradcovia, riešitelia problematických situácií a tvorcovia vzdelanostnej kultúry. Práve tu je potrebná funkcia školského psychológa, ktorý prostredníctvom správneho diagnostikovania, vyhodnocovania problémov, odborného poradenstva a komunikácie so zainteresovanými stranami, pomáha riešiť vzniknuté problémové oblasti v interakcii žiak – učiteľ, žiak – žiak, či medzi učiteľmi navzájom. Problémy žiakov v správaní, kognitívnom, sociálnom a emocionálnom vývine majú žiaľ stúpajúcu tendenciu a školy sa pravdepodobne nezaobídu bez programov prevencie drogových a iných závislostí, programov podporujúcich socializáciu a zdravý osobnostný vývin dieťaťa. Význam školských psychológov ako cenných a dôležitých odborných pracovníkov a poskytovateľov psychologických služieb v školských zariadeniach na Slovensku je teda nesporný.

V súčasnosti existuje na Slovensku množstvo rozporov týkajúcich sa vzdelanostných, etických a legislatívnych noriem určujúcich prácu školského psychológa. Je potrebné vytvoriť jednoznačnú koncepciu ustanovujúcu funkcie a podmienky práce školských psychológov na Slovensku. Ďalšou kritickou oblasťou je otázka pracovnej náplne školského psychológa a potreba presného vymedzenia kompetencií učiteľov a školských psychológov, ako aj ďalších odborníkov (výchovný poradca, koordinátor prevencie, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg). Nejednoznačnosť a nedostatočné definovanie jednotlivých rámcov pôsobenia školskej psychológie na Slovensku nás viedlo k tomu, aby sme sa v diplomovej práci podrobnejšie zaoberali podmienkami práce školských psychológov na Slovensku.

V teoretickej časti diplomovej práce sa venujeme historickému vývoju a hlavným míľnikom školskej psychológie až po súčasnosť, opisu činností školského psychológa

vrátane špecifik, etických a legislatívnych predpokladov a pracovným podmienkam práce školského psychológa v súvislosti s dosiahnutou pracovnou spokojnosťou. Podrobnejšie analyzujeme rôzne teoretické prístupy k skúmaniu pracovnej spokojnosti, ako aj jednotlivé vnútorné a vonkajšie faktory, ktoré ju ovplyvňujú.

V empirickej časti diplomovej práce predkladáme zistenia výskumu, ktorý sme realizovali na vzorke 60 školských psychológov z celého Slovenska. Cieľom výskumu bolo zistiť, aké sú aktuálne pracovné podmienky školských psychológov, ich vzťahy s ostatnými účastníkmi procesu vzdelávania, aká je ich pracovná spokojnosť a ktoré faktory ju ovplyvňujú. Pomocou matematicko-štatistickej analýzy (Kolmogorov–Smirnov test normality, Spearmanov korelačný koeficient, Mann–Whitneyov U–test) získané údaje vyhodnocujeme a interpretujeme. V záverečných kapitolách diplomovej práce hodnotíme, ako sa nám podarilo naplniť ciele výskumu, odpovedáme si na stanovené výskumné otázky a konštatujeme, či môžeme prijať stanovené hypotézy. V záveroch práce sumarizujeme najvýznamnejšie zistenia nášho výskumu a formulujeme odporúčania pre ďalšie štúdium skúmanej problematiky.

## Teoretická časť

„What happens to people during the work day has profound effects both on the individual employee's life and on the society as a whole.“

(Lawrel, 1973, in Mercer 1997)

### 1 Školská psychológia na Slovensku – história a súčasnosť

Školská psychológia na Slovensku sa charakterizuje ako relatívne mladá a dynamicky sa rozvíjajúca aplikovaná psychologická disciplína. Jej história sa však začala písať už v 30-tych rokoch minulého storočia (Hvozdič, 1986; Gajdošová, Herényiová & Valihorová, 2010; Valihorová, 2009). Zásluhy sú pripisované psychológovi Cyrilovi Stejskalovi, ktorý v roku 1930 publikoval článok s názvom *O úlohách školského psychológa* a publikácii Františka Oheru z roku 1934 *Funkce školního psychologa*. Opisuje v nej konkrétne úlohy a činnosti, ktoré by mal školský psychológ vykonávať.

Vývin školskej psychológie na Slovensku je najmä do 90-tych rokov minulého storočia úzko prepojený s jej vývinom v Českej republike (v rámci spoločných dejín Československa). Začiatkom 50-tych rokov nie sú priaznivé politické podmienky pre vývin školskej psychológie. K jej rozvoju však prispelo založenie Kliniky psychológie v Bratislave a Košiciach koncom 50-tych rokov. V 70-tych rokoch boli tieto kliniky premenované na Pedagogicko-psychologické poradenské centrá. Ďalšie centrá sú zakladané v okresných mestách po celom Slovensku (Furman, 1999; Hvozdič, 1999). Významným krokom pre zabezpečenie priaznivých podmienok potrebných na rozvoj školskej psychológie na Slovensku malo založenie Katedry pedagogickej psychológie s oddelením školskej psychológie FFUK v Bratislave, pod záštitou profesora L. Ďuriča, v roku 1965. Školská psychológia sa však v značnej miere rozvíjala až po roku 1970, čo bolo zásluhou niekoľkých významných odborníkov v danej oblasti (J. Hvozdič, L. Ďurič, M. Jurčo, O. Blaškovič). Práve v tomto období sa formuje predmet školskej psychológie, ako aj základné úlohy a konkretizuje sa činnosť školského psychológa (Gajdošová, 1998). Je vypracovaná prvá koncepcia práce školského psychológa, ktorá v 70-tych rokoch experimentálne overovala na vybraných školách, pričom sa potvrdila efektívnosť psychologických služieb škole prostredníctvom činnosti školského psychológa, ako aj jeho



spolupráce s učiteľmi a rodičmi žiakov (Furman, 1998, 1999; Valihorová, 2009). Obdobie po roku 1975 bolo „obdobím stredoveku“ pre školskú psychológiu a funkciu školského psychológa. Vývin v danej oblasti ustrnul aj napriek tomu, že v rámci dvojpredmetového učiteľského štúdia na pôde Univerzity Komenského boli naďalej študenti pripravovaní na vykonávanie tejto profesie (Gajdošová et al., 2010; Hvozdík, 1986).

Vychádzajúc z A. Furmana (1998, 1999), E. Gajdošovej et al. (2010), J. Hvozdíka (1986), S. Hvozdíka (1999) a M. Valihorovej (2009) môžeme konštatovať, že ďalšie napredovanie v rozvoji školskej psychológie nastalo v polovici osemdesiatych rokov. V roku 1986 bola v Košiciach vydaná 1. učebnica školskej psychológie od J. Hvozdíka pod názvom *Základy školskej psychológie*. Pokrok nastal aj v oblasti študijnej prípravy na výkon povolania školský psychológ. V tomto období sa budúci školskí psychológovia pripravujú na profesiu buď štúdiom kombinácie psychológie a pedagogika alebo sa špecializujú na poradenskú a školskú psychológiu v rámci jednodborového štúdia. Napokon, v roku 1989 došlo k dôležitému kroku, ktorý však zostal iba na formálnej úrovni, no nikdy nedošlo k jeho praktickému uskutočneniu. V júni spomínaného roku ministerstvo školstva vydalo metodickú inštrukciu, podľa ktorej mali byť v školách s viac ako 500 žiakmi utvorené funkcie školských psychológov. Pod vplyvom rôznych okolností (spoločenských, ale i odborných) však zostalo iba pri slovách a k naplneniu tejto, či inej inštrukcie podobného významu, nedošlo do dnešných dní.

Rok 1989 považujeme za rok revitalizácie školskej psychológie a funkcie školského psychológa. V roku 1990 vzniká na 1. zakladajúcom zjazde v Košiciach **Asociácia školskej psychológie ČSFR (AŠP)**, na čele s dr. Antonom Furmanom. Na tomto zjazde bola prítomná aj A. Meldenová, vtedajšia prezidentka Medzinárodnej asociácie školskej psychológie (International School Psychology Association, ISPA). V rokoch 1993 – 1994 (po rozdelení federácie) existovala len slovenská AŠP a na 3. zjazde v roku 1994 bola oficiálne prehlásená spoločná Asociácia školskej psychológie SR a ČR (Gajdošová et al., 2010; Mareš, 1998). Posledným dôležitým bodom v deväťdesiatych rokoch bol vznik samostatného časopisu asociácie *Školský psychológ*. Cieľom AŠP je okrem iného podporovať vzájomnú komunikáciu medzi pracovníkmi, ktorí sa profesionálne zaoberajú vzdelávaním a výchovou detí a mládeže vo všetkých typoch škôl, školských zariadení a ostatných typoch výchovných a vzdelávacích inštitúcií a presadzovať využívanie služieb školských psychológov vo všetkých typoch škôl a školských zariadení. Post predsedu AŠP si od jej vzniku vystriedalo niekoľko významných odborníkov, o. i. prof. J. Mareš, dr.

J. Zapletalová, prof. E. Gajdošová a v súčasnom období zastáva post predsedníčky AŠP SR a ČR doc. M. Valihorová, ktorá pôsobí na UMB v Banskej Bystrici. Vo výkonnom výbore asociácie pôsobia významné obdobie okrem vyššie spomenutých zástupcov aj prof. S. Štech, dr. G. Herényiová, dr. E. Smékalová a ďalší. Založenie asociácie významne napomohlo k etablovaniu školského psychológa do slovenských aj českých škôl a vytvoreniu základnej pracovnej koncepcie školského psychológa. Východiskom sa stali poznatky kolegov z rozvinutých demokratických štátov (Lazarová, 2008; Valihorová, 2009; www.aspsr.sk; www.school-psychology.cz). Celkovú zmenu priniesla aj čiastočná liberalizácia školstva. Školských psychológov tak začínajú zamestnávať rôzne progresívne riadené školy, ktorých vedenie si uvedomilo potrebnosť tejto profesie v rámci školy. V tomto období vznikol aj dokument *Duch školy*, v ktorom boli formulované jasné požiadavky týkajúce sa miesta psychológie v spektre služieb škôl.

Hoci od vzniku AŠP uplynulo už 23 rokov a súčasné potreby školy už profesiu školského psychológa nespochybňujú, existuje v našich podmienkach len málo ucelených publikácií venujúcich sa aplikovanej vednej disciplíne, školskej psychológii. Sme toho názoru, že poznatky o školskej psychológii ako aplikovanej psychologickej disciplíne a profesii školského psychológa je nevyhnutné sprístupňovať odbornej i laickej verejnosti, a tak z uvedeného dôvodu zdôrazňujeme aktuálne publikácie dostupné v našom prostredí. Chceli by sme oceniť hlavne činnosť E. Gajdošovej, G. Herényiovej a M. Valihorovej, ktoré sa problematike školskej psychológie venujú nielen profesijne, ale i publikačne. Okrem učebných textov pre študentov vysokých škôl je od týchto autoriek v súčasnosti dostupná i monografia *Školská psychológia* (2010). V Českej republike v tomto roku vychádza vo vydavateľstve Portál publikácia s názvom *Úvod do školní psychologie – chýba v literatúre* J. Zapletalovej a S. Štecha, odborníkov, ktorí významnou mierou prispeli k rozvoju a stabilizácii školskej psychológie (nielen) v Českej republike.

Čo sa týka ďalšieho vývoja a smerovania, toho, kam by sa mala školská psychológia uberať, súhlasíme s A. Furmanom (1998), ktorý ako člen AŠP a ISPA už pred 15 rokmi cítil potrebu podnietiť diskusiu o školskej psychológii a posilniť pozitívny smer jej vývoja u nás. Vymenoval niekoľko dôvodov, prečo je nutné zamerať sa na školskú psychológiu:

- školská psychológia patrí podľa prieskumov k najdynamickejšie sa rozvíjajúcim psychologickým profesiám,

- transformujúce sa školstvo a narastajúca zložitosť životných podmienok väčšiny obyvateľstva vyžaduje čoraz širšie spektrum doplnkových služieb, medzi ktorými psychologické dominujú,
- psychologické služby v školách sú veľmi rozmanité, čo vedie k veľkej rozmanitosti a zároveň nejasnosti o tom, čo vlastne školská psychológia je.

Podobne nastolené otázky a námety ohľadom budúcnosti školskej psychológie (ako aj samotnej profesii školského psychológa) nájdeme tiež v prácach ďalších odborníkov z nášho prostredia, ktorí sa predmetnou problematikou zaoberajú (Furman, & Poliach, 1996; Lazarová, 2008; Mareš, 1998; Štech 1998, 2001; Zapletalová, 2001). Aby sa školská psychológia ako samostatná vedecká disciplína mohla komplexne etablovať na vedeckom poli, musí byť podľa nás jasne definovaný predmet jej skúmania. Široké a narastajúce spektrum nárokov na samotnú profesiu školského psychológa svedčí o tom, že táto úloha je neľahká. Dosvedčujú to aj rozdielne pohľady vyššie spomenutých autorov na predmet školskej psychológie. Pre naplnenie cieľov predkladanej práce je však dôležité, aby sme čo najpresnejšie definovali naše chápanie tejto disciplíny a jej hlavných úloh.

## 1.1 Vymedzenie pojmu a predmetu školskej psychológie

Problematickým sa na prvý pohľad javí už samotné zaradenie školskej psychológie do systému vedných disciplín. Kým S. R. Jimerson, D. T. Oakland a P. T. Farrell (2007) ju všeobecne označujú za jednu z viacerých odborných špecializácií v rámci psychológie, L. Ďurič (1998) ju zaraďuje medzi teoreticko-aplikované psychologické disciplíny, J. Hvozdič (1986), M. Valihorová (2009) a V. Mertin (2000, in Gillnerová et al., 2000) ju považujú za aplikovanú psychologickú disciplínu. L. Ďurič (1998) tvrdí, že školská psychológia sa oddelila od pedagogickej psychológie a zdôrazňuje jej svojbytné postavenie voči pedagogickej a učiteľskej psychológii. Pedagogická psychológia sa zaoberá psychologickými zákonitosťami výchovno-vzdelávacieho procesu v školských a mimoškolských zariadeniach. Učiteľská psychológia je zase aplikačnou vedeckou disciplínou, ktorá využíva základné psychologické poznatky pre prácu učiteľa. Podľa S. Hvozdiča (1999) môžeme na školskú psychológiu nazerať aj ako na istú interdisciplinárnu náuku. Ako teória aj ako profesia sa prelína viacerými rovinami edukatívnych procesov, má flexibilné hranice, ktoré zodpovedajú multidisciplinarite a interdisciplinarite edukatívneho prostredia.

Zaujímavý dodatok k vymedzeniu školskej psychológie uvádza J. Hvozdík vo svojej učebnici Základy školskej psychológie z roku 1986. Tvrdí, že táto aplikovaná psychologická disciplína má dvojakú koncepciu:

1. Školská psychológia chápaná v užšom slova zmysle ako psychologická špecializácia realizovaná v škole psychológom.
2. Školská psychológia v širšom zmysle slova (tzv. malá pedagogická psychológia) vnímaná ako poznatkový systém využívaný v škole učiteľom.

Z tohto poňatia vychádza M. Valihorová (2009, 11) pri definovaní predmetu školskej psychológie:

*V užšom zmysle slova je školská psychológia psychologickou špecializáciou, profesionálnou psychológiou školy, ktorá skúma a vysvetľuje psychologické aspekty činnosti školy ako edukačného systému, výchovno-vzdelávacej ustanovizne, a študuje metodologické otázky, možnosti profesionálneho uplatňovania integrovaných psychologických poznatkov, psychologických techník, metód a postupov v škole.*

*V širšom slova zmysle sa školská psychológia (označovaná aj za tzv. malú pedagogickú psychológiu) chápe ako teoreticko-aplikovaná psychologická disciplína, ktorá skúma psychologické zretele školy ako výchovno-vzdelávacej ustanovizne a z hľadiska pedagogickej praxe učiteľa študuje, aké integrované psychologické poznatky v podmienkach školy možno uplatniť a aké metódy možno využiť.*

Predmet školskej psychológie v užšom slova zmysle možno podľa M. Valihorovej (2009) označiť za „profesio-psychologický“ a v širšom vymedzení za „pedagogicko-psychologický“.

Niektorí autori sa pri definovaní **predmetu školskej psychológie** zameriavajú skôr na prijímateľov psychologických služieb. Napríklad M. Vágnerová (2005) tvrdí, že je to aplikovaná vedná disciplína, ktorá pomáha aplikovať psychologické poznatky a poskytovať psychologické služby priamym i nepriamym účastníkom edukačného procesu. V centre jej pozornosti nie sú len deti aktuálne potrebujúce odbornú psychologickú pomoc, ale všetci žiaci, ktorým táto psychologická disciplína pomáha skvalitňovať a zefektívňovať ich prácu a správanie v škole. Pedagogickým pracovníkom napomáha pri profesijnom raste, rozvoji a uplatnení. Podľa J. Mareša (in Čáp, & Mareš, 2001) školská psychológia skúma a rieši výchovné a vzdelávacie problémy v školskom kontexte zo psychologického hľadiska a pomáha jednotlivým žiakom, školským triedam, učiteľom ako aj vedeniu škôl s ich špecifickými problémami. Rovnako tiež pomáha

rodičom v ich výchovnom pôsobení. V. Mertin (2000, in Gillnerová et al., 50) v Slovníku základných pojmov zo psychológie uvádza, že školská psychológia je „aplikovaná psychologická disciplína uplatňujúca psychologické poznatky, prostriedky, metódy a techniky v podmienkach školy alebo pre školu“. V Ďuričovom (1998) vymedzení predmetu školskej psychológie však naopak chýba exaktné vymedzenie aplikačnej úrovne smerom k prijímateľom psychologických služieb. Pokladá zaň skúmanie psychologických aspektov výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy (čiže napr. učiteľov a vychovávateľov) na žiaka. V rámci nej sú analyzované aj možné aplikácie poznatkov z ostatných psychologických vied na pôde školy. Podobne je školská psychológia definovaná v Psychologickom slovníku ako „odbor zameriavajúci sa na problémy vývinu a rastu detí v prostredí školy, relatívne mladá svojbytná disciplína, ktorá psychologicky skúma priebeh, podmienky i výsledky školskej výchovy a vzdelávania.“ (Hartl, & Hartlová, 2000, 547). V týchto definíciách autori zdôrazňujú predovšetkým psychologické skúmanie javov vyskytujúcich sa v školskom prostredí, ktoré je podľa nás dôležitým východiskom pre plánovanie ďalšej psychologickéj činnosti (intervencie), ktorú vykonáva v školách najmä školský psychológ.

Ďalší autori (Gajdošová, 2008, Valihorová, 2009) zdôrazňujú skutočnosť, že školská psychológia ako aplikovaná psychologická disciplína sa zaoberá najmä odbornou psychologickou činnosťou školského psychológa v školách a školských zariadeniach. Zodpovedá to vlastne Hvozdičkovmu užšiemu vymedzeniu školskej psychológie, ktoré sme uviedli vyššie. Akcent na začlenenie školského psychológa priamo do terénu školy, resp. úzke spojenie predmetu školskej psychológie s činnosťou školského psychológa v škole kladie aj B. Lazarová (2008) a S. Štech (2009). V. Kavenská, E. Smékalová a J. Šmahaj (2011) upozorňujú na skutočnosť, že samotná práca školského psychológa v školách je len jednou z častí odboru školskej psychológie. Okrem aplikačnej roviny je dôležité aj zameriavanie sa na poskytnutie teoretického zázemia pre jeho odbornú činnosť. Svoje stanovisko odôvodňujú najmä faktom, že špecifické témy dôležité pre výkon profesie školského psychológa nie sú predmetom žiadnej z iných vedeckých disciplín.

Súhlasíme s týmto stanoviskom a prikláňame sa tiež k ich ponímaniu školskej psychológie ako mladej špecializovanej psychologickéj vedy, ktorá skúma psychologické aspekty procesov a javov, ktoré sa v škole vyskytujú, ako aj subjektov, ktoré sa na fungovaní školy podieľajú. Cieľom školskej psychológie je podľa Kavenskej et al. (2011, 59):

*Poznať zo psychologického hľadiska fenomén školy, jej subjekty, vzťahy medzi nimi, ich fungovanie a premeny, snažiť sa im porozumieť a popísať ich také, aké sú. Takto ponímaná školská psychológia sa zameriava na výskum a hľadanie teoretických základov psychologických procesov vyskytujúcich sa v škole (interakcia a komunikácia, procesy učenia, klíma školy a triedy, evaluácia školy, vzájomné vzťahy jednotlivých subjektov a ďalšie) a centrom jej záujmu je teda škola... ..Cieľom výskumu školskej psychológie je odhaliť svojbytné charakteristiky školského prostredia, procesov prebiehajúcich v tomto prostredí a vzťahov, ktoré sú neodmysliteľne spojené s fungovaním školy.*

Totožné tvrdenie nájdeme aj u M. Valihorovej (2008, 8), ktorá za primárny cieľ školskej psychológie pokladá zaoberanie sa psychologickými aspektmi školy ako systému (edukačný proces, sociálne vzťahy v škole a školských triedach, spolupráca školy a rodiny atď.) a všetkých jej subsystémov, pričom usiluje o ich optimálny rozvoj. „Sekundárnym cieľom je venovať sa špecifickým otázkam problémov žiakov v učení, správaní a profesionálnej orientácii.“ Autorka ďalej konštatuje, že predmet školskej psychológie sa nemôže nijakým spôsobom zjednodušovať len na psychologické skúsenosti, techniky, aktivity, ktoré sú aplikované pri konkrétnych psychologických a pedagogických problémoch školy. Zastáva názor, že ak sa majú psychologické služby škole reprezentujúce školskú psychológiu ako profesiu úspešne rozvíjať, musia byť budované na základe celostného teoretického a metodologického systému, ktorý tvorí základ školskej psychológie ako profesie. Vo svojej ďalšej publikácii autorka dodáva, že „školská psychológia sa nezaobera formatívnymi procesmi v najširšom zmysle slova, ale skúma len vymedzené pôsobenie školského prostredia na žiakov a skúma možnosti takto integrovaných poznatkov využiť v konkrétnych školských situáciách.“ (Valihorová, 2009, 10). Pri skúmaní javov špecifických v školskom prostredí a vzťahov medzi jednotlivými subjektmi vychádza školská psychológia z poznatkov psychologických, ale aj príbuzných vied. M. Valihorová (2009) tvrdí, že školská psychológia najbližšie spolupracuje s pedagogikou a zo psychologických disciplín ide najmä o pedagogickú a poradenskú psychológiu, psychológiu práce, vývinovú psychológiu, sociálnu psychológiu, klinickú psychológiu, ale taktiež psychológiu osobnosti a patopsychológiu.

Vzhľadom na vyššie uvedené definície môžeme konštatovať, že školská psychológia integruje a využíva poznatky mnohých základných i aplikovaných vedných disciplín, ktoré sa zaoberajú psychologickými aspektmi detstva a pedagogicko-psychologickými formatívnymi aspektmi výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy. V záujme jej pozornosti stoja všetky subjekty školy, predovšetkým žiak (dieťa) a snaha

o optimalizáciu jeho osobnostného vývinu priamym alebo nepriamym pôsobením – najčastejšie prostredníctvom činnosti školského psychológa.

### 1.1.1 Úlohy školskej psychológie

Definovanie pojmu školskej psychológie nepriamo vymedzuje i jej obsah a najširší rámec úloh. Zároveň do značnej miery naznačuje aj jej význam. V najširšom chápaní môžeme za jej obsah považovať školsko-psychologické poznatky, systém metód, poznatkov a aktivít, ktorými sa v škole uplatňujú. J. Hvozdič (1986) odporúča pri vymedzení základných poznatkov a problémových okruhov vychádzať z dvoch kritérií. Prvým sú základné teoretické psychologické poznatky a problémy, pretože práve bez ich osvojenia a využitia nie je možné rozvíjať súčasnú transformujúcu sa školu, ktorá kladie dôraz na optimalizáciu a humanizáciu rozvoja osobnosti žiaka, zefektívnenie edukačného procesu s dôrazom na možnosti žiaka plniť nie jednoduché edukačné ciele. Za druhé kritérium považuje zachovanie jednoty psychiky a činnosti prostredníctvom rozvoja osobnosti žiaka a jeho učebnej činnosti.

Ako sme uviedli, školská psychológia (a jej predmet) sa chápe v užšom a širšom zmysle slova. M. Valihorová (2009) uvádza, že z takéhoto ponímania sa následnej odvíjajú aj odlišne stanovené úlohy školskej psychológie. V širšom zmysle je úlohou školskej psychológie skúmať psychickú reguláciu správania žiakov a rozvoj osobnosti žiaka v rôznych školských situáciách. Jednou zo základných úloh školskej psychológie by teda malo byť skúmanie vzťahu žiaka k škole, nepretržitý záujem o to, ako žiak školu vnútorne prijíma a následne prežíva, ako sa v nej cíti, zvnútorňuje a rešpektuje požiadavky a normy školy. Študuje tiež adaptáciu žiakov na podmienky školy, interakcie: učiteľ – žiak, žiak – rodinná výchova, žiak – edukačný proces, ale i žiak – širšie spoločenské prostredie. Skúma aj problematiku konfliktov a ich riešenia, školskej klímy a v neposlednom rade i ekologických aspektov edukácie. Rozpracúvajú sa i psychologické aspekty učenia, vyučovania, možností rozvíjania potencialít žiaka, otázky školskej výkonnosti, záťaže, úspešnosti i prípadnej neúspešnosti v škole. Ako najnutnejšia úloha školskej psychológie sa z širšieho chápania predmetu školskej psychológie javí potreba rozpracovať a charakterizovať žiaka navštevujúceho rôznu stupeň a typ škôl (predovšetkým v nadväznosti na zmeny, ktoré nastali po roku 1989).

V užšom zmysle vymedzuje školskú psychológiu profesia školského psychológa a v takomto ponímaní je potom hlavnou úlohou posilňovať psychologické základy edukačného pôsobenia školy formou profesionálnej psychologickkej praxe, činnosťou školského psychológa. Ten realizuje psychologickú diagnostiku, intervenciu, konzultácie i prevenciu, priamo pomáha škole na najcitlivejších miestach. Prostredníctvom všetkých aktivít môže účinne naplňať skutočné požiadavky humanizácie a demokratizácie školy, napríklad aj zabezpečovaním rôznych preventívnych programov (Valihorová, 2009).

Z naznačeného možno vyvodit' záver, že školská psychológia ako veda, ale aj jej aplikácia skrz funkciu školského psychológa získava v posledných rokoch významnejšie uplatnenie, hlavne v súvzťažnosti s realizáciou myšlienok o zmene súčasného školského systému, ktorý je ukotvený v koncepcii výchovy a vzdelávania, v projekte Milénium, ktorý bol v podobe Dokumentu o transformácii školy prijatý vládou Slovenskej republiky (Gajdošová et al., 2010). Na dokreslenie aplikácie školskej psychológie v praxi môžeme doplniť konštatovanie E. Gajdošovej (2000, 5). Zastáva názor, že hlavné poslanie tejto vednej disciplíny a školského psychológa pri naplňaní koncepcie výchovy a vzdelávania v SR je pomôcť vytvárať, budovať a postupne pripravovať podmienky i v spolupráci s ostatnými odborníkmi zúčastňujúcimi sa procesu starostlivosti o žiakov a učiteľov tak, aby:

- *sa žiaci i učitelia cítili v škole príjemne, dobre, bez stresu, napätia a úzkosti, ako doma,*
- *v školách prevládali partnerské a priateľské vzťahy založené na dôvere, tolerancii, kooperácii a pomoci, a to ako medzi žiakmi navzájom, tak aj medzi učiteľmi a žiakmi,*
- *sa tam každodenne rešpektovali práva žiaka a učiteľa,*
- *sa verejne diskutovalo o sociálnom dianí v triedach,*
- *v školách fungovala voľná, otvorená, úprimná komunikácia,*
- *sa problémy riešili vo vzájomnej spolupráci všetkých zainteresovaných,*
- *denne dochádzalo ku komplexnému rozvíjaniu osobnosti žiakov berúc na vedomie ich jedinečnosť,*
- *bola zabezpečená plnohodnotná kooperácia školy a rodiny netradičnými formami spolupráce.*

Valihorová (2009) v nadväznosti na uvedené konštatuje, že školská psychológia môže takéto podmienky naplňať iba za predpokladu, že sa v rámci nej budú realizovať dôsledné výskumy či prieskumy. Dodáva však, že iniciatív v tejto oblasti je na území našej krajiny pomerne málo a odporúča tiež aktivity v tomto smere výrazne zvýšiť. Nedostatočné množstvo výskumov zameraných na konkrétnu prax školských psychológov je



realizovaných aj v Českej Republike (Lazarová, 2008, Kavenská et al., 2011). Táto skutočnosť je prekážkou rozvoja profesionality školských psychológov. Istý potenciál, ako túto situáciu zmeniť, vidíme v národných i medzinárodných organizáciách, ktoré podporujú výmenu aktuálnych poznatkov a výskumných zistení medzi odborníkmi z celého sveta (vydávaním odborných časopisov, organizáciou konferencií, odborných seminárov a pod.). Patrí k nim už spomenutá AŠP SR a ČR, Medzinárodná asociácia školskej psychológie ISPA (International school psychology Association), Sieť európskych psychológov v edukačnom systéme N.E.P.E.S. (The Network of European Psychologists in the Educational System), ktorá vznikla pri Európskej federácii psychologických asociácií EFPA (European Federation of Psychologists' Associations).

## 2 Školský psychológ a jeho činnosť

Napriek tomu, že v minulosti boli vypracované koncepcie školskej psychológie, taktiež vznikli pojmy vlastné tejto disciplíny a prebehla aj jej inštitucionalizácia, dodnes sú ohľadom tejto disciplíny pozorovateľné viaceré nezhody v radoch odbornej verejnosti. Tento fakt vo veľkej miere sťažuje vymedzenie profesie školského psychológa. V samotnej psychologickej obci sa vyskytuje mnoho rozličných názorov na to, aký by mal byť školský psychológ a čo by malo byť jeho náplňou práce.

Pri tvorbe koncepcie práce školského psychológa, vypracovanej v roku 1990, vychádzali jej autori najmä z návrhov nestora slovenskej školskej psychológie Jána Hvozdíka (1986), ktorý vymedzil základnú funkciu školského psychológa. Túto funkciu vidí „v rozvíjaní osobnosti prostriedkami a metódami psychologickej vedy, prostriedkami a metódami, ktoré profesionálne aplikuje psychológ za spolupráce s pedagógmi, rodičmi a inými činiteľmi výchovy v školskej praxi“ (Hvozdík, 1986, 192). Okrem hlavnej funkcie ďalej určil tieto funkcie školského psychológa:

- a) práca najmä s dysfunkčnými prvkami systému,
- b) hlbšia analýza osobnosti, príčin jej správania, mechanizmov jej činnosti a na základe toho zmena osobnosti,
- c) použitie špecifických psychologických prostriedkov na analýzu osobnosti a na jej progresívnu zmenu.

Zároveň upozorňuje na fakt, že školský psychológ nepracuje len s dysfunkčnými prvkami (riešení problémov), ale zúčastňuje sa tiež na inovácii výchovy a vzdelávania, prispieva k rozvíjaniu školy ako systému a jeho úlohou je pracovať aj na zlepšení celkovej klímy školy (Hvozdík, 1986). Podobné konštatovanie nájdeme u E. Gajdošovej (1998) a M. Valihorovej (2009), ktoré sa zhodnú na tom, že školský psychológ okrem práce s tzv. problémovými žiakmi venuje veľa času preventívnej činnosti so zameraním na vytváranie priaznivých školských podmienok pre žiakov aj učiteľov. E. Gajdošová et al. (2010) ďalej dodávajú, že školský psychológ má svojou prácou prispieť k rozvíjaniu osobnosti žiakov a k ich duševnému zdraviu práve optimalizáciou školy ako systému. V škole by mali žiaci nájsť priestor a podporu pre svoj osobnostný rast, mala by byť miestom, na ktoré sa môžu spoľahnúť, kde sa cítia bezpečne.

Takéto ponímanie školského psychológa zdôrazňuje aj E. Gajdošová (1997, 349) v nasledujúcej definícii: „je to špecializovaný psychológ, ktorý uplatňuje psychologické poznatky vo výchove a vzdelávaní mládeže v škole a vo výchovných zariadeniach.“ Stará

sa najmä o ich duševné zdravie s cieľom zabezpečiť zdravý rozvoj osobnosti jedincov v systéme a podmienkach školy, resp. optimalizáciu fungovania školy. Školský psychológ pracuje s celým systémom „škola“. Najčastejšie rieši problémy žiakov v učení, správaní a profesijnej orientácii. Toto vykonáva buď priamou psychologickou intervenciou alebo nepriamo prostredníctvom učiteľov, výchovných poradcov a rodičov (Gajdošová et al., 2010, Valihorová, 2009). Množstvo a variabilita psychologických služieb klientovi (v tomto prípade žiakovi) si vyžaduje jasné pomenovanie zodpovedných osôb (psychológov) a vymedzenie ich kompetencií, na čo apelujú aj odborníci na Slovensku.

Fakt, že možno k problematike vymedzenia kompetencií prístup aj zaujímavo a vynachádzavo a pritom presne a užitočne, dokladuje J. Mareš (1998) vo svojom článku (viď Tab. 1), kde systém psychologických služieb porovnáva so zdravotníckymi službami. Analógia je jasná, pretože tak, ako každý lekár má svoje kompetencie a predáva pacienta podľa závažnosti a fázy choroby ďalšiemu kolegovi, niečo podobné vykonáva aj psychológ. Samozrejme, že ide o približné prirovnanie dvoch sektorov, táto komparácia nám však pomôže uvedomiť si fakty na základe porovnania so systémom, ktorý má v našich podmienkach dlhšiu tradíciu. J. Mareš zdôrazňuje potrebu spolupráce medzi odborníkmi – psychológmi, lebo tí by mali vedieť, kedy klienta „posunúť“ do starostlivosti odborníkovi na špeciálnu diagnostiku či terapiu a po poskytnutí tohto odborného zásahu, keď sa klient opäť vracia do školy, opatrne ho „prevziať“. Sme toho názoru, že jasné stanovenie kompetencií medzi jednotlivými odborníkmi je dôležité tak pre efektívne vykonávanie ich činnosti s cieľom poskytnúť včas adekvátnu pomoc klientovi, ako aj pre vytvorenie systému odbornej pomoci, ktorý je pre klientov prehľadný a prístupný, čo je základným predpokladom toho, aby v konkrétnej situácii odborníka vyhľadali.

Tab. 1 Voľné porovnanie lekárov a psychológov (Mareš, 1998, 7)

<b>Lekári</b>	<b>Psychológovia</b>
praktický a rodinný lekár (lekár prvého kontaktu)	školský psychológ alebo poradenský psychológ pôsobiaci väčšiu časť svojho úväzku v teréne
odborný lekár v združenom ambulantnom zariadení (na poliklinike)	poradenský psychológ pôsobiaci prevažne v pedagogicko-psychologickej poradni
klinický lekár v menšej nemocnici	klinický psychológ v nemocnici
klinický lekár vo fakultnej nemocnici	klinický psychológ v špecializovanom zariadení

## 2.1 Špecifiká profesie školského psychológa

Špecifiká súvisiace s výkonom profesie školského psychológa označuje J. Zapletalová (2001) ako „kritické miesta profesie“. Vyplývajú najmä z pozície školského psychológa ako odborníka na istú oblasť v prostredí školy, čo u ostatných pedagogických pracovníkov môže vyvolávať až pocity ohrozenia alebo naopak príliš vysoké očakávania okamžitých kladných výsledkov (najmä v súvislosti s návštevou žiakov u školského psychológa). Problematický môže byť tiež vzťah s vedením školy, kedy môže byť psychológ pokladaný za nežiadúceho, pretože odkrýva prípadné tabuizované problémy. Podmienky pre poskytovanie poradenských služieb v škole však vytvára do veľkej miery práve riaditeľ školy, ktorý je z hľadiska pracovného vzťahu nadriadený, ale z hľadiska odbornej kompetencie laikom. Z tohto dôvodu je potrebné jednoznačné vymedzenie poľa profesijného pôsobenia psychológa, jeho konkrétnych kompetencií, náplne práce, a to všetko s ohľadom na etiku práce školského psychológa.

Každá profesia má svoje špecifiká, silné aj slabé stránky, ktorých identifikáciou môžeme napomôcť k jej zlepšeniu, zefektívneniu. Podľa S. Štecha (1998, 27) možno vo všeobecnosti hovoriť o troch pozitívnych prvkoch v profesii školského psychológa:

- úloha mediátora vo vzťahovej sieti školy – ako nová ochranná funkcia školského psychológa, ktorý pôsobí ako bariéra pre vznik zbytočných konfliktov. Školský psychológ pracuje so všetkými zložkami školského systému a jeho trvalá prítomnosť v prostredí školy mu umožňuje pracovať systematicky;
- dôverné poznanie kontextu riešených problémov ako základ pre flexibilnejšie reagovanie. Každodenná prítomnosť mu umožňuje poskytovať aj časovo náročnejšie služby a často vedie učiteľov k pocitom ešte väčšej zodpovednosti za vlastnú prácu vrátane jej psychologickkej dimenzie;
- z hľadiska etického rozmeru je vytvorený priestor pre väčšiu mieru zodpovednosti než v iných inštitúciách, jeho verzia psychologických služieb škole je širšia, konkrétnejšia, osobnejšia.

Analogicky postupuje S. Štech (1998) pri identifikácii slabých miest, resp. špecifických ohrození pre profesiu školského psychológa:

- nízka profesionalita, resp. malé záruky odbornosti a s tým spojená nižšia prestíž aj v krajinách, kde už je táto profesia etablovaná;
- neistá náplň práce vyplývajúca zo širokého záberu činností školského psychológa;

- príliš bohatá a komplikovaná sieť sociálnych vzťahov, ktorá zvyšuje riziko (vzájomných) závislostí. Frekvencia kontaktu s klientmi je vysoká aj mimo jeho presne určeného pracoviska (mimo jeho miestnosti) a značne to narušuje hranice profesnej situácie. Takéto riziká napr. u poradenského psychológa nehrozia;
- absencia špecializovanej profesnej prípravy. V tomto prípade je najväčšia obava z nedostatočnej pripravenosti školských psychológov k reflexii vlastných činností.

Za obdobie 15 rokov, od kedy bol publikovaný vyššie citovaný článok, sa v Slovenskej republike aj Českej republike profesia školského psychológa etablovala, je legislatívne ukotvená, je vypracovaná pracovná náplň školského psychológa, vytvárajú sa profesijné štandardy a pod. Všetky tieto skutočnosti prispievajú z nášho pohľadu významne k skvalitňovaniu psychologických služieb škole a profesionalizácii práce školského psychológa.

S. Kariková (2006, 5) je toho názoru, že školský psychológ pôsobí ako expert v rôznych oblastiach prostredia školy. Predkladá základnú tézu - školský psychológ by mal byť zároveň aj **psychológom pre školu** ako organizáciu, teda „fungujúci sociálny celok, ktorý je produktom vedome cielených sociálnych interakcií“. Odvoláva sa na definíciu M. Nakonečného (2005, 11), podľa ktorého je organizácia „štruktúrovaná sociálna skupina so zacielenou, plánovanou, koordinovanou, kontrolovanou a účelne riadenou spoločnou, funkčnou a diferencovanou činnosťou“. Z toho vyplýva potreba vytvárania optimálnych podmienok pre dosahovanie a plnenie daných cieľov. Ďalej sa autorka pokúsila o analógiu medzi psychológom práce resp. organizácie a psychológom školy (označenie sémanticky vyjadrujúce širší záber odborných psychologických činností pre školu). Autorka s týmto cieľom analyzuje Štandardy povolania psychológa práce a organizácie spracované J. Seifertom a M. Kožiakom zo Sekcie psychológov práce, organizácie a personálneho rozvoja pri slovenskej Komore psychológov a tieto sa pokúša aplikovať na prostredie školy. Vychádza pritom zo základnej charakteristiky povolania psychológa práce či organizácie, ktorým je: „skúmanie psychiky človeka v konkrétnych podmienkach profesionálnej práce (výrobnej, administratívnej, tvorivej, vedeckej, umeleckej, pedagogickej) s cieľom zvýšiť produktivitu práce zamestnancov a rozvíjať ich požadované profesionálne vlastnosti a schopnosti“ (tamtiež, 6). Pojmom zamestnanci chápe všetky subjekty tvoriace sociálny systém školy, resp. školského zariadenia (žiacov a ich rodičov, učiteľov a vedenie škôl). Z hľadiska zamerania našej diplomovej práce pokladáme za potrebné uviesť najzákladnejšie argumenty pre ponímanie školského psychológa ako

psychológa školy, ktoré formuluje S. Kariková (2006, 6-14), pričom sa pridržame jej klasifikácie oblastí odbornej činnosti:

### *1. Personálna práca, riadenie ľudských zdrojov a riadenie výkonnosti zamestnancov*

Spolupráca pri výberových konaniach na miesta učiteľov resp. vedúcich funkcií či pri výbere a rozmiestňovaní žiakov v školskom prostredí (školská spôsobilosť, diagnostika špecifických schopností žiakov...). Zároveň by sa mal psychológ podieľať na sledovaní adaptačného procesu nových žiakov či učiteľov, ako aj na tvorbe, realizácii a vyhodnocovaní účinnosti konkrétnych adaptačných programov. Významným sa javí prínos v oblasti sledovania fluktučných a stabilizačných tendencií a pôsobenie psychológa pri tvorbe pozitívnej sociálnej klímy školy, ako aj spolupráca na tvorbe systému hodnotenia (autoevalvácia školy, kvalita vzdelávania a pod.).

### *2. Psychológia riadenia a organizácie*

Do tejto oblasti môžeme zaradiť poskytovanie poradenských služieb vedúcim zamestnancom s cieľom podporiť budovanie a vedenie efektívnych pracovných tímov, pričom systém riadenia škôl by mal uplatňovať najmä princíp participácie na rozhodovaní a kooperácii všetkých zúčastnených subjektov podieľajúcich sa na edukácii. Ďalšou oblasťou je spolupráca na tvorbe motivačného programu, zisťovanie motivačnej úrovne zamestnancov a identifikácie s prácou (zisťovanie postojov pracovníkov k práci, organizácii, získavanie informácií o príčinách spokojnosti či nespokojnosti pracovníkov, hodnotenie starostlivosti o nich a pod.).

### *3. Starostlivosť o pracovníkov*

Jedná sa o poskytovanie poradenských služieb žiakom, ich zákonným zástupcom ako aj učiteľom a vedeniu školy v osobných a rodinných problémoch (v rozsahu odborných kompetencií psychológa).

### *4. Psychológia bezpečnosti pri práci, inžinierska psychológia, ergonómia a fyziológia práce*

Prostredníctvom analýzy činiteľov ovplyvňujúcich pracovné prostredie sa psychológ zameriava aj na optimalizáciu pracovného prostredia, pričom S. Kariková zdôrazňuje najmä faktory hmotného, environmentálneho prostredia (miesto školy, školské budovy, fyzikálne faktory školského prostredia, organizačné aspekty z hľadiska veľkého počtu osôb, ktoré sa presúvajú v týchto priestoroch v presne stanovených časových intervaloch). Zároveň sem spadá problematika výkonnosti vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorá sa týka žiakov i učiteľov (spojená s otázkami s otázkami psychickej záťaže, jej zvládania, skúmaním syndrómu vyhorenia).

## 5. Zácviik, tréning a vzdelávanie

Spolupráca pri príprave programov vzdelávania najmä v oblasti prevencie, pričom môže využiť techniky zážitkového učenia resp. sociálno-psychologických tréningov. Zároveň ako lektor môže sprostredkovať učiteľom psychologické poznatky súvisiace s výkonom ich profesie.

## 6. Marketing, reklama a imidž organizácie

Imidž školy je najmä v súčasnosti dôležitým faktorom, ktorý má o. i. aj priamy finančný dosah (financovanie škôl sa odvíja od počtu žiakov, ktorých z hľadiska populačnej krivky ubúda, školy sa teda musia správať „trhovo“. Celkový imidž školy sa utvára aj povest'ou, ktorú daná škola má vo svojom bezprostrednom okolí.

Veľká variabilita nárokov kladených na činnosť školského psychológa v celom systéme školy spôsobuje ťažkosti aj pri vytváraní jeho **profesijnej identity**. Definujeme ju najmä prostredníctvom rolí, funkcií a náplne práce. Originálnym spôsobom pojednáva o identite školského psychológa S. Štech (1998), ktorý ho označuje za „intelektuálneho kutila“, pretože školský psychológ sa naozaj často dostáva do situácií, kde musí „majstrovat“ aj bez dostatočného teoretického, metodologického či intervenčného vybavenia. Musí riešiť široké spektrum problémov a ponúknuť škole užitočné riešenia. Ďalším prívlastkom je „mediátor a vyjednávač“, pomáha riešiť problémy a upokojovať rozbúrené vzťahy medzi učiteľmi, učiteľmi a žiakmi, prípadne žiakmi navzájom. Na záver označuje školského psychológa ako „bádateľa školy“, ktorý sa môže aktívne podieľať na analýze vlastnej inštitúcie a procesov, ktoré v nej prebiehajú. Všetky tieto fakty poukazujú na náročnosť profesie najmä z dôvodu širokej variability rôznych rolí, ktoré školský psychológ zastáva.

Možno povedať, že aktuálne požiadavky na školského psychológa sú v každej škole iné. Navyše má každá škola svoje špecifické podmienky, faktory vplývajúce na výkon práce, odlišné vedenie, učiteľov či žiakov, rozdielnu klímu atď. Psychológ vystupuje v rôznych rolách a síce ako klinický psychológ, diagnostik, konzultant, rodinný a školský poradca. Mal by reagovať na skutočné a aktuálne potreby súčasného života, byť realizátorom programov v systéme starostlivosti o zdravie, prevencii a liečbe duševných porúch, ako aj v práci s rizikovými skupinami.

## 2.2 Etika práce školského psychológa

Pri vykonávaní svojej odbornej činnosti získava školský psychológ množstvo citlivých informácií o žiakoch, ich rodičoch či samotných učiteľoch alebo vedení školy. Často sa ocitá v zložitých situáciách, kedy sú očakávania na jeho kompetentnosť vyššie než je tomu v skutočnosti. Preto je v jeho práci dôležité, aby sa okrem dodržiavania právnych noriem, stanov Slovenskej psychologickkej spoločnosti a Asociácie školskej psychológie, riadil aj etickými normami. M. Krýslová (1998) tento fakt podporuje konštatovaním, že hoci odborné vedomosti a zručnosti, ktorými disponuje školský psychológ sú základom pre jeho činnosť, v celkovom účinku jeho pôsobenia sú rovnako alebo i viac dôležité ľudské a etické stránky jeho osobnosti a správania. Školský psychológ sa riadi etickým kódexom. Asociácia školskej psychológie SR a ČR prijala na svojom 3. Zjazde Etické normy školského psychológa, ktoré vypracovali T. Oakland, S. Goldmanová a H. Bischoff (1997).

Základným predpokladom práce školského psychológa je dodržiavanie všeobecne platných ľudských práv a práv dieťaťa, pričom hlavným princípom je zachovať blaho klienta, najmä konkrétneho žiaka. Školský psychológ si musí byť vedomý svojich odborných kompetencií a v prípade, že riešený problém prekračuje možnosti jeho pôsobenia, je povinný prizvať k spolupráci odborníkov ďalších profesií. Osobné názory ani prípadné predsudky by nemali ovplyvniť jeho profesionálne rozhodovanie. Svoje odborné služby neposkytuje osobám, ktoré už sú v odbornej starostlivosti iného odborníka, jedine v prípade, že ho daný odborník požiada o spoluprácu resp. mu zverí klienta do odbornej starostlivosti. V prípade konfliktu záujmov medzi žiakmi a učiteľmi preferuje záujmy žiakov.

Ďalej patrí k dôležitej povinnosti školského psychológa ochrana osobných údajov a utajenie dôverných informácií o žiakoch. Tieto informácie môže poskytnúť tretím osobám len v prípade súhlasu rodičov alebo zákonných zástupcov žiakov alebo v prípade bezprostredného ohrozenia žiaka. Vo vzťahu k rodičom žiakov je povinný oboznámiť ich s podstatou každého vyšetrenia alebo odbornej intervencie, ktoré sa týka ich dieťaťa. V rámci kolegiálnych vzťahov sa školský psychológ snaží vyvíjať harmonické a kooperatívne pracovné vzťahy so všetkými zamestnancami školy. Tiež úzko spolupracuje s odborníkmi príbuzných profesií.



## 2.3 Odborná činnosť školského psychológa

Postavenie psychológa v škole je pomerne náročné. Náplň jeho práce je neistá, pracuje v prostredí, kde je komplikovaná sieť medziľudských vzťahov. Keďže často zastáva viaceré roly a plní veľa funkcií, pravdepodobnosť konfliktu rolí je prívysoká. Navyše činnosť školského psychológa v konkrétnej škole závisí aj od toho, ako si samotný psychológ predstavuje svoje pôsobenie a v rámci svojej práce považuje za dôležité.

Nasledujúca časť by nám mala pomôcť objasniť a priblížiť oblasť jeho činností. V odbornej literatúre sa stretáme s rôznym členením činností, no pre samotné vymedzenie obsahovej náplne je dôležité komplexné poňatie okruhov činností, ktoré školský psychológ vykonáva. Takéto členenie nájdeme u amerických autorov (Ysseldyke, Dawson, Lehr, Reschly, Reynolds, Telyrow, 1997, in Furman 1998), podľa ktorých by práve k týmto základným oblastiam činností mala smerovať prax a adekvátne k tomu aj príprava školských psychológov:

1. *rozhodovanie a zodpovednosť postavená na diagnostických dátach* vyžaduje dobrú pripravenosť v používaní rôznych diagnostických metód na úrovni individuálnej i skupinovej;
2. *interpersonálna komunikácia, kooperácia a konzultácie*, školský psychológ ako facilitátor systémových zmien na úrovni triedy, školy či celonárodného systému výchovy a vzdelávania;
3. *efektívne vyučovanie a rozvoj kognitívnych resp. študijných zručností žiakov* a z tohto dôvodu vyplývajúce potreba dostatočných znalostí o aplikáciách teórií učenia, kognitívnych stratégiách vyučovania a pod.;
4. *socializácia a rozvoj zručností pre život*, oblasti, ktoré školský psychológ pomáha rozvíjať napr. prostredníctvom rôznych intervenčných programov;
5. *identifikácia potrieb rôznych skupín žiakov* v intenciách humanizácie vzdelávania;
6. *štruktúra školy, organizácia a klíma*, školský psychológ vystupuje ako expert, poradca pri organizácii školy takým spôsobom, aby napomáhala učeniu a pôsobila preventívne vo vzťahu k mnohým problémom, napr. vytváranie dobre fungujúcich tímov žiakov či učiteľov zamerané na riešenie konkrétnych úloh alebo problémov;
7. *prevencia, podpora pozitívneho bytia a intervencia v krízových situáciách*, čo patrí k profesionálnej povinnosti školského psychológa (napr. v prípade úmrtia, samovraždy, prírodnej katastrofy);
8. *spolupráca rodiny a školy*;

9. *výskum a evaluácia programov*, ovládanie základných kvalitatívnych a kvantitatívnych metód výskumu, porozumenie a kritické zhodnotenie odborných vedeckých článkov a výskumných správ, pričom je žiaduca aj vlastná publikačná činnosť;
10. *rozvoj v oblasti práva, etiky výkonu praxe a profesionálny rozvoj*, zabezpečujúci školskému psychológovi napĺňanie všeobecných etických a profesionálnych kritérií výkonu psychologickéj praxe.

Súhlasíme s A. Furmanom (1998), že dané spektrum činností a kompetencií z nich vyplývajúcich, ťažko zvládne len jeden človek tak, aby ich všetky ovládal na kvalitnej úrovni. Potrebné by bolo vymedziť jadro kľúčových kompetencií, ktoré sa v našich podmienkach javia ako najdôležitejšie a k nim smerovať všeobecnú prípravu školských psychológov.

Konkrétny obsah práce školského psychológa vychádza z fungovania školy ako systému. J. Hvozdík (1986) navrhol rozdeliť prácu školského psychológa podľa horizontálnej a vertikálnej štruktúry. S týmto delením sa stotožňuje tiež E. Gajdošová (1998), M. Valihorová (2009) a E. Gajdošová et al. (2010). Horizontálna štruktúra predstavuje oblasti jednotlivých činností, ktoré školský psychológ vo svojej práci realizuje. Rieši problémy žiakov s učením, správaním, problémy v oblasti sociálnych vzťahov v triede a pod. Vertikálna štruktúra je založená na hierarchii riadenia školy. Školský psychológ vo svojej práci spolupracuje s vedením školy, učiteľmi, žiakmi a ich rodičmi, ale aj s ďalšími odborníkmi, napr. detským lekárom, pracovníkmi z pedagogicko-psychologických poradní, zástupcami školskej správy či zamestnancami Úradu práce sociálnych vecí a rodiny.

Horizontálnu štruktúru môžeme ešte podľa rôznych kritérií rozdeliť na viacero podčastí, ktoré presnejšie charakterizujú odbornú činnosť školského psychológa (Gajdošová, 1998, 14):

- a) **podľa obsahu** poskytovaných služieb školský psychológ vykonáva činnosť informačnú, preventívnu, identifikačno-diagnostickú, orientačnú, modifikačnú, rozvíjajúcu a optimalizačnú. Na plnenie týchto úloh využíva konzultačno-poradenské, prieskumno-výskumné a psychologicko-osvetové formy činnosti;
- b) **podľa spôsobu realizácie** školský psychológ uskutočňuje v škole psychologické služby individuálne, skupinovo i hromadne, priamo, v bezprostrednom styku so žiakom alebo sprostredkované prostredníctvom učiteľov, výchovných poradcov, rodičov, vychovávateľov;

- c) **podľa používateľov** psychológ poskytuje služby žiakom, učiteľom, výchovnému poradcovi, vychovávateľom, rodičom, vedeniu školy a riaditeľovi;
- d) **podľa oblastí**, v ktorých školský psychológ uskutočňuje svoje aktivity a služby škole, možno hovoriť o problémoch a ťažkostiach žiakov v učení, v správaní, pri rozhodovaní a voľbe povolania, narušených sociálnych vzťahoch v triede, psychohygienických otázkach školy, výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho optimalizácie, skvalitňovania a zefektívňovania výchovy, vyučovania a vzdelávania.

Školský psychológ pôsobiaci priamo v škole spolupracuje so všetkými jej subjektmi, pohybuje sa v zložitej vzťahovej sieti. Základom pre úspešné plnenie jeho úloh je dôvera zo strany klientov, ktorú si získava postupne, niekedy aj niekoľko mesiacov či rokov. Zložitejšie to môže byť práve v škole, kde predtým žiadny školský psychológ nepôsobil. Vychádzajúc z vertikálnej štruktúry práce školského psychológa, môžeme v súlade s E. Gajdošovou (1998, 14-16) konkrétnu činnosť školského psychológa v škole opísať podľa nasledujúcich vzťahov:

- a) **vo vzťahu k žiakom** - poznáva osobnosti žiakov, ich schopnosti, záujmy, postoje, osobnostné vlastnosti, motiváciu k učeniu, identifikuje žiakov nadaných a talentovaných, trvalo a prechodne neprospievajúcich a učiacich sa pod svoje možnosti, žiakov s poruchami správania, následne navrhuje a v rámci svojej pôsobnosti sa zúčastňuje na realizácii priamych a nepriamych intervencií do výchovno-vzdelávacieho procesu a špeciálnych učebných, rozvíjajúcich a intervenčných programov, diagnostikuje žiakov z hľadiska vybranej profesie a poskytuje poradenstvo v tejto oblasti, zúčastňuje sa na príprave a realizácii programov výchovy k manželstvu a rodičovstvu, programu duševného zdravia a ďalších programov zameraných na rozvoj osobnosti a medziľudských vzťahov v širšom sociálnom kontexte;
- b) **vo vzťahu k pedagogickým pracovníkom školy a školského zariadenia** - vykonáva konzultačnú a informačnú činnosť orientovanú na adekvátne uplatňovanie psychologických aspektov výchovy a vzdelávania v školských podmienkach s ohľadom na optimálny osobnostný vývin žiakov, zaoberá sa problémami psychickej záťaže učiteľov a možnosťami jej prekonávania, podporuje optimalizáciu sociálnej klímy v škole a dobre fungujúce medziľudské vzťahy;

- c) **vo vzťahu k rodičom a zákonným zástupcom žiakov** - vykonáva konzultačnú a informačnú činnosť, spolupracuje s nimi pri nachádzaní a realizovaní optimálnych postupov pri výchove, vzdelávaní a pri rozhodovaní o voľbe profesie mládeže;
- d) **vo vzťahu ku škole alebo školskému zariadeniu ako systému** - v rámci svojej pôsobnosti predkladá návrhy a podnety na skvalitňovanie a zefektívňovanie školy ako systému, zúčastňuje sa na projektovaní a realizácii podsystemov: osobnostného rozvoja žiakov, profesionálnej orientácie a voľby povolania žiakov, starostlivosti o nadaných a talentovaných žiakov, partnerského a manželského poradenstva a výchovy k rodičovstvu, profesijného rastu a osobnostného rozvoja učiteľov, personálneho a sociálneho riadenia a organizačného rozvoja. Pre efektívne vykonávanie svojej činnosti sa zúčastňuje výchovno-vzdelávacieho procesu (ako pozorovateľ), pedagogických porád vedenia školy alebo školského zariadenia;
- e) **vo vzťahu k odborom školstva okresných a krajských úradov a ďalším inštitúciám zabezpečujúcim starostlivosť o deti a mládež** - vykonáva konzultačnú a informačnú činnosť, poskytuje so súhlasom klientov výsledky výskumov a prieskumov, predkladá podnety a návrhy orientované na zlepšenie fungovania školy alebo školského zariadenia ako systému, na požiadanie a v rámci svojej kompetencie môže poskytnúť aj iné expertné psychologické služby.

Postavenie školského psychológa v systéme školy a tiež samotná náplň jeho práce sú z nášho pohľadu do značnej miery ovplyvnené skutočnosťou, či je školský psychológ kmeňovým zamestnancom školy alebo inej inštitúcie, najčastejšie Centra pedagogicko-psychologického poradenstva (CPPPaP). V prvom prípade prijíma školského psychológa do pracovného pomeru riaditeľ školy, ktorý je tým pádom osobou zodpovednou za realizáciu poradenských služieb v škole. Školský psychológ je od neho do značnej miery závislý. Z hľadiska odbornosti je však oproti psychológovi laikom. Riaditeľ často nedokáže presne definovať a stanoviť znenie svojho problému či požiadavky, psychológ sa v tejto situácii stáva akýmsi sprievodcom problémom. Musí byť schopný správne dekódovať požiadavku (zákazku) riaditeľa tak, aby zachytil prípadné rozporuplnosti a riziká, ktoré z nej vyplývajú (Zapletalová, 2011). Problematickou je tiež skutočnosť, kedy riaditeľ výrazne zasahuje do práce školského psychológa a zadáva mu úlohy, ktoré do

jeho kompetencie nepatria. Preto je mimoriadne dôležitá možnosť odborných konzultácií so psychológmi a inými pracovníkmi CPPPaP (Kopčanová, 2006).

V opačnom prípade, keď je školský psychológ zamestnancom poradne (na Slovensku v súčasnosti najčastejšie zamestnávajú školských psychológov CPPPaP), nie je riaditeľ školy v pozícii nadriadeného. Existuje viacero možností dochádzania školského psychológa na konkrétnu školu. V niektorých prípadoch má na starosti 2-3 školy, na ktorých má každý pravidelne každý týždeň určený svoj pracovný čas. Častejšie sa však stretáme s tým, že je evidovaný v CPPPaP ako školský psychológ, ale do jeho pôsobnosti spadá oveľa väčšie množstvo škôl (podobne ako je to u iných psychológov z poradní) a do školy prichádza len zriedkavo na základe požiadaviek školy, najčastejšie kvôli riešeniu konkrétneho problému. Z tohto pohľadu je pre žiakov, učiteľov a rodičov viac dostupnejší školský psychológ pôsobiaci priamo v škole. Navyše sa predpokladá, že dôverne pozná prostredie školy, a preto nepotrebuje toľko času na diagnostikovanie situácie ako psychológ „zvonku“, ktorý školu navštevuje len zriedkakedy. Prítomnosť školského psychológa v škole mu okrem možnosti včasnej intervencie dáva tiež možnosť ovplyvňovať podmienky celkového fungovania školy, čím napĺňa hlavné poslanie svojej profesie. Na rozdiel od psychológa v CPPPaP môže školský psychológ pracovať priebežne aj s jednotlivými učiteľmi i celým pedagogickým zborom.

Vo všeobecnosti delia viacerí autori (Hvozdík, 1986; Gajdošová, 1998; Valihorová, 2008) činnosť školského psychológa do troch základných oblastí:

1. preventívna činnosť – zameriava sa na predchádzanie vzniku problémov vo výchovno-vzdelávacom procese, zabezpečuje zdravý osobnostný vývin žiakov a učiteľov školy;
2. identifikačno-diagnostická činnosť – poznávanie osobnosti žiaka a identifikácia problémov v učení a správaní, s cieľom odstrániť resp. zmierniť tieto problémy.
3. intervenčná činnosť – uskutočňovanie zmien vo vonkajších vzťahoch medzi jednotlivými subjektmi školy, ale tiež zásah do vnútorného stavu dieťaťa.

Okrem týchto základných oblastí činností vymenúva E. Gajdošová (1998) aj ďalšie: informačnú, orientačnú, expertíznu, prieskumnú, výskumnú a administratívnu. Všetky tieto činnosti realizuje v spolupráci s pedagogickými zamestnancami alebo odbornými zamestnancami školy a ďalšími odborníkmi zodpovednými za starostlivosť o výchovu a vzdelávanie detí a mládeže.

## 2.4 Legislatívne normy vymedzujúce funkciu školského psychológa

Proces zákonného vymedzenia činnosti školského psychológa na škole začal už v roku 1993, konkrétne v Zákone NR SR 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach, ktorý bol schválený 21. 10. 1993. Obsahoval paragraf 25 s názvom „Školský psychológ“, kde v odseku 2 stálo: „Školský psychológ a školský špeciálny pedagóg sa priamo zúčastňujú na práci školy alebo špeciálneho výchovného zariadenia a poskytujú odbornú psychologickú alebo špeciálno-pedagogickú pomoc deťom, zákonným zástupcom a pedagogickým pracovníkom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov.“ Môžeme konštatovať, že práve schválenie tohto zákona viedlo ku zvýšeniu pozornosti odbornej i laickej verejnosti, pričom následne v roku 1996 bola schválená významná Vyhláška MŠ SR č. 43/1996 z 26. januára 1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach, ktorá podrobnejšie opisuje koncepciu práce školského psychológa v škole a v školskom zariadení a špecifikuje činnosť školského psychológa vo vzťahu k žiakom, pedagogickým pracovníkom, rodičom alebo zákonným zástupcom žiakov ku škole.

Podľa Vyhlášky MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné predpoklady pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov, sú požiadavky na kvalifikáciu školského psychológa nasledovné: Školský psychológ má ukončené vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa:

1. v odbore psychológia,
2. v odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov psychológia v kombinácii s druhým aprobačným predmetom a absolvovanie štvorsesemestrálneho špecializačného vzdelávania školskej psychológie poskytovaného vysokou školou.

E. Gajdošová (2003) je toho názoru, že mladí psychológovia si len výnimočne volia slabo platenú prácu psychológa na škole. Uvádza, že aj z toho dôvodu vznikla na Slovensku potreba vytvoriť možnosť absolvovania doplňujúceho, špecializačného vzdelania aj pre absolventov učiteľstva psychológie. Podobne sa situácia riešila v sedemdesiatych rokoch v Dánsku, Francúzsku a USA, aby sa tak zabránilo možnosti, že psychologickú prácu na škole budú vykonávať nekvalifikovaní zamestnanci školy (výchovní poradcovia, drogoví koordinátori, či učitelia humanitných predmetov). E. Gajdošová dodáva, že *„výhodou „dvojodborových“ psychológov je, že poznajú školu a výchovno-vzdelávací proces, majú tiež pedagogickú kvalifikáciu, vyskúšali si proces vyučovania, lepšie chápu, čo v škole prebieha, aký je učiteľ, čo od neho možno očakávať, čo potrebuje, čo mu chýba, lepšie*

*rozumejú procesu výučby a vzdelávania a čo je cenné – majú chuť a elán po doplnení si vzdelania pracovať a zostať v škole“ (Gajdošová, 2003, 2).*

V súčasnosti je školský psychológ definovaný v Zákone č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Spolu so školským špeciálnym pedagógom, liečebným pedagógom, sociálnym pedagógom (odborní zamestnanci) a výchovným poradcom a koordinátorom prevencie (funkcie priradené pedagogickým alebo odborným zamestnancom) patrí k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie podľa (paragraf 130). K základným zložkám patrí Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (v každom okresnom meste) a Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Psychologická činnosť školského psychológa je presnejšie vymedzená v odseku 1 paragrafu 131 školského zákona:

*Psychologická činnosť je zameraná najmä na:*

- a) skúmanie, výklad, ovplyvňovanie a prognostické hodnotenie správania detí alebo ich skupín psychologickými metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom psychologických vied a stavu praxe,*
- b) psychologické poradenstvo v školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach,*
- c) psychoterapiu v školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach,*
- d) používanie psychodiagnostických metód a testov v podmienkach školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadení.*

Ďalej je v tomto zákone uvedené (konkrétne v 3., 4. a 5. odseku 3. odd. paragrafu 130), že medzi zložky systému výchovného poradenstva a prevencie patrí školský psychológ, ktorý „spolupracuje najmä s rodinou, školou, školskými zariadeniami, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a občianskymi združeniami“ a „vykonáva svoju činnosť v školách alebo v školských zariadeniach.“ Vďaka tomuto zákonu školy dostali možnosť znovu prijímať do trvalého pracovného pomeru školských psychológov alebo pracovníkov Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Ako však konštatujú E. Gajdošová a kol. (2010), túto možnosť využilo len približne 100 škôl, a to hlavne školy, ktoré navštevujú žiaci so špeciálnymi potrebami alebo školy s právnou subjektivitou.

Významným z hľadiska určenia konkrétneho pracovného zaradenia školského psychológa a vymedzenia náplne jeho práce je Zákon o pedagogických zamestnancoch

a odborných zamestnancoch č. 317/2009. Školský psychológ je spolu so psychológom (myslí sa ním psychológ z CPPPaP), školským špeciálnym pedagógom, sociálnym pedagógom, školským logopédom a liečebným pedagógom zaradený medzi **odborných zamestnancov**. Pracovná činnosť školského psychológa je v tomto zákone vymedzená nasledovne:

*Školský psychológ vykonáva odborné činnosti v rámci orientačnej psychologickkej diagnostiky, individuálneho, skupinového alebo hromadného psychologického poradenstva, psychoterapie, prevencie a intervencie k deťom a žiakom s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach; vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení, pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.*

Svoju činnosť vykonáva buď priamo v škole alebo školskom zariadení ako kmeňový zamestnanec školy alebo ako zamestnanec Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) pre školu vykonáva činnosť na dohodu. V tom prípade do školy dochádza v pravidelne stanovených intervaloch alebo pre školu vykonáva príležitostné činnosti na požiadanie vedenia školy. V oboch prípadoch je jeho činnosť usmerňovaná metodickými pokynmi CPPPaP.

K odborným povinnostiam školského psychológa patrí prehĺbovanie a rozširovanie svojej kvalifikácie a kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami a spoločenskými požiadavkami na výkon odbornej činnosti. V platnej legislatíve je táto požiadavka definovaná vo Vyhláske č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických a odborných zamestnancov.

Pokladáme za potrebné uviesť skutočnosť, že napriek dlhoročnej snahe príslušných odborníkov a inštitúcií, je stále počet školských psychológov pôsobiacich v jednotlivých regiónoch Slovenska relatívne nízky. Najviac školských psychológov pôsobí na západnom Slovensku – Bratislavský a Trnavský kraj (cca 45% z celkového počtu), čo môže súvisieť jednak s lepšou sociálno-ekonomickou situáciou tohto regiónu, ako aj propagáciou školsko-psychologických služieb, ale aj zvýšenou potrebou týchto služieb alebo väčším uvedomením si tejto potreby zo strany vedenia (riaditeľa) príslušných škôl. V nasledujúcej tabuľke (tab. 2) uvádzame počty školských psychológov v Slovenskej republike a jednotlivých krajoch. Pre ilustráciu doplníme údaje o počte školských špeciálnych



pedagógov (ktorí sa primárne venujú žiakom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami). Informácie sme čerpali a analyzovali zo štatistickej ročenky uverejnenej na webovej stránke Ústavu informácií a prognóz školstva (UIPŠ). Špeciálne školy (materské a základné) sme do tabuľky nezahrnuli z dôvodu nejasného spracovania počtu školských psychologov v štatistickej ročenke UIPŠ.

Tab.2 Počet školských psychologov na základných a stredných školách v SR ku dňu 15.9.2012 (vlastné spracovanie podľa štatistických údajov zo Štatistickej ročenky)

<b>Základné školy (štátne, súkromné, cirkevné), n = 2 177</b>						
<b>KRAJ</b>	ŠkP ženy	ŠkP muži	ŠkP spolu	ŠPP ženy	ŠPP muži	ŠPP spolu
Bratislavský	29	1	30	47	5	52
Trnavský	23	4	27	26	2	28
Trenčiansky	3	2	5	44	6	50
Nitriansky	9	0	9	56	0	56
Žilinský	10	0	10	115	6	121
Banskobystrický	12	1	13	56	3	59
Prešovský	13	0	13	44	4	48
Košický	5	0	5	39	3	42
<b>celá SR</b>	<b>104</b>	<b>8</b>	<b>112</b>	<b>427</b>	<b>29</b>	<b>456</b>
<b>Stredné školy (gymnáziá, konzervatóriá, stredné odborné školy), n = 729</b>						
	ŠkP ženy	ŠkP muži	ŠkP spolu	ŠPP ženy	ŠPP muži	ŠPP spolu
<b>Celá SR</b>	<b>79</b>	<b>7</b>	<b>86</b>	<b>30</b>	<b>3</b>	<b>33</b>
<b>SPOLU</b>	ŠkP ženy	ŠkP muži	ŠkP spolu	ŠPP ženy	ŠPP muži	ŠPP spolu
	<b>183</b>	<b>15</b>	<b>198</b>	<b>457</b>	<b>32</b>	<b>489</b>

ŠkP = školský psychológ, ŠPP = školský špeciálny pedagóg

Z tabuľky vyplýva, že zatiaľ čo na základných školách je pomer školských psychologov a školských špeciálnych pedagogov zhruba 1:4, na stredných školách pôsobí asi 3-krát viac školských psychologov ako školských špeciálnych pedagogov. Školského psychológa zamestnávala v septembri 2012 zhruba každá 20 základná škola, ale približne každá 9 stredná škola.

### 3 Pracovné podmienky a pracovná spokojnosť školských psychologov

Pracovné podmienky sú jedným z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich výkon zamestnanca a jeho pracovnú spokojnosť. Rozumieme nimi komplex podmienok, ktoré pôsobia na človeka v pracovnom procese a vplývajú na jeho efektívny priebeh (Orbánová, & Velichová, 2009). Autorky k takto vymedzeným pracovným podmienkam zaraďujú časové podmienky práce a pracovné prostredie. **Časové podmienky práce** sú tvorené pracovným časom a dobou odpočinku. Pracovný čas je možné hodnotiť podľa dĺžky a štruktúry, ako aj účelného striedania práce a oddychu v rámci zmeny, pracovného týždňa a roka. Podľa Zákonníka práce (2001) môže byť pracovný čas stanovený ako pružný, skrátený, stlačený alebo podielový, príp. domácka práca a telepráca. **Pracovné prostredie** vymedzujú J. Štikař et al. (2003, 47) ako „súbor činiteľov pôsobiacich na činnosť človeka v určitom priestore alebo ako súbor podmienok, za akých sa uskutočňuje pracovný proces“. D. Orbánová a L. Velichová (2009) ho pokladajú za časť životného prostredia, kde sa uskutočňuje spoločenské pracovné zaradenie človeka. Je tvorené **fyzikálnymi** faktormi alebo podmienkami (osvetlenie, farebná úprava pracoviska, mikroklimatické podmienky – teplota, vlhkosť, prúdenie vzduchu, hluk, otrasy a vibrácie, čistota ovzdušia, žiarenie) a **sociálno-psychologickými** faktormi (veľkosť pracoviska, druh vykonávanej práce, veľkosť a skladba pracovnej skupiny, forma kooperácie zamestnancov, štýl vedenia zamestnancov, vzťahy medzi zamestnancami), ktoré majú vplyv na výkon zamestnancov a ich pracovnú spokojnosť.

Pracovné podmienky na **materiálne a sociálne** delí aj R. Kohoutek (2009), pričom medzi materiálne podmienky zaraďuje napríklad veľkosť pracovného priestoru, estetickú úroveň riešenia pracovných interiérov, stav technického zariadenia, čistotu priestorov, farebnú úpravu pracoviska a osvetlenie. K sociálnym podmienkam práce patrí podľa neho motivácia pracovníkov, uspokojenie z práce, štýl vedenia riadiacich pracovníkov a medzilidské vzťahy na pracovisku. V našej diplomovej práci sa zameriavame najmä na druhú skupinu pracovných podmienok – sociálne resp. sociálno-psychologické.

Pre potreby ďalšej analýzy týchto podmienok alebo faktorov pokladáme za potrebné uviesť výklad pojmov prostredie, klíma a atmosféra tak, ako ho predkladajú vo svojej publikácii J. Mareš a J. Křivohlavý (2005). Prostredie školy ako najširší pojem zahŕňa v sebe: **architektonické aspekty** (umiestnenie v rámci obce, prístup do školy,

dispozičné riešenie budovy, rozmiestnenie tried), **hygienické aspekty** (akustika, osvetlenie, vetranie, zdravotná bezpečnosť stavebných materiálov, dodržiavanie psychohygieny výchovno-vzdelávacieho procesu a pod.), **ergonomické aspekty** (tvar a veľkosť školského nábytku, usporiadanie pracovných miest učiteľov a žiakov, technických zariadení...), **organizačné aspekty** (počty učiteľov a žiakov vzhľadom ku kapacite a dispozícii školy, riešenie premiestňovania žiakov a učiteľov v budove školy, režim cez prestávky, príchody a odchody zo školy, kontakty v rámci učiteľského zboru, kontakt s rodičmi žiakov). Termínom sociálna klíma školy sa označujú dlhodobé javy špecifické pre konkrétne školské prostredie (tvorená klímou učiteľského zboru a klímou jednotlivých tried). Sociálna atmosféra školy je krátkodobý, situačne podmienený jav, ktorý sa v priebehu dňa či týždňa mení.

Problematike podmienok práce školských psychológov sa v nám dostupných literárnych zdrojoch nevenuje veľká pozornosť. Podrobnejšie je však preskúmaná napr. profesia učiteľa, ktorý pôsobí v rovnakom prostredí ako školský psychológ, preto ďalej uvádzame niekoľko základných postulátov, ktorých platnosť by sme (pravdepodobne s miernymi úpravami) mohli predpokladať i pre profesiu školského psychológa. Navyše istá časť školských psychológov pracujúcich na Slovensku pôsobí zároveň aj v pozícii učiteľa. Významný český autor J. Průcha (2009, 402-403) definuje podmienky práce učiteľov ako „súbor spoločnosťou daných a školskou inštitúciou vytváraných predpokladov pre výkon a realizáciu profesijných aktivít.“ Podmienky práce učiteľov delí na dve základné skupiny:

**1. vonkajšie podmienky**, ktoré vychádzajú z celospoločenských faktorov a legislatívnych noriem (legislatívny rámec, kariérny rast, systém ďalšieho vzdelávania, úroveň spoločenskej prestíže učiteľskej profesie);

**2. vnútorné podmienky** (materiálno-technické vybavenie škôl, počet žiakov v triedach, spoločenské vzťahy v učiteľskom zbore, úroveň riadenia školy a ostatné faktory pracovného prostredia vznikajúce „vnútri školy“).

Uvedené členenie pracovných podmienok je naozaj veľmi komplexné, pretože zahŕňa aj širšie pracovné prostredie (spoločenské a legislatívne podmienky pre vykonávanie práce). Pre potreby diplomovej práce ich preto ďalej nebudeme analyzovať. Zameriame sa najmä na analýzu vnútorných podmienok školy, sčasti nás bude zaujímať materiálno-technické vybavenie, no hlavný dôraz kladieme na sociálno-psychologické podmienky v práci školského psychológa. Ešte predtým však pokladáme za potrebné

objasniť vzťah medzi pracovnou spokojnosťou a pracovnými podmienkami zamestnancov, v intenciách celkovej kvality života. Snažíme sa zdôrazniť špecifické faktory pôsobiace na zamestnancov v školstve, najčastejšie učiteľov (keďže ako sme už spomenuli, v dostupných zdrojoch je publikovaných veľa výskumov zameraných práve na pracovnú spokojnosť učiteľov).

### **3.1 Teoretické prístupy k pracovnej spokojnosti**

Jednotlivé poznatky autorov týkajúce sa pracovnej spokojnosti postupom času vytvorili základ pre vznik rôznych teórií. V teórii pracovnej spokojnosti sa tak môžeme stretnúť s veľkým množstvom najrôznejších prístupov výkladu pracovnej spokojnosti. M. Rymeš (1998, 47) tvrdí, že existujúce teoretické prístupy k pracovnej spokojnosti sa diferencujú podľa toho, či chápu pracovnú spokojnosť ako jednodimenzionálny alebo dvojdimenzionálny jav.

#### **3.1.1 Jednodimenzionálne teórie pracovnej spokojnosti**

Jednodimenzionálny prístup pripúšťa kontinuálny posun spokojnosti v jednej rovine od maximálnej spokojnosti k absolútnej nespokojnosti. Medzi jednodimenzionálne teórie možno zaradiť prístupy A. H. Maslowa alebo V. Vrooma (Kollárik 1986; Nakonečný, 2005).

1) Maslowova teória vychádza zo známej hierarchie potrieb. A. H. Maslow sa snažil nahliadať na prácu ako na prostriedok, ktorým sa uspokojujú potreby. Samotná práca by tak v prípade, že by umožňovala dosiahnuť uspokojenie všetkých potrieb, mohla byť v konečnom dôsledku zdrojom pracovnej spokojnosti (Nakonečný, 2005, 130-131).

2) Vroomova teória. Základnými veličinami tejto teórie sú valencie, teda hodnoty, ktoré jedinec pripisuje výsledku jednania a odhadu toho či jedincovo úsilie povedie k vytýčeným výsledkom. Pomer medzi očakávanými výsledkami jednotlivca potom vyjadruje pracovnú spokojnosť či nespokojnosť (Nakonečný, 2005, 128).

### 3.1.2 Dvojdimenziálne teórie pracovnej spokojnosti

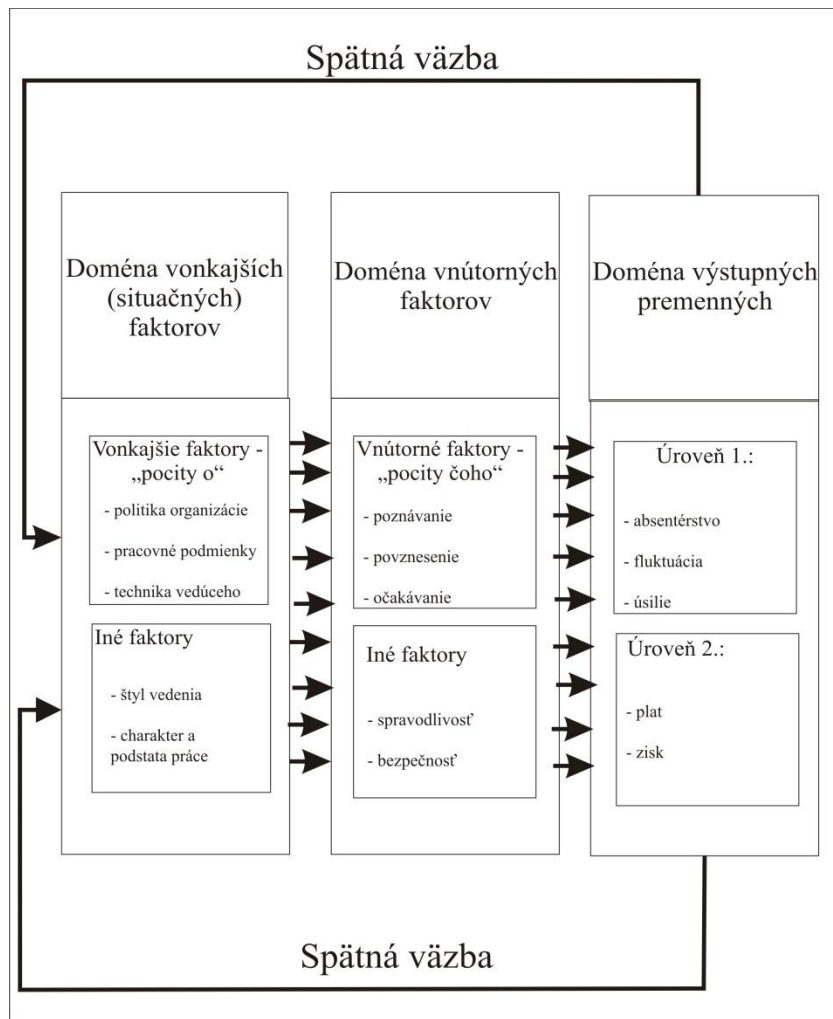
Základom týchto teórií je dvojdimenziálny pohľad na pracovnú spokojnosť. To znamená, že pracovná spokojnosť a pracovná nespokojnosť sú dva od seba navzájom nezávislé javy a každý z nich je ovplyvňovaný inými činiteľmi (Bedrnová, & Nový, 1994, 228). Pozitívom tohto smeru je fakt, že diferencuje dve skupiny faktorov, z ktorých sa jedna zameriava na osobnosť jedinca a druhá na vonkajšie podmienky.

Tento prístup vytvorili F. Herzberg, B. Mausner a B. B. Snyderman (1959, in Kollárik, 2002), ktorí na základe výskumu pracovnej spokojnosti rôznych úradíkov a inžinierov dospeli k názoru, že pracovná spokojnosť a nespokojnosť sú odlišnými faktormi. Podľa dvojdimenziálneho konceptu pracovnej spokojnosti sú dôležité vnútorné (tzv. motivačné) faktory, ktoré sa tykajú obsahu práce (samotná práca, uznanie, úspech, kariérny rast, zodpovednosť) a nespokojnosť ovplyvňujú vonkajšie alebo tiež hygienické faktory (medziľudské vzťahy, plat, pracovné podmienky, bezpečnosť). Prvá skupina faktorov predstavuje tzv. motivátory (uspokojovače, vnútorné faktory), ktoré sa vzťahujú k obsahu práce. Druhá skupina, ktorá sa vťahuje ku kontextu práce, je označovaná ako frustrátory (hygienické faktory, vonkajšie faktory) a prejavuje sa vo vzťahu s nespokojnosťou, pričom voči spokojnosti sú spravidla indiferentné (Nakonečný, 2005, 118)

### 3.1.3 Wernimontova teória pracovnej spokojnosti

Ďalšou teóriou pracovnej spokojnosti je Wernimontova teória, ktorá predstavuje reakciu na konfrontáciu zástancov jednodimenziálnej a dvojdimenziálnej teórie spokojnosti (Kollárik, 2002). Tento koncept predpokladá, že vonkajšie faktory prostredia vyvolávajú vnútorné faktory, do ktorých sa zaraďujú vnútorné pocity. Vnútorné faktory majú podľa autora dlhší účinok než vonkajšie, pretože pocity pretrvávajú v myslení dlhšie než situácie. Vnútorné faktory by tak mali potom mať väčší vplyv na celkovú pracovnú spokojnosť, ktorá nie je kvalitatívne odlišná od pracovnej nespokojnosti. Z hľadiska riadenia podnikov je potom efektívnejšie zamerať sa na úpravu vonkajších faktorov, ktoré je možné nielen kontrolovať, ale aj meniť.

Na nasledujúcom obrázku (obr. 1) je Wernimontova teória zachytená pomocou prehľadnej schémy.



Obr. 1 Systém pracovnej spokojnosti podľa Wernimonta (in Kollárik, 2002, 138)

### 3.2 Pracovná spokojnosť ako faktor životnej spokojnosti

L. Pašková (2009) tvrdí, že spokojnosť s vlastným životom tvorí súčasť subjektívnej pohody (well-being), ktorá sa často považuje práve za indikátor kvality života (quality of life). Podľa J. Džuku (2004) sa analýzou kvality života zaoberali skôr sociálne vedy a medicína, zatiaľ čo koncept subjektívnej pohody vychádza z oblasti skúmania psychológov. K životnej spokojnosti prispieva množstvo rôznych faktorov, čo značne komplikuje jej meranie. Jedným z hlavných faktorov životnej spokojnosti je tiež pracovná spokojnosť (Frk, 2002).

Definície pracovnej spokojnosti vykazujú mnoho spoločných charakteristík, čo vychádza zo skutočnosti, že väčšina ľudí trávi v práci veľkú časť dňa a bez ohľadu na charakter alebo typ práce, zažíva podobné úspechy i neúspechy. V odbornej literatúre sa

môžeme stretnúť s termínmi ako *spokojnosť s prácou*, *spokojnosťou v práci* či *uspokojenie z práce*. Kľúčovým faktorom sa však v každom prípade stáva spokojnosť. Podľa M. Nakonečného (2000, 47) je spokojnosť menej výrazná radosť, pričom pod radosťou rozumie: „veľmi príjemný pocit, spojený s celkovým oživením (často sprevádzaný motorickou aktivitou, ako je napr. radostné poskakovanie, zdvíhaním rúk a pod.). Je reakciou na úspech alebo zisk.“ Za najvýraznejšiu a najintenzívnejšiu podobou radosti sa vo všeobecnosti považuje šťastie. Z hľadiska individuálnej percepcie je radosť čisto pozitívny, emocionálny, sociálny a hodnotiaci zážitok. L. M. Berryová (2009, 310) definuje pracovnú spokojnosť ako: „postoj k práci a skúma sa spoločne s inými konceptmi, napríklad morálkou, zaangažovanosťou v práci a oddanosťou v podniku.“ Podľa rôznych výskumov (Saari, Judge, 2004) bol preukázaný vzájomný vzťah medzi pracovnou spokojnosťou a celkovou životnou spokojnosťou. Z toho vyplýva, že na opačnej strane, pracovná nespokojnosť môže mať negatívny dopad na osobný život jednotlivca. O spokojnosti hovoríme v spojení s pozitívnymi postojmi, v opačnom prípade ju označujeme ako nespokojnosť. Vidíme tu preto priamu úmeru medzi mierou pracovnej spokojnosti a celkovou kvalitou života, nielen na úrovni psychického zdravia, ale i fyzického.

Predpokladáme, že tak ako nevhodné pracovné prostredie môže ohroziť zdravie zamestnancov a znižovať ich pracovný výkon, analogicky prispievajú vhodné pracovné podmienky, s ktorými sú zamestnanci spokojní k ich celkovej pracovnej spokojnosti. Pracovnú spokojnosť môžeme chápať ako individuálnu mieru súladu medzi pracovnými orientáciami človeka a vykonanou prácou. V praxi to znamená, že čím lepšie sa organizácia stará o podmienky pre svojich zamestnancov, tým viac títo ľudia pociťujú spokojnosť.

Ďalším faktorom, ktorý vplýva na pracovnú spokojnosť je vnímanie osobného uspokojenia zo zmysluplnosti vykonanej práce. E. A. Locke (1976, in Nakonečný, 2005, 112) vymedzuje pracovnú spokojnosť ako: „príjemný alebo pozitívny emocionálny stav, rezultujúci z ocenenia vlastnej práce alebo pracovných skúseností.“ Rôznymi poňatiami pracovnej spokojnosti sa okrem iných zaoberali aj D. Gebert a L. von Rosenstiel (1989, in Nakonečný, 2005, 111-112). Tí poukazujú na nerovnomernosť v používaní tohto pojmu. Podľa ich názoru možno pracovnú spokojnosť rozdeliť podľa štyroch dimenzií: 1) *orientovaná na potreby* (motivačne) alebo na *príležitosti* (situačne); 2) *jednotlivá* pracovná spokojnosť alebo *celková pracovná spokojnosť*, kde jednotlivá spokojnosť na rozdiel od celkovej predstavuje spokojnosť s čiastkovými faktormi (napr. zamestnanec môže byť

spokojný s pracovným prostredím či pracovnými úlohami); 3) pracovná spokojnosť vnímaná ako *prechodný stav* alebo ako *časovo stabilná reakcia*; 4) *zameranosť na minulosť* alebo *budúcnosť*.

Najčastejšie sa vo výskumoch vychádza z druhého ponímania pracovnej spokojnosti, pričom zamestnanci v podstate vyjadrujú svoj postoj k jednotlivým faktorom, ktoré pôsobia na ich celkovú pracovnú spokojnosť. Najčastejšie hodnotia pracovné podmienky ako celok, ale tiež ich jednotlivé súčasti. Pracovná spokojnosť sa najčastejšie chápe ako subjektívny komplexný jav založený na hodnotení jednotlivých zložiek, podmienok a okolností výkonu určitej profesie (Frk, 2002). M. Rymeš (1998) zaraďuje k základným faktorom pracovnej spokojnosti tieto: vlastná práca, podmienky pre jej vykonávanie vrátane širšieho kontextu sociálne ekonomických podmienok, odmena za prácu, možnosť pracovného postupu, organizácia a riadenie vrátane vedenia príslušnej pracovnej skupiny, podmienky v pracovnej skupine, firemná kultúra, sociálna prestíž práce, zaujímavosť a rozmanitosť práce, dobré medzil'udské vzťahy.

Komplexný model pracovnej spokojnosti učiteľov predstavujú N. A. Johnson a E. A. Holdaway (1994). Za hlavné komponenty pokladajú jednotlivé stránky profesie, personálne a organizačné charakteristiky, osobné potreby a hodnoty. Tie sa následne premietajú do perceptuálnych a kognitívnych procesov, z ktorých vyplýva spokojnosť s jednotlivými oblasťami profesie i celková pracovná spokojnosť. Spokojnosť s konkrétnymi zložkami práce (napríklad vzťahy ku kolegom a žiakom) sa význame podieľa na vzniku emocionálnej vyčerpanosti (burn-out), interpersonálnych konfliktov, pocitov bezmocnosti. Podľa Průchu (1997) sa spokojnosť či nespokojnosť s vlastným pedagogickým pôsobením učiteľov riadi rôznymi kritériami: hodnotenie nadriadenými, žiacke prejavy správania sa na vyučovaní (aktivita, prejavovaný záujem, pozornosť, poriadok), dosiahnuté výsledky žiakov. Často však učitelia nedokážu identifikovať príčinu svojej spokojnosti či nespokojnosti. V prípade učiteľskej profesie je významným indikátorom celkovej pracovnej spokojnosti vzťah učiteľa k učiteľskej profesii (Valica, 2001). Podporuje učiteľovo rozhodnutie „byť a zostať učiteľom“ aj napriek negatívnym skúsenostiam získaných pri vykonávaní tejto profesie.

V odbornej časopiseckej literatúre je publikovaných relatívne veľké množstvo výskumov zameraných na zisťovanie faktorov pracovnej spokojnosti v učiteľskej profesii, avšak u samotných školských psychológov ich bolo realizovaných len niekoľko. I keď obe profesie vykazujú značnú rozdielnosť v náplni práce, sú si príbuzné z hľadiska miesta vykonávania svojej činnosti, podobných pracovných podmienok a niekoľkých ďalších



faktorov. Z toho dôvodu sa v nasledujúcom prehľade faktorov pracovnej spokojnosti zameriame predovšetkým na profesiu učiteľa. Realizované výskumy sa najčastejšie zaoberajú zisťovaním rozdielov v spokojnosti učiteľov na rôznych typoch škôl, vyučujúcich rôzne predmety a rozdielmi medzi učiteľmi a učiteľkami. V súčasnosti je tak vytvorený komplexný prehľad faktorov pôsobiacich na pracovnú spokojnosť (nielen) učiteľov.

### **3.2.1 Vnútorne faktory pracovnej spokojnosti**

Vnútorne faktory, niekedy tiež nazývané osobnostné faktory, sú veľmi individuálne a spravidla sú zamestnávateľom neovplyvniteľné, prípadne ovplyvniteľné len v minimálnej miere. Zaradujeme sem hlavne pohlavie, vek, vzdelanie, rodinný stav a niektoré ďalšie činitele.

#### ***Pohlavie***

Dá sa predpokladať, že medzi mužmi a ženami existuje rozdiel v miere pracovnej spokojnosti. Ohľadom tejto témy bolo v minulosti robených niekoľko výskumov, medzi inými i dve štúdie zameriavajúce sa na pracovnú spokojnosť univerzitných učiteľov vo Veľkej Británii (Oshagbemi, 2000) a USA (Okpara, Squillace, & Erondu, 2005). V obidvoch štúdiách bola zistená vyššia miera pracovnej spokojnosti u žien než u mužov, čo súvisí s tým, že ženy boli spokojnejšie s finančným ohodnotením, možnosťami povýšenia, nadradeným personálom. Rozdiel medzi pohlaviami bol pravdepodobne spôsobený od miery očakávania ktoré bolo nižšie a je preto možné očakávať, že vyššia pracovná spokojnosť žien je len dočasným javom. H. Válková (1992) zistila, že významne pozitívnejšie postoje k svojej profesii majú učiteľky ako učelia, avšak u oboch skupín sa s dĺžkou praxe znižujú.

#### ***Vek***

V kontexte pracovnej spokojnosti sa často spomína i vek skúmaných osôb. Vo všeobecnosti sa dá predkladať, že vyššiu mieru pracovnej spokojnosti budú vykazovať starší pracovníci než mladší. Výsledky výskumu realizovaného D. Bernalom, D. Snyderom a M. McDanielom v roku 1998 však ukázali veľmi slabý vzťah medzi vekom a pracovnou spokojnosťou. Znamená to, že faktor veku nezohrával takú vysokú mieru pracovnej spokojnosti ako sa predpokladalo.

### ***Rodinný stav***

Pri tomto faktore sa vychádza z predpokladu, že rodinný stav ovplyvňuje celkovú životnú spokojnosť, a tým pádom by mohol mať možnú spojitosť aj s pracovnou spokojnosťou. Výskumy potvrdili, že neexistuje priama úmera medzi týmito faktormi, ale existuje vzťah medzi kvalitou manželského zväzku a pracovnou spokojnosťou. S. J. Rogers a D. C. May (2003) sa vo svojom výskume nezamerali len na existenciu rodinného stavu, ale predovšetkým na jeho kvalitu. Na základe takto stanoveného výskumu bolo zistené, že pracovná spokojnosť a spokojnosť v manželstve navzájom súvisia. Bolo tiež potvrdené, že zvýšenie kvality partnerského života prispelo k zvýšeniu pracovnej spokojnosti, pričom sa dá predpokladať, že podobný priebeh by nastal aj opačnom prípade, kedy by došlo k zníženiu spokojnosti s existujúcim vzťahom.

### ***Intelekt a vzdelanie***

Dosiahnuté vzdelanie predstavuje významný faktor pri uplatnení jedinca na pracovnom trhu. Existuje predstava, že čím vyššie vzdelanie jedinec dosiahne, tým lepšie možnosti bude mať pri hľadaní si práce, s čím súvisí i lepšie finančné ohodnotenie a postavenie, čo sa pochopiteľne odráža i v pracovnej spokojnosti. Výskum P. Mareša a L. Bánovcovej (2002) však u českej populácie nezistil štatisticky významne ukazovatele pri tomto faktore. Prisudzujú to nárastu počtu vysokoškolských vzdelaných pracovníkov a ich orientáciou na sebarealizáciu a sociálne dimenzie práce

### **3.2.2 Vonkajšie faktory pracovnej spokojnosti**

Druhú skupinu tvoria vonkajšie faktory. V kontexte pracovnej spokojnosti hrajú rovnako dôležitú úlohu, ich kvalitu však môže ovplyvniť predovšetkým zamestnávateľ. Do tejto skupiny zaraďujeme také faktory ako finančné ohodnotenie, samotná práca, pracovný postup, osobnostný rast, spôsob vedenia a pracovné podmienky, prípadne sociálna starostlivosť.

### ***Štýl vedenia***

Dôležitým vonkajším faktorom pracovnej spokojnosti je osobnosť vedúceho a spôsob, akým vedie svojich podriadených a aký štýl vedenia preferuje. J. J. Klein (2007) sa vo svojom výskume zameril na univerzitných zamestnancov v Spojených Štátoch

a zistil, že spôsob vedenia nemá vplyv na spokojnosť s finančným ohodnotením a ďalšími benefitmi. Bol však taktiež dokázaný pozitívny vplyv spôsobu vedenia priameho nadriadeného na spokojnosť s pracovnými podmienkami, spokojnosť so spolupracovníkmi a s charakterom práce. V praxi to znamená, že pokiaľ zamestnanec hodnotí uvedené faktory pozitívne ma tiež tendenciu vnímať hodnotiť svoju pracovnú spokojnosť vyššie.

### ***Mzda***

Pre človeka má plat a celkovo finančné ohodnotenie predovšetkým inštrumentálnu hodnotu, keďže umožňuje človeku zaopatriť si nevyhnutné prostriedky ako jedlo, odev, bývanie a zábavu. Okrem toho je však plat aj znakom vysokého alebo nízkeho statusu, pričom býva vo vedomí ľudí asociovaný s existenciálnymi pocitmi. Tým pádom je zrejmé, že plat má značný motivačný náboj, avšak má obmedzené trvanie, keďže väčšina ľudí ho začne vnímať ako štandard prináležiaci k danej práci. Napriek tomu, že niektoré štúdie preukazujú, že výkon pracovníka nie je závislý len od výšky mzdy (napr. Kariková, 2006), je samotné finančné ohodnotenie podľa všeobecných predpokladov závažným faktorom vplývajúcim na úroveň pracovnej spokojnosti. V. Kubáni a P. Kandřík (2004) analyzujú pracovnú spokojnosť učiteľov v kontexte kvality života človeka. Porovnávajú výsledky realizovaného prieskumu pracovnej spokojnosti učiteľov I. stupňa ZŠ a II. stupňa ZŠ v SR s výskumnými údajmi z ČR. Na základe výsledkov konštatujú, že slovenskí učitelia vykazujú tendenciu byť pracovne viac spokojní ako českí učitelia, ktorí hodnotia svoju pracovnú spokojnosť len ako priemernú. Učitelia a učiteľky v oboch štátoch sú najmenej spokojní s platom. Naproti tomu vyjadrujú zhodne spokojnosť s nadriadenými a kolegami.

### ***Druh a charakter práce***

Takisto druh a charakter vykonanej práce vystupuje ako významný faktor pôsobiaci na celkovú pracovnú spokojnosť, pričom však vzťah samotnej práce a pracovnej spokojnosti je komplikovaný jav a je potrebné pri ňom zohľadniť celú radu skutočností, ktoré do tohto faktoru vstupujú. V praxi existuje veľká rozmanitosť profesií a z nich vyplývajúcich činností, ktoré je možné vykonávať. Jednotlivé práce sa líšia aj v tom, do akej miery zaťažujú pracovníka a aký typ záťaže od neho vyžadujú. Rozlišujeme tak medzi fyzickou, neuropsychickou a emocionálnou záťažou. Vo väčšine zamestnaní sa prejavujú všetky tri, rozdiel je však v miere jednotlivých ukazovateľov zaťaženia. Z toho vyplýva, že prácu môžeme vo všeobecnosti deliť na tri druhy: prevažne fyzická, prevažne psychická a prevažne emocionálna. Druh a charakter práce ako jeden z faktorov pracovnej

spokojnosti sa zaoberá tiež takými charakteristikami ako je jednotvárnosť, rôznorodosť, samostatnosť apod. V učiteľskej profesii sa ako jeden z určujúcich faktorov pracovnej spokojnosti ukázala aj vek žiakov a študentov. K. Paulík (1998) pri porovnaní spokojnosti učiteľov základných, stredných a vysokých škôl zaznamenal náznaky trendu k poklesu celkovej spokojnosti v práci so zvyšujúcim sa vekom žiakov.

### ***Pracovné perspektívy***

Možnosť kariérneho rastu môže pre kariérne orientovaných pracovníkov vystupovať ako silný motivátor a samotné povýšenie pracovníka sa môže významne odraziť na jeho pracovnej spokojnosti. Výskumy tak isto naznačujú, že existuje úzky vzťah medzi spokojnosťou v práci a tým, či pracovník vidí vo svojej práci prostriedok osobného odborného rastu. Vzhľadom na špecifiká nami predkladanej diplomovej práce možno za zdroj odborného rastu považovať napr. supervíziu: „...*prioritou supervízie je profesionálny rozvoj pracovníka, rozširovanie jeho schopností. Súbežne s tým mu má supervízia pomáhať riešiť ťažko riešiteľné prípady, má mu pomáhať s pracovným stresom*“ (Matoušek et al., 2003, 352). Supervízia ako metóda profesionálneho rastu predstavuje celoživotnú formu učenia, ktoré je zameraná na rozvoj profesionálnych zručností a kompetencií supervidovaných, pri ktorých sa kladie dôraz na aktiváciu potenciálu supervidovaných v bezpečnom a tvorivom prostredí (Havrdová, 1999, 29). Supervízia okrem iného zohráva aj dôležitú úlohu pri prevencii tzv. syndrómu vyhorenia, ktorý je definovaný ako stav emocionálneho a telesného vyčerpania, prejavujúci sa nezáujmom o prácu a poklesom pracovnej morálky.

### ***Pracovné podmienky***

Medzi významné vonkajšie faktory pracovnej spokojnosti patria, ako sme už niekoľkokrát spomínali, pracovné podmienky. Vo všeobecnosti možno pracovné podmienky rozdeliť na materiálne a fyzikálne, ktoré zásadným spôsobom dotvárajú pracovné prostredie. Medzi materiálne podmienky radíme napríklad technický park, priestorové riešenie pracoviska, čistota priestorov atď. V rámci fyzikálnych podmienok sa berú do úvahy nasledujúce faktory: dostatok osvetlenia, miera hluku, klimatické riešenie interiérov a niektoré ďalšie faktory. Niektorí autori k nim zaraďujú tiež sociálne resp. sociálno-psychologické podmienky, iní ich vymedzujú prostredníctvom samostatných kategórií, medzi ktoré patria o. i. aj vzťahy na pracovisku. Cieľom výskumu „Pracovná spokojnosť učiteľov základných a špeciálnych základných škôl“, ktorý realizovala

M. Kačmárová (2011), bolo overiť vzťah medzi globálnou pracovnou spokojnosťou a životnou spokojnosťou, a tiež exogénnymi a endogénnymi faktormi pracovnej spokojnosti. Zistený bol pozitívny vzťah globálnej pracovnej spokojnosti so životnou spokojnosťou, ako aj so skúmanými exogénnymi a endogénnymi faktormi pracovnej spokojnosti. Určité rozdiely boli zistené v rámci jednotlivých faktorov pracovnej spokojnosti. Konkrétne, učitelia ZŠ boli menej spokojní s pracovným prostredím, materiálno-technickým vybavením a riadením, a tiež menej spokojní s odmeňovaním v porovnaní s učiteľmi špeciálnych ZŠ.

### ***Vzťahy na pracovisku***

V rámci rôznych štúdií zameriavajúcich sa na skúmanie pracovnej spokojnosti je venovaná veľká pozornosť tiež neformálnym vzťahom na pracovisku. Cieľom výskumu realizovaného odbornými výskumníkmi (Markiewicz, Devine, & Kausilas, 2000), bolo zistiť, či kvalita priateľských vzťahov na pracovisku môže predchádzať pracovnej spokojnosti a či sa líši v pohlaví alebo priateľstve. Bolo zistené, že blízke priateľstvá mužov súvisia s kariérnym úspechom a pracovnou spokojnosťou viac než u žien. Vo výskume sa tiež podarilo potvrdiť predpoklad, že ľudia majú na pracovisku tendenciu vytvárať priateľstvá s osobami rovnakého pohlavia. Obyčajne bývajú tieto priateľstvá dlhotrvajúce a majú vplyv na celkovú spokojnosť v zamestnaní.

Spolupracovníci sa zásadným spôsobom spolupodieľajú na celkovej miere pracovnej spokojnosti. Je to dané predovšetkým tým, že väčšina zamestnaní má charakter skupinovej spolupráce, ktorá si vyžaduje každodennú interakciu medzi kolegami. Pre tieto pracovné skupiny je typické, že sú umelo vytvorené zvonku a majú formálnu podobu. Na základe vnútorných sympatií a antipatií sa potom formujú aj neformálne podoby vzťahov. Podľa M. Rymeša (1998) pracovná skupina plní množstvo funkcií (napr. facilitačnú, poradnú, korektívnu), umožňuje jednotlivcom uspokojovať mnohé zo svojich potrieb a prispieva k vytváraniu istej kvality spoločenskej klímy.

## 4 Výskumy zamerané na prácu školského psychológa

Hoci je profesia školského psychológa na Slovensku v zákone etablovaná už takmer 20 rokov, výskumných zistení zaoberajúcich sa profesiou a odbornou činnosťou školského psychológa evidujeme v odborných periodikách len malé množstvo. Aktuálne štúdie z Českej republiky (Lazarová, 2008; Kavenská et al. 2011) vykresľujú prehľadne aktuálny stav školskej psychológie v našich krajinách a sumarizujú im dostupné výskumné zistenia, pričom jednoznačne konštatujú nedostatok tzv. výskumnej infraštruktúry zameranej predovšetkým na zodpovedanie výskumných problémov týkajúcich sa samotnej profesie školského psychológa. Istý prehľad aktuálnych výskumných zistení ponúka tiež M. Valihorová (2008) vo svojej publikácii *Školský psychológ a škola*, parciálne výskumy zamerané na rôzne oblasti činnosti sú publikované najčastejšie v zborníkoch z konferencií organizovaných predovšetkým AŠP SR a ČR, ako aj v časopise *Školský psychológ*, ktorý asociácia (nepravidelne) vydáva. Oproti 90-tym rokom, ktoré vnímame ako najplodnejšie obdobie rozvoja školskej psychológie na Slovensku, je týchto štúdií veľmi málo. Môžeme súhlasiť s Kavenskou et al. (2011), že najčastejšie sa výskumy zaoberajú činnosťou školského psychológa, pričom ich rozdelenie do troch oblastí (1. profesijná identita, 2. náplň práce, 3. psychológ a ďalšie subjekty školy) pokladáme za výstižné a platné aj na Slovensku.

S. Kariková a M. Valihorová (1998) realizovali prieskum medzi 183 náhodne zvolenými riaditeľmi základných a stredných škôl, ktorý bol zameraný na zisťovanie ich názorov na **rozsah služieb a oblastí**, ktoré od školského psychológa očakávajú. Riaditelia škôl vyjadrili jednoznačný súhlas s prijatím školského psychológa (základné školy 97%, stredné školy 83% - 88%). Očakávaná riaditeľov základných škôl sa týkali predovšetkým práce s tzv. problémovými žiakmi (depistáž, diagnostika, intervencia), medzi ktorých podľa nich patria najmä žiaci s poruchami správania, záškoláci, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, týrané deti. Riaditelia stredných škôl za dôležité oblasti pokladajú poradenstvo pre žiakov, ktorí majú osobné problémy, ťažkosti v učení resp. adaptácii na školu, ako aj pri riešení priestupkov voči školskému poriadku.

M. Valihorová (2008) uvádza, že v roku 2007 realizovala opakovane ten istý prieskum. Vzorku tvorilo 242 riaditeľov škôl, z ktorých 90,08% vyjadrilo súhlas s prijatím školského psychológa (porovnateľne ako v roku 1997). Za zmienku stojí významný nárast očakávaní riaditeľov základných škôl pri pomoci s tzv. problémovými žiakmi (rok 1997 – 27%, rok 2007 – 42,5%). Oproti roku 1997 riaditelia základných škôl očakávajú menej diagnostikovania, ale viac aktivít v oblasti poradenstva (pre učiteľov, rodičov) a prevencie.

Navyše sa na v poradí 5. mieste (10,6%) vyskytli očakávania na riešenie problémov spojených so šikanovaním, čo pravdepodobne naznačuje jeho zvýšený výskyt v školskom prostredí oproti roku 1997. Navyše riaditelia škôl odpovedali na otázku, prečo v škole nepôsobí školský psychológ. Najčastejšie odpovede súviseli najmä s nedostatkom financií na jeho zaplatenie.

Ďalší komplexný prieskum zameraný na **zmapovanie súčasnej situácie v oblasti školskej psychológie** na Slovensku realizovali K. Vačková a L. Sokolová v roku 2004. Najskôr analyzovali dostupné štatistické údaje z rezortu školstva, v druhej fáze telefonicky kontaktovali pedagogicko-psychologické poradne, od ktorých získali aktuálne dáta o počte evidovaných školských psychológov a napokon oslovili priamo školských psychológov (N=82), ktorí vyplnili špeciálne vytvorený dotazník. Návratnosť dotazníkov bola 43%, priemerný vek školských psychológov bol 30-40 rokov, priemerný pracovný úväzok 64%. 63% respondentov uviedlo, že má aj pedagogickú prax a 38% z nich súbežne s vykonávaním psychologickéj činnosti na škole aj učí.

Autorky (tamtiež) ďalej konštatujú, že jadro práce školského psychológa tvorí individuálna a poradenská práca s deťmi (vrátane diagnostiky) = 54%, 14% času venujú konzultačnej činnosti pre rodičov a 12% času konzultáciám s učiteľmi, taktiež venujú svoj čas práci s triednymi skupinami (10%) a administratíve (8%). Najčastejšími požiadavkami, s ktorými sa stretávajú, sú riešenie problémov v správaní, v učení a špecifické problémy učenia. Vo svojej práci najviac postrádajú okrem času a finančných prostriedkov pravidelný kontakt s inými školskými psychológmi a ďalšími odborníkmi (silná potreba školských psychológov prekonať vlastnú izolovanosť ako odborníkov). Vyjadrujú potrebu lepšej spolupráce s vedením školy a s rodičmi, jasné vymedzenie kompetencií, metodické informácie a usmernenia od nariadených orgánov a stavovských organizácií, dostupnosť aktuálnych odborných informácií. V oblasti vzdelania je pomer medzi absolventmi jednodborového a dvojodborového štúdia psychológie vyvážený, obe skupiny školských psychológov však vnímajú ako problematickú najmä oblasť prípravy na riešenie praktických situácií (intervenčné stratégie pre poruchy učenia a správania), ktoré tvoria väčšinu „objednávok“ zo strany učiteľov a rodičov, oblasť prípravy na špecifiká práce priamo v prostredí školy a širšie spektrum doplnkového, priebežného vzdelávania ako aj jeho decentralizáciu (lepšia dostupnosť vzdelávania napr. v Banskej Bystrici, Košiciach). Napriek širokému inštitucionálnemu zabezpečeniu výsledky výskumu poukazujú na skutočnosť, že školská psychológia na Slovensku je značne roztrieštená a školskí psychológovia pôsobiaci priamo na školách silne pociťujú svoju odbornú izolovanosť.

Medzi kvalitatívne štúdie, ktoré prinášajú detailnejšiu analýzu **pracovnej činnosti a podmienok práce školských psychológov** zaradujeme výskum zameraný na analýzu skúseností školského psychológa z činnosti na základnej škole (Valihorová, 2008). Metódou riadeného rozhovoru s dvoma školskými psychológmi zisťovala, s akými problémami sa najčastejšie stretávajú, akým spôsobom ich riešia, aké sú pracovné podmienky na škole, kde pôsobia a ako hodnotia spoluprácu s vedením školy, učiteľmi a rodičmi. Pracovné podmienky hodnotia obaja ako primerané, majú vyčlenenú samostatnú miestnosť, ktorú oceňujú najmä pre potrebu individuálnych konzultácií. Zhodne konštatovali, že „začiatky boli ťažké“, stretávali sa s nepochopením zo strany učiteľov, dlho trvalo, kým získali ich dôveru a začali sa aj sami obracať na školského psychológa. Podobne hodnotia situáciu v prípade komunikácie s rodičmi. V súčasnosti hodnotia spoluprácu s vedením, učiteľmi aj rodičmi žiakov ako výbornú. Oceňujú najmä to, že priame pôsobenie na škole im umožňuje zoznámiť sa s problémom komplexne a lepšie ho posúdiť. Za ďalšie pozítiva oproti psychológovi z pedagogicko-psychologickej poradne uviedli: každodenný kontakt s vyučujúcimi, okamžitá možnosť informovať o výskyte problému, možnosť operatívnej intervencie („odľahčenie“ učiteľa), predpoklad väčšej efektivity riešenia vo vzťahu k samotnému dieťaťu.

Ďalší kvalitatívny výskum realizovala v rámci svojej diplomovej práce L. Janíková (2011). Cieľom bolo zistiť, ktoré faktory determinujú utváranie vzťahu školských psychológov k tejto profesii a akým spôsobom podmieňujú formovanie ich identity. Metódou pološtruktúrovaného hĺbkového interview získala výpovede troch školských psychológov, ktoré ďalej analyzovala. Zistila, že pracovné podmienky sú významným faktorom, ktorý ovplyvňuje školského psychológa od samého začiatku. Medzi najdôležitejšie zaraduje na základe výpovedí školských psychológov práve vzťah s učiteľmi a vzťah s vedením školy. V súvislosti s pracovnými podmienkami má veľký vplyv na prácu školského psychológa vymedzený pracovný čas a kvantita pracovných požiadaviek, ktoré sú na neho kladené.

Tieto výskumné zistenia sa zhodujú s tvrdením B. Lazarovej a D. Ondruša (2000), ktorí za komplikácie v ich činnosti označili najmä nedostatok času a absentujúcu ponuku ďalšieho vzdelávania. Medzi najčastejšie vykonávanú činnosť patrí poradenská a konzultačná činnosť s deťmi a rodičmi, menej času venujú skupinovej práci so žiakmi.



## 4.1 Školský psychológ a jeho pracovná spokojnosť

### 4.1.1 Burnout, pracovná spokojnosť, self-efficacy a proaktívne copingové stratégie školských psychológov v Litve

Cieľom výskumu publikovaného v origináli pod názvom „Burnout, job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among lithuanian school psychologists“ realizovaného pracovníkmi R. Mackonienė a N. Norvilė (2012) z litovskej Mykloas Romeris University, bolo skúmanie syndrómu vyhorenia a niektoré s tým súvisiace javy. Výskum sa snažil zodpovedať na nasledujúce otázky: 1) Aká je charakteristika litovských školských psychológov v kontextoch demografie, syndrómu vyhorenia, pracovnej spokojnosti, self-efficacy a proaktívnych copingových stratégií? 2) Aký je vzťah medzi oblasťou vyhorenia, pracovnou spokojnosťou, self-efficacy a proaktívnych copingových stratégií medzi školskými psychológmi v Litve? 3) Aké sú premenné, ktoré najviac predchádzajú syndrómu vyhorenia medzi školskými psychológmi v Litve?

Výskumná vzorka pozostávala zo 115 školských psychológov (113 žien a 2 muži), pracujúcich v 19 litovských mestách.

#### *Použitá metodika*

Údaje boli zisťované prostredníctvom dotazníka pozostávajúceho z piatich častí, reflektujúce päť oblastí, na ktoré sa výskum zameriaval:

1) Minnesota Satisfaction Questionnaire, short-form (MSQ) - tento 20-položkový samo-vyhodnocovací výskumný nástroj zisťuje úroveň pracovnej spokojnosti a pozostáva z troch škál: vnútorná spokojnosť, vonkajšia spokojnosť a všeobecná spokojnosť. Vnútorná spokojnosť určuje spokojnosť odvodenú z vnútorných aspektov práce. Škála vonkajšej spokojnosti meria uspokojenie vychádzajúce z vonkajších faktorov práce. Škála všeobecnej spokojnosti sa zameriava na celkovú pracovnú spokojnosť, ktorá predstavuje kombináciu vnútornej a vonkajšej spokojnosti.

2) The General Self-Efficacy Scale - nástroj zameriavajúci sa na self-efficacy bol vytvorený na určenie všeobecného významu self-efficacy s cieľom predchádzať copingové stratégie a každodenné spory.

3) Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) – bol originálne vyvinutý v roku 2003 v Nemecku a zameriava sa na syndróm vyhorenia v dvoch dimenziách: vyčerpanie a uvoľnenie.

4) Proactive Coping Inventory - je multidimenzionálny nástroj pozostávajúci zo šiestich subškál, ktoré boli vyvinuté na určenie rôznych aspektov proaktívneho kopingu.

5) Demografické a pracovne relevantné charakteristiky zahrňovali informácie ako vek, pohlavie, počet rokov v praxi na konkrétnej pozícii, miesto práce.

Pri výskume bola použitá deskriptívna korelačná cross-sectional metóda analýzy dát. Predmetom skúmania bola úroveň vyhorenia (burnout), pracovnej spokojnosti (job satisfaction), self-efficacy a proaktívnych copingových stratégií (proactive coping dimension). Navyše sa výskum zameriaval na zisťovanie vzájomného vzťahu medzi uvedenými faktormi a vybranými demografickými a pracovnými charakteristikami medzi školskými psychológmi v Litve.

### ***Záver***

- 1) Výsledky ukázali miernu úroveň uvoľnenia a miernu úroveň vyčerpania. Väčšina školských psychológov v Litve, ktorá sa zúčastnila výskumu **vyjadrila spokojnosť so svojim zamestnaním**.
- 2) Existuje silný vzťah medzi kategóriou vyhorenia, pracovnou spokojnosťou, self-efficacy a **vekom školských psychológov** v Litve. Štatistické ukazovatele nepreukázali však spojitosť medzi skúmanými premennými a proaktívnymi copingovými stratégiami a počtom odpracovaných rokov.
- 3) Existuje niekoľko faktorov, ktoré prispievajú k syndrómu vyhorenia: uvoľnenie súviselo len s pracovnou spokojnosťou vo všeobecnosti, vyčerpanie súviselo s pracovnou spokojnosťou vo všeobecnosti a s vekom.

### **4.1.2 Zdroje pracovnej spokojnosti školských psychológov**

Výskum realizovaný v rumunskom prostredí a publikovaný v roku 2011 pod názvom „Sources of professional satisfaction of psychologists working in educational system“, autormi V. Negovan, A. E. Barsan a D. Ene, sa zameriaval na identifikáciu rozdielov v profesijnej spokojnosti psychologických pracovníkov v závislosti na **počte odpracovaných rokov, charakteru školy, popisu práce a pracovnej zodpovednosti**.

Predpokladalo sa, že profesijný status bude mať zásadný vplyv na profesijnú spokojnosť zamestnancov z hľadiska uvedených faktorov,

### ***Použitá metodika***

Výskumný súbor predstavovalo 236 profesionálov vo veku 23 až 58 rokov, z toho 172 licencovaných psychológov pracujúcich v školských psycho-pedagogických poradniach ako psycho-edukační poradcovia a 54 učiteľov s rôznym zameraním.

Informácie boli získané prostredníctvom dotazníka, v ktorom respondenti odpovedali na 5-stupňovej Lickertovej škále, kde hodnotili, v akom rozsahu ich profesijné aktivity vplývajú na pracovnú spokojnosť. Dotazník pozostávajúci zo 17 otázok sa zameriaval predovšetkým na pracovnú bezpečnosť, **finančné ohodnotenie**, **pracovné prostredie**, pracovné úspechy, **vzťahy na pracovisku**, špecifické aktivity, možnosti povýšenia, frekvencia povýšenia, kreativita práce, sociálne benefity, sociálny status práce, nezávislosť v práci, sociálna hodnota práce, **možnosti supervízie**, pracovnej zodpovednosti a pracovnej autority.

### ***Záverový výskum***

Výsledky ukázali, že odborní zamestnanci sú viac spokojní než učitelia so svojimi platmi a možnosťami povýšenia. Na opačnej strane sú menej spokojní vzhľadom na svoje špecifické aktivity. Odborní zamestnanci vo veku 31 až 35 rokov sú viac spokojní vzhľadom na pracovnú bezpečnosť, finančné ohodnotenie, profesijné úspechy, rôznorodosťou aktivít a iných sociálnych benefitov než ich kolegovia starší ako 45 rokov. Výskum prispel k pochopeniu profilu kategórie špecialistu predovšetkým však psychológa v procese vzdelávania, ktorý minimálne v Rumunsku, stále hľadá svoju identitu.

#### **4.1.3 Pracovné podmienky v škole a spokojnosť učiteľov**

Výskum profesora politických vied M. Schneidera (2009), oficiálny názov „Linking School Working Conditions to Teacher Satisfaction and Success“, sa zameriava na mapovanie pracovných podmienok v školách. Hoci výskumnú vzorku tvoria učitelia v mestách Chicago a Washington D. C., zaradíme ho do tejto kapitoly pre inšpiráciu. Výskum sa zameriava na to, akým spôsob dotyční respondenti vnímajú pracovné podmienky na školách, kde pôsobia z hľadiska pracovnej náplne a efektivity učenia. Učitelia boli inštruovaní, aby ohodnotili svoje okolie vrátane úrovne preľudnenia,

možností využívania špecializovaných učební (ako sú vedecké laboratória, hudobné miestnosti) a rôznych fyzikálnych vlastností prostredia ako sú kvalita vzduchu, osvetlenie či hluk.

### ***Použitá metodika***

Pri výskume bola použitá technika merania prostredníctvom priradovania hodnôt na škále A-F, na ktorej respondenti hodnotili úroveň spokojnosti s jednotlivými vopred danými faktormi.

### ***Záverý výskumu***

Výsledky výskumu ukázali, že učítelia v obidvoch skúmaných mestách sú výrazne nespokojní so stavom budov školy. Takmer jedna tretina učiteľov v Chicagu a jedna polovica vo Washingotne odpovedala, že je nespokojná s vybavením svojej školy. Pri otázke, či je špecializované vybavenie potrebné pre efektívny chod školy a výučby, približne 20 percent učiteľov v Chicagu a 40 percent učiteľov vo Washingtone odpovedalo nie.

## **4.2 Výsledky štúdie mapujúcej podmienky práce školských psychologov v Olomouckom a Moravsko-sliezskom kraji**

Výskum bol oficiálne realizovaný pod názvom „Podmienky práce školních psychologů v Olomouckem a Moravskoslezském kraji“ pracovníkmi Katedry psychologie na Univerzite Palackého v Olomouci v období marec 2011 – február 2012. Výsledky výskumu prinášajú autori V. Kavenská, E. Smékalová, J. Šmahaj a V. Řehan v prehľadných štúdiách (2011, 2012a, 2012b, 2013). Hlavným cieľom výskumu bolo preskúmať a sprehľadniť súčasnú situáciu školských psychologov v Českej republike. Medzi konkrétne ciele autori výskumu zaradili:

- 1) zmapovať pracovné podmienky školských psychologov, ich vzájomné vzťahy s vedením a učiteľským zborom, to znamená zistiť aká je pozícia školského psychológa vo vzťahovej sieti školy,
- 2) vytvoriť prehľad konkrétnych činností školských psychologov na rôznych typoch škôl,

3) nájsť súvislosti medzi konkrétnymi faktormi, ktoré sa ukázu relevantné a kľúčové pre ich prácu,

4) zistiť aktuálne vzdelávacie potreby a pripraviť pôdu pre ďalšie a intenzívnejšie skúmanie charakteristík osobnosti školského psychológa.

### ***Použitá metodika***

Z hľadiska metodiky bol výskum realizovaný ako intenzívny exploratívny výskum zmiešaného typu. Hlavným výskumným nástrojom bol elektronický výskumný dotazník pozostávajúci zo 71 položiek a 9 okruhov, ktorý okrem kvantitatívnych položiek pozostával i z niekoľkých otvorených otázok, ktoré boli vyhodnotené kvalitatívnymi metódami. Do výskumu sa zapojili školskí psychológovia v počte 51 respondentov z Olomouckého a Moravsko-sliezského kraja, pričom zber dát prebiehal v dvoch vlnách. Medzi hlavné okruhy výskumu boli zaradené nasledujúce oblasti: 1) organizácia práce, 2) prax a vzdelanie, 3) právne povedomie, 4) pracovné činnosti, 5) distribúcia času, 6) spolupráca a vzťahy, 7) podpora a supervízia, 8) pracovné podmienky, 9) bilancia a poslanstvo.

### ***Záverý výskumu***

Výskum preukázal, že náplň práce školských psychológov je veľmi rozmanitá a korešponduje s vyhláškou 75/2005 zb. zákonov. To znamená, že školský psychológovia sa v rámci svojej práce venujú takým činnostiam ako sú napríklad individuálne konzultácie zo žiakmi, individuálne konzultácie s učiteľmi. Naďalej bolo dokázané, že väčšina respondentov, školských psychológov, je vo svojej práci spokojná. Kavenská et al. (2012b) uvádzajú, že medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany učiteľov bola štatisticky významná súvislosť ( $r = 0,423$ ). Zároveň bol zistený stredne silný štatisticky významný vzťah medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany vedenia školy ( $r = 0,432$ ).

V druhej etape výskumu (Kavenská et al., 2013) zaradili do výskumného súboru ďalších školských psychológov z ČR ( $N = 63$ ). Rovnako zistili významný vzťah medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany učiteľov ( $r = 0,26$ ), vedením školy ( $r = 0,51$ ), ako aj akceptáciou žiakmi ( $r = 0,23$ ). Navyše zisťovali významné súvislosti medzi jednotlivými premennými (vek školských psychológov, počet študentov, pracovná doba, počet odpracovaných rokov) a nimi vnímanou akceptáciou a pracovnou spokojnosťou (tab. 3). Neboli zistené žiadne štatisticky významné vzťahy.

Tab. 3 Korelácie medzi vybranými premennými, vnímaním akceptácie u školských psychologov a ich pracovnou spokojnosťou (in Kavenská et al., 2013)

Premenná	r (akceptácia)	súvislosť	r (spokojnosť)	súvislosť
Vek školských psychologov	-0.17	NIE	0.1	NIE
Počet študentov	-0.24	NIE	0.05	NIE
Pracovná doba	-0.08	NIE	-0.08	NIE
Počet odpracovaných rokov	-0.18	NIE	0.08	NIE

V rámci ďalšej analýzy dát zistili, že väčšina školských psychologov používa pri svojej práci rôzne diagnostické metódy, hlavne však pri diagnostike celej triedy. Medzi najpoužívanejšie diagnostické metódy patria hlavne projektívne metódy, dotazníky voľby povolania, testy školskej zrelosti, B3, B4 či SORAD. Školské zariadenia zabezpečujú školským psychologom vzdelávacie podmienky primerané pre ich prácu. Ohľadom finančnej podpory ďalšieho vzdelávania, supervízie či nákupu diagnostických metód je už situácia menej uspokojivá. Pozitívnym zistením je skutočnosť, že školskí psychológovia sa v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi omnoho viac identifikujú so svojou identitou.

V závere štúdie autori konštatujú, že profesia školského psychológa má pozitívne smerovanie a postupne si nachádza miesto na poli psychologického výskumu.

## Empirická časť

### 5 Ciele výskumu, výskumné otázky a hypotézy

Vzhľadom na východiská skúmanej problematiky analyzované v teoretickej časti práce, ako aj skutočnosť, že vývin a aktuálny stav školskej psychológie (a tiež samotnej profesie školského psychológa) v Čechách a na Slovensku majú veľa spoločných prvkov, rozhodli sme sa v realizovanom výskume vychádzať hlavne z výskumu realizovaného V. Kavenskou et al. (2011, 2012a, 2012b, 2013) na vzorke školských psychológov z Olomouckého a Moravsko-sliezskeho kraja. Hlavné **ciele výskumu** realizovaného v rámci Slovenskej republiky sme si stanovili nasledovne:

1. Zistiť, aké sú pracovné podmienky školských psychológov na Slovensku a aká je ich pozícia vo vzťahovej sieti školy.
2. Zistiť, aká je pracovná spokojnosť školských psychológov na Slovensku a ako súvisí s podmienkami ich práce.
3. Zistiť, ako súvisia podmienky práce školských psychológov s ich činnosťou.
4. Určiť významné faktory súvisiace s pracovnou spokojnosťou školských psychológov.

K úspešnému naplneniu stanovených cieľov je potrebná operacionalizácia premenných, ktoré vo výskume sledujeme:

- **premenné týkajúce sa školského psychológa:** vek, rodinný stav, výška úväzku, učiteľský úväzok;
- **premenné týkajúce sa školy:** typ školy (základná alebo stredná škola),
- **premenné týkajúce sa podmienok práce:** materiálno-technické podmienky, finančná podpora pracovnej činnosti;
- **premenné týkajúce sa činnosti školského psychológa:** individuálna práca so žiakmi, skupinová práca so žiakmi, práca s rodičmi, práca s učiteľmi, vzťah s vedením, vzťah s učiteľmi, prijatie žiakmi, diagnostické metódy, supervízia;
- **premenné týkajúce sa pracovnej spokojnosti:** celková spokojnosť v práci, spokojnosť so zdravím, spokojnosť s prácou a zamestnaním, spokojnosť s finančnou situáciou.

## 5.1 Výskumné otázky

Vychádzajúc z vyššie stanovených cieľov a jednotlivých premenných, ktoré v našom výskume sledujeme, si stanovujeme tieto výskumné otázky:

VO1 Ktoré premenné týkajúce sa školského psychológa súvisia s jeho pracovnou spokojnosťou?

VO2 Ktoré premenné týkajúce sa školského psychológa súvisia s jeho činnosťou?

VO3 Ktoré premenné týkajúce sa podmienok práce súvisia s pracovnou spokojnosťou školského psychológa?

VO4 Ktoré premenné týkajúce sa podmienok práce súvisia s činnosťou školského psychológa?

VO5 Existujú významné medziskupinové rozdiely v pracovnej spokojnosti v skupinách zostavených podľa premenných týkajúcich sa školského psychológa?

## 5.2 Hypotézy

Na základe výskumov, ktoré sme analyzovali v predchádzajúcich častiach diplomovej práce ( ZDROJE) , podopierajúc sa o výsledky aktuálnej štúdie V. Kavenskej et al. (2011, 2012a, 2012b, 2013), si ďalej stanovujeme tieto hypotézy:

H1 Existuje významná súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany učiteľov.

H2 Existuje významná súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany vedenia školy.

Predkladaná diplomová práca prináša čiastočné výsledky výskumu, v budúcnosti plánujeme v rámci spolupráce s českými výskumníkmi dáta z oboch krajín ďalej porovnávať a analyzovať.



## 6 Popis zvoleného metodologického rámca a metód výskumu

### 6.1 Zvolený typ výskumu

V súlade s výskumnými cieľmi, ako aj stanovenými výskumnými otázkami a hypotézami sme volili predovšetkým kvantitatívny rámec výskumu. Z hľadiska metodiky bol výskum realizovaný ako mapujúci výskum kvantitatívneho typu zameraný na deskripciu a kategorizáciu sledovaného problému, ako aj odhalenie prípadných vzťahov (korelácií) medzi vybranými premennými. Údaje získané vďaka tomuto postupu prispeli ku komplexnejšiemu uchopeniu skúmanej problematiky.

### 6.2 Metódy získavania dát

Hlavným výskumným nástrojom bol elektronický dotazník (vytvorený vo voľne dostupnej webovej aplikácii Google Docs), ktorý bol do veľkej miery totožný s dotazníkom použitým vo výskume V. Kavenskej et al. (2011, 2013). Samozrejme, dotazník bol preložený do slovenčiny, pričom položky týkajúce sa legislatívnych predpisov sme upravili tak, aby zodpovedali slovenským reáliám. Dotazník pozostával zo 7 častí (časť A – časť G), tvorí prílohu 1 tejto práce. V rámci hlavnej časti (časť C) boli otázky tematicky zamerané na okruhy totožné s dotazníkom použitým v ČR: 1) organizácia práce, 2) prax a vzdelanie, 3) právne povedomie, 4) pracovné činnosti, 5) distribúcia času, 6) spolupráca a vzťahy, 7) podpora a supervízia, 8) pracovné podmienky, 9) bilancia a posolstvo.

Sme si vedomí nedostatkov, ktoré zahŕňa takáto forma zberu dát (nízka návratnosť dotazníkov, nesprávne porozumenie inštrukcii a pod.), ako aj celkovo nízky záujem zo strany školských psychológov participovať na výskume (napr. kvôli časovej tiesni). Z uvedených dôvodov sme výskum realizovali oficiálne v spolupráci s Asociáciou školskej psychológie SR a poňali sme ho ako celoslovenský výskum zameraný na podmienky práce školských psychológov.

V súlade s cieľmi našej práce sme v závere dotazníka (časť F) zaradili **Dotazník životnej spokojnosti DŽS**, ktorého autormi sú J. Fahrenberg, M. Kurtek, J. Schumacher a A. Brahler z Nemecka, preklad K. Rodná a T. Rodný (2001). Dotazník je určený na posúdenie celkovej životnej spokojnosti, ale tiež spokojnosti so životom v špecifických

oblastiach jednotlivca. My sme zaradili tri oblasti: **zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia**. Respondent označuje na škále 1 až 7 mieru spokojnosti s daným tvrdením. Z dôvodu technických obmedzení, ktoré ponúkal program na tvorbu dotazníka sme 7-bodovú škálu museli znížiť na 5 stupňov. Vypustili sme stupeň 1 – veľmi nespokojný/á a stupeň 7 – veľmi spokojný/á. Nami predkladaná 5-stupňová škála mala túto podobu: 1 – nespokojný/á, 2 – skôr spokojný/á, 3 – ani spokojný/á ani nespokojný/á, 4 – skôr spokojný/á, 5 – spokojný/á. Dotazník uvádzame v prílohe 2.

Časť G elektronického dotazníka tvoril Dotazník emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody SEHP (Džuka, Dalbertová, 2002), ktorý plánujeme analyzovať v budúcnosti (netýka sa priamo tematického zamerania predkladanej záverečnej práce). Uvádzame ho v prílohe 3.

### 6.3 Metódy spracovania a analýzy dát

Zozbierané údaje sme spracovali pomocou programu Excel a štatisticky vyhodnotili v programe SPSS Statistics 17.0. Za účelom testovania normality rozloženia premenných sme využili Kolmogorov-Smirnovov test normality. Vzhľadom na skutočnosť, že nami získané premenné nepreukázali normálne rozloženie, využili sme pri ďalšej analýze výsledkov neparametrické štatistické postupy. Za účelom zisťovania významných súvislostí medzi jednotlivými premennými sme využili **korelačnú analýzu**, korelácie sme vyčíslili prostredníctvom Spearmanovho korelačného koeficientu. Testovanie štatistickej významnosti rozdielov v skupinách zostavených podľa jednotlivých nominálnych premenných týkajúcich sa školského psychológa (vek, rodinný stav, úväzok, pôsobí v škole aj ako učiteľ) sme zisťovali prostredníctvom **Mann-Whitneyho U-testu**. Za účelom testovania rozdielov medzi 3 a viac skupinami sme využili Kruskalov-Wallisov test.

### 6.4 Priebeh výskumu

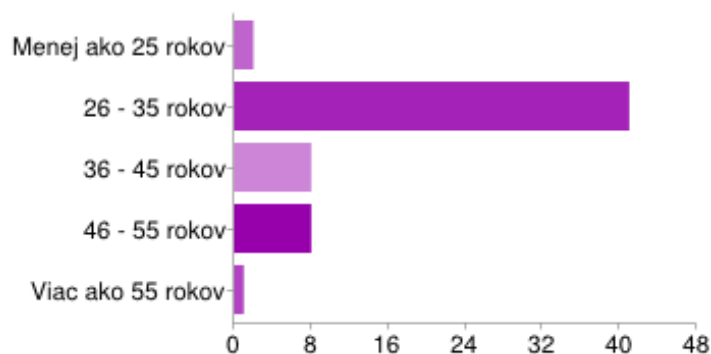
Pred samotným zberom dát, ktorý prebiehal v období február – marec 2013, sme začiatkom februára 2013 realizovali krátky **predvýskum**. Týkal sa najmä overenia zrozumiteľnosti jednotlivých položiek elektronického dotazníka v slovenčine, ako aj zisťovania názorov na vhodnosť zaradenia jednotlivých položiek do dotazníka, jeho

komplexnosť (zaujímal nás, či nechýba nejaká podstatná položka, ktorá sa týka podmienok práce školských psychológov) a tiež celková náročnosť dotazníka. Oslovili sme 3 školské psychologičky, ktoré pôsobia na konkrétnych školách a poznáme ich osobne. Dve z nich nemali žiadne výhrady k zostavenému dotazníku, položky sa im zdali zrozumiteľné a dostatočne obsiahne. Jedna školská psychologička hodnotila dotazník ako príliš dlhý, čo môže odradiť školských psychológov od jeho vyplnenia. Na jej podnet sme vyradili položku „ako dobre ovládáte tieto legislatívne predpisy“ a utvrdili sme sa v presvedčení, že školských psychológov musíme dostatočne motivovať, aby sa do výskumu zapojili.

Aj z toho dôvodu sme sa rozhodli realizovať výskum v spolupráci s Asociáciou školskej psychológie SR. Poňali sme ho ako celoslovenský výskum mapujúci podmienky práce školských psychológov. Využili sme databázu AŠP a rozposlali sme e-mail so žiadosťou o zapojenie sa do výskumu do všetkých Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie na Slovensku (s prosbou, aby dotazník poslali ďalej školským psychológom, ktorí pôsobia v ich okrese), ako aj jednotlivým členom AŠP, ktorí sú evidovaní v aktuálnej databáze. Navyše sme kontaktovali školských psychológov, ktorých poznáme osobne najmä vďaka spoločnej participácii na vzdelávaní, odbornom podujatí a pod. V sprievodnom maile, ktorý sme adresovali všetkým vyššie uvedeným subjektom, sme tiež formulovali výzvu, aby danú žiadosť o zapojenie sa do výskumu postúpili ďalším školským psychológom, s ktorými sú v kontakte (metóda tzv. snehovej gule).

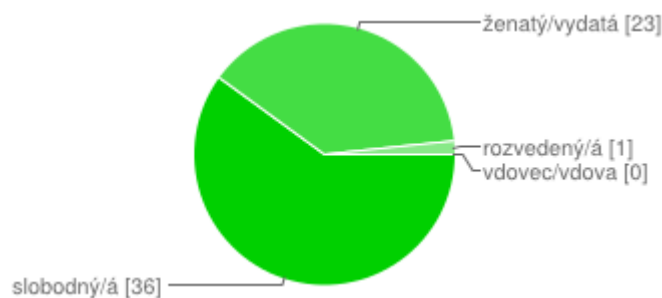
## 7 Charakteristika výskumného súboru

Celkovo sa do výskumu zapojilo 60 školských psychológov z celého Slovenska. Vzhľadom na celkový počet evidovaných školských psychológov v aktuálnom školskom roku na všetkých základných a stredných školách (183, z toho 15 mužov), pokladáme takúto participáciu na výskume za výbornú. Z celkového počtu boli len 2 muži (čo približne zodpovedá pomeru zamestnaných mužov a žien na pozícii školského psychológa), preto sme súbor (v súlade s výskumnými otázkami a hypotézami) nediferencovali na skupiny z hľadiska rodu.



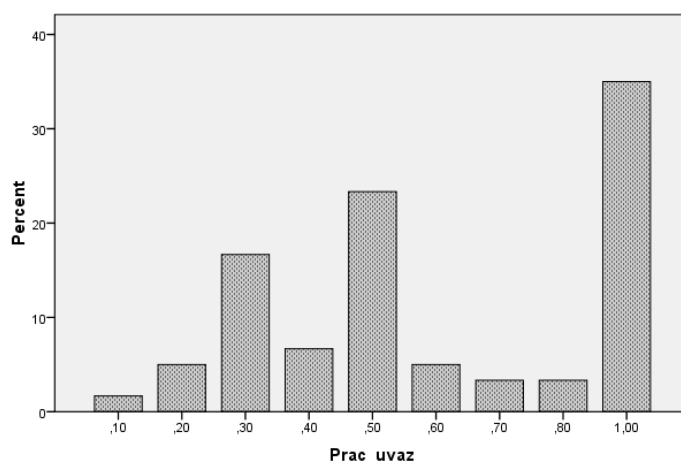
Obr. 2 Štruktúra výskumného súboru z hľadiska veku (N = 60)

Ako vidno z obrázku č. 2, z hľadiska veku ide o pomerne nevyváženú skupinu respondentov. Najviac respondentov (71 %) patrilo do vekovej kategórie 26 – 35 rokov, vekové kategórie 36 – 45 rokov a 46 – 55 rokov tvoril rovnaký počet respondentov (13 %), menej ako 25 rokov mali 2 respondenti a viac ako 55 rokov len 1 respondent/ka.



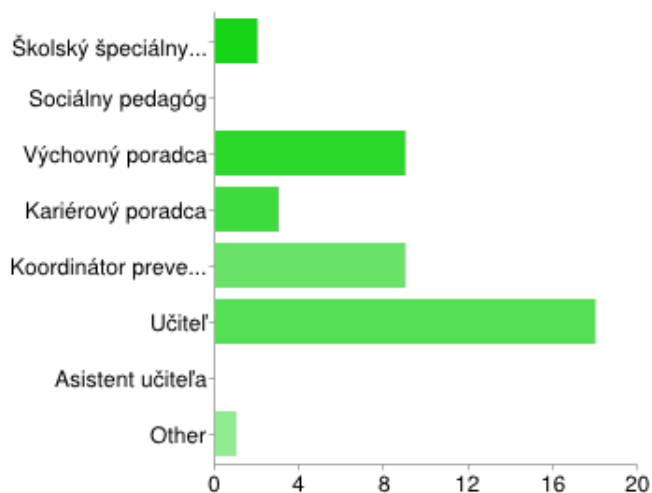
Obr. 3 Štruktúra výskumného súboru z hľadiska rodinného stavu (N = 60)

Na obrázku č. 3 je graficky znázornený pomer medzi školskými psychológmi, ktorí sú slobodní (60 %) a v manželskom vzťahu (38 %). Jeden respondent/ka je rozvedený/á a žiadny z respondentov nie je vdovec či vdova.



Obr. 4 Štruktúra výskumného súboru z hľadiska pracovného úväzku (N = 60)

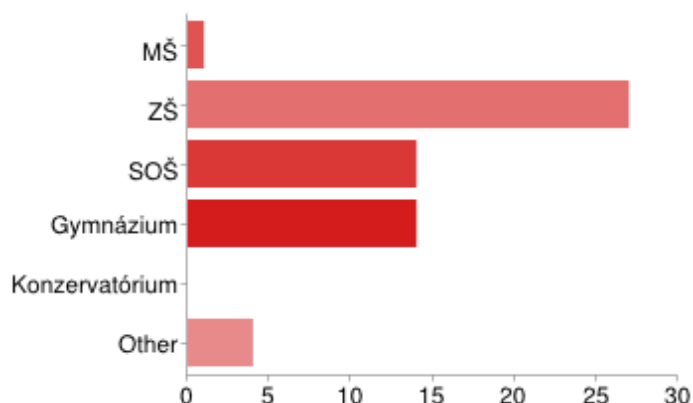
Obrázok č. 4 vyjadruje relatívne početnosti v percentách pre jednotlivé typy pracovných úväzkov školských psychológov. Na túto položku v dotazníkoch neuviedlo žiadnu odpoveď takmer 15 % opýtaných, preto sme výšku ich úväzku stanovili my na základe doplňujúcich údajov (počet odpracovaných hodín za týždeň). Mohlo to byť spôsobené tým, že respondentom nebolo dostatočne jasné znenie otázky, resp. označenie výšky úväzku pomocou desatinného čísla. Školských psychológov sme podľa výšky úväzku rozdelili do dvoch skupín. Prvú skupinu tvoria školskí psychológovia s úväzkom 0,1 – 0,4 (N = 18) a druhú skupinu s úväzkom 0,5 – 1,0 (N = 42)



Obr. 5 Súčasné pôsobenie v ďalšej funkcii v tej istej škole (N = 60)

Z prehľadu na obrázku č. 5 možno podľa jednotlivých početností zistiť, že zhruba tretina respondentov (N = 18) pôsobí zároveň v tej istej škole aj ako učiteľ, dvaja respondenti majú pracovný úväzok aj ako školskí špeciálni pedagógovia. Okrem toho majú

mnohí z našich respondentov kumulované ďalšie funkcie, najčastejšie výchovný poradca a koordinátor prevencie.



Obr. 6 Štruktúra výskumného súboru z hľadiska typu školy (N=60)

Z obrázku vyplýva, že 4 školskí psychológovia neuviedli typ školy, kde pôsobia. Jednému z nich sme na základe doplňujúceho komentára, ktorý uviedol v dotazníku („ZŠ pri LVS, tzn. internátna škola pre deti s hyperaktivitou a poruchami učenia“), priradili typ ZŠ. Z hľadiska typu školy, kde školskí psychológovia pôsobia sme vytvorili 2 skupiny. Typ ZŠ (základná škola) sme priradili 28 školským psychológom, typ SŠ (stredná škola) tiež 28 respondentom, 1 respondent pôsobil v materskej škole a 3 zostali nezaradení. Ich výpovede sme však zaradili do analýzy dát jednotlivých položiek dotazníka.

Pre ilustráciu na záver uvádzame prehľad krajov, v ktorých školskí psychológovia pôsobia.

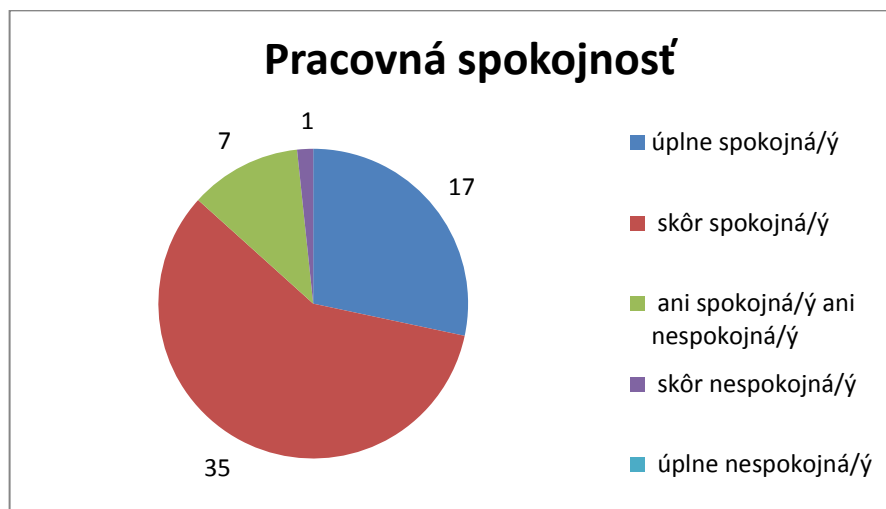


Obr. 7 Štruktúra výskumného súboru z hľadiska kraja N = 60)

## 8 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Pri analýze a interpretácii výsledkov postupujeme systematicky podľa nami zvolených výskumných otázok a stanovených hypotéz. Zameriavame sa najmä na analýzu premenných týkajúcich sa podmienok práce, činnosti školských psychológov a ich pracovnej spokojnosti.

Premennú pracovnú spokojnosť v našom výskume predstavuje hodnota, ktorú priradili respondenti v dotazníku v položke „Ako ste spokojný/á v práci?“ (1 = úplne spokojný/á – 5 = úplne nespokojný/á), chápeme ju ako celkovú pracovnú spokojnosť. Väčšina školských psychológov v našom výskumnom súbore vyjadrila veľkú pracovnú spokojnosť alebo miernu spokojnosť (86%). Početnosti odpovedí uvedených na túto otázku sú znázornené na obrázku 8.



Obr. 8 Pracovná spokojnosť školských psychológov (N = 60)

Ďalej vyjadrujeme pracovnú spokojnosť v našom výskume pomocou skóre v oblasti DŽS práca a zamestnanie, ako aj hodnoty pre jednotlivé položky (DŽS\_PaZ\_1 – DŽS\_PaZ\_6). V niektorých prípadoch ponúkame aj výsledky pre celkové a položkové skóre DŽS v oblasti zdravie a finančná situácia. Silu a smer vzťahov medzi premennými, ktoré sa týkajú školského psychológa a jeho pracovnej spokojnosti (VO1), zobrazujeme prostredníctvom hodnôt Spearmanovho korelačného koeficientu (tab. 4).

Tab. 4 Významné hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – školský psychológ a pracovná spokojnosť

	DZS_zdravie	DZS_praca	DZS_finan	DZS_spolu	DZS_PaZ_1	DZS_PaZ_2	DZS_PaZ_3
Vek_kat							,266*
p							,044
N							58
Rod_stav	,232	,267*	,304*	,344**	,247	,246	,267*
p	,079	,043	,020	,008	,061	,066	,043
N	58	58	58	58	58	57	58
Ucitel					,232		
p					,080		
N					58		

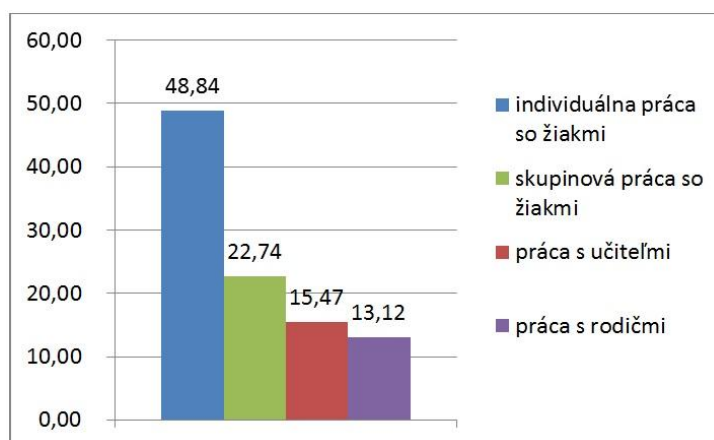
\*p<0,05, \*\*p<0,01; vek\_kat = veková kategória, prac\_uvazok = výška pracovného úväzku, rod\_stav = rodinný stav, ucitel = ŠP má aj prac. úväzok učiteľa, DZS\_zdravie = celk. skóre v oblasti zdravie, DZS\_praca = celk. skóre v oblasti práca a zamestnanie, DZS\_finan = celk. skóre v oblasti finančná situácia, DZS\_spolu = celk. skóre v 3oblastiach, DZS\_PaZ1 – 6 = tvrdenia DŽS v oblasti práca a zamestnanie (platí aj pre ostatné tabuľky)

Na základe výsledkov korelačnej analýzy možno konštatovať, že žiadna premenná týkajúca sa školského psychológa (vek, rodinný stav, prac. úväzok, učiteľ) nesúvisela s celkovou pracovnou spokojnosťou školských psychológov. Korelácie medzi celkovým skóre v troch oblastiach DŽS neboli žiadne alebo len slabé až stredne silné v prípade premennej rodinný stav. Najsilnejšia a štatisticky významná ( $p<0,01$ ) korelácia bola zistená medzi rodinným stavom a celkovým skóre DŽS v troch vybraných oblastiach ( $r = 0,344$ ). Zistili sme slabý vzťah medzi položkou č. 3 (DŽS – práca a zamestnanie), kde respondent vyjadruje spokojnosť s pracovnými úspechmi a premennou rodinný stav ( $r = 0,267$ ) a veková kategória ( $r = 0,266$ ). Vzhľadom na výsledky korelačnej analýzy ďalej konštatujeme, že premenná pracovný úväzok a skutočnosť, že školský psychológ pracuje v škole aj ako učiteľ, nesúviseli významne so žiadnou premennou v oblasti pracovnej spokojnosti. Slabý, avšak štatisticky nevýznamný vzťah sme zistili medzi premennou učiteľ a položkou č. 1 (DZS\_PaZ), ktorá sa týka postavenia v pracovnom kolektíve. Vypočítané hodnoty korelácií pre všetky premenné uvádzame v prílohe 4.

Analogicky sme postupovali pri zisťovaní významných vzťahov medzi premennými týkajúcimi sa školského psychológa a jeho pracovnou činnosťou (VO2). Premenné v oblasti pracovnej činnosti sú zastúpené množstvom času, ktorí školskí psychológovia venujú individuálnej práci so žiakmi, skupinovej práci so žiakmi, práci



s rodičmi a učiteľmi. Zaradili sme sem tiež dve konkrétne oblasti činnosti – či školský psychológ pracuje aj s diagnostickými metódami a či dochádza niekam na supervíziu.



Obr. 9 Distribúcia času medzi jednotlivé oblasti činnosti vyjadrená v percentách (N = 60)

Na obrázku 9 je uvedený prehľad jednotlivých oblastí činností školských psychológov a percentuálne vyjadrenie priemerného skóre v množstve času, ktorý týmto činnostiam venujú.

V nasledujúcej tabuľke (tab. 5) sú zachytené štatisticky významné korelácie medzi jednotlivými premennými.

Tab. 5 Významné hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – školský psychológ a pracovná činnosť

	cinn_rod
Rod_stav	,345**
p	,008
N	58

\*p<0,05, \*\*p<0,01; cinn\_rod = práca s rodičmi

Jediné štatisticky významné korelácie boli zistené v premennej rodinný stav a práca s rodičmi. Vek, pracovný úväzok a pracovný pomer učiteľa nekorelovali so žiadnou oblasťou z činnosti školského psychológa.

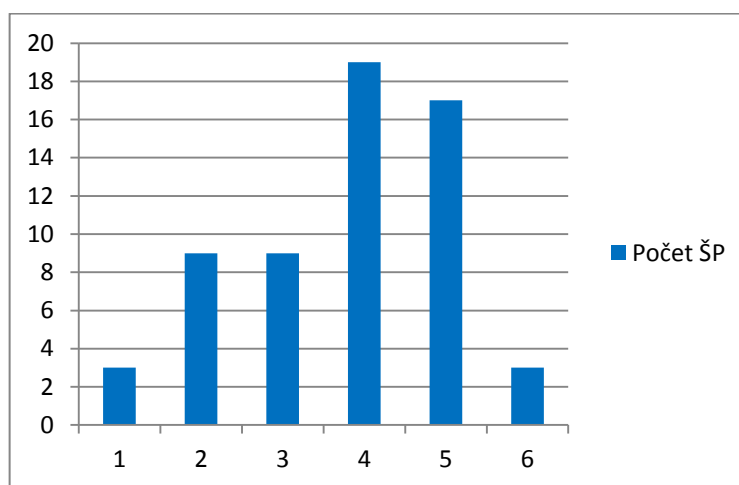
Ďalej sme porovnávali hodnoty absolútnych a relatívnych početností v premennej supervízia podľa toho, či školský psychológ pracuje aj ako učiteľ.

Tab. 6 Porovnanie absolútnych a relatívnych početností v premennej supervízia a učiteľ

			Učiteľ	
			nie	áno
Supervízia	áno	počet	21	5
		%	80,8%	19,2%
	nie	počet	21	13
		%	61,8%	38,2%
$\chi^2$ – test homogenity (p-hodnota)			0,111	

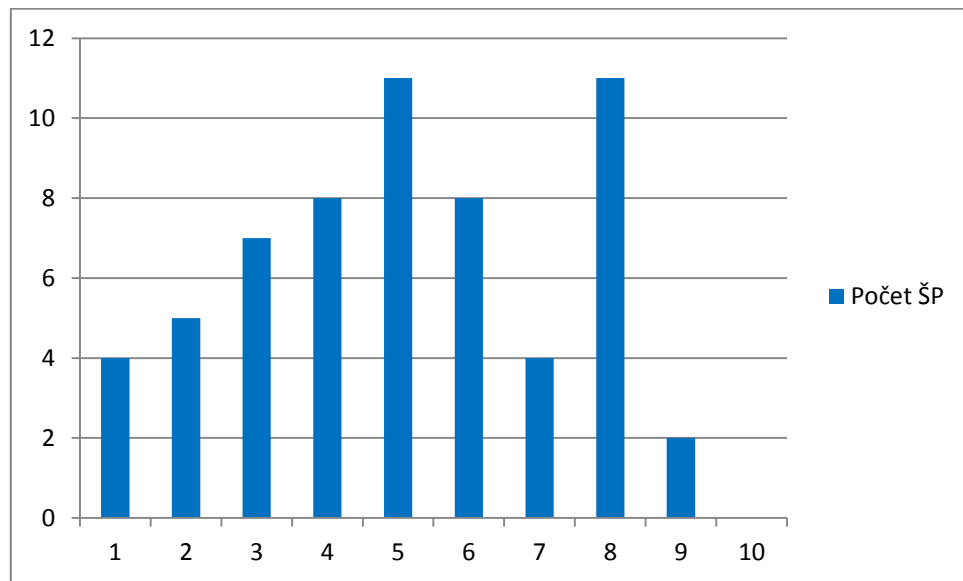
Z analýzy početností školských psychológov podľa toho, či majú aj pracovný úväzok učiteľa vyplýva, že existuje rozdiel v premennej supervízia, avšak tento rozdiel nebol štatisticky významný na hladine 0,05. Oveľa menej školských psychológov, ktorí sú zamestnaní aj ako učelia, využívajú supervíziu. Z výsledkov však tiež vyplýva, že supervíziu ako odbornú službu využíva 43% respondentov (N = 26). Až 18 psychológov z tohto počtu (70%) však uviedlo, že supervíziu využíva len v prípade potreby, teda nepravidelne.

Zaujímalo nás, aké sú samotné pracovné podmienky školských psychológov. Pracovné podmienky sme rozdelili do dvoch skupín. Medzi **materiálno-technické podmienky** (obr. 10) sme zaradili položku z dotazníka „K Vašej práci Vám škola poskytla“, kde respondenti k šiestim konkrétnym pojmom priradili odpoveď áno alebo nie. Celkové skóre v tejto oblasti bolo vyčíslené súčtom pozitívnych odpovedí (minimum = 0, maximum = 6). Môžeme konštatovať, že väčšina školských psychológov (85%) má základné materiálno-technické podmienky pre ich prácu zabezpečené, získali 3-6 bodov.



Obr. 10 Absolútne početnosti pre oblasť materiálno-technické podmienky

Analogicky sme postupovali v oblasti **finančná podpora** (obr. 11). Spočítali sme všetky kladné odpovede v otázke „Vaša škola financuje pre prácu ŠP“, pričom maximálne skóre pozitívnych odpovedí predstavovalo hodnotu 10. Ako vyplýva z obr. 11, väčšina školských psychológov má aj finančnú podporu na vykonávanie svojej činnosti zo strany školy. Počet bodov 5-9 získalo spolu 36 školských psychológov, čo predstavuje 60% z nášho výskumného súboru.



Obr. 10 Absolútne početnosti pre oblasť finančná podpora

Korelácie medzi premennými súvisiacimi s podmienkami práce školských psychológov a ich pracovnou spokojnosťou (VO3) sme vyčíslili prostredníctvom hodnôt Spearmanovho korelačného koeficientu. V oblasti materiálno-technické podmienky sme nezistili skoro žiadne významné korelácie, slabý kladný vzťah bol zistený len medzi položkou počítač/notebook a DŽS\_PaZ\_6 – pracovné povinnosti a záťaž ( $r = 0,267$ ). Medzi položkou internet a DŽS\_PaZ\_5 – atmosféra na pracovisku bol zistený slabý kladný vzťah ( $r = 0,261$ ). Celkové skóre v oblasti materiálno-technické podmienky preukázalo slabý vzťah len s jedinou dimenziou DŽS z oblasti práca a zamestnanie (č. 6) – spokojnosť v oblasti pracovných povinností a záťaže ( $r = 0,255$ ). Vzťah nebol štatisticky významný, ale blížil sa k hranici stanovenej hodnoty  $p$  ( $p = 0,053$ ). Tabuľka s významnými koreláciami v jednotlivých položkách a oblastiach DŽS je uvedená v prílohe 6.

Korelačnú analýzu sme ďalej využili s cieľom zistiť súvislosť medzi finančnou podporou školského psychológa a jeho pracovnou spokojnosťou. Za týmto účelom nám

poslúžili hodnoty, ktoré respondenti označili v položke „Vaša škola financuje pre prácu ŠP“. Významné hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu pre oblasť finančná podpora a pracovná spokojnosť sú uvedené v nasledujúcej tabuľke (tab. 7).

Tab. 7 Významné hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu - finančná podpora a pracovná spokojnosť

	DZS_PaZ_1	DZS_PaZ_2	DZS_PaZ_5	DZS_PaZ_6	Spok_prac
financ_podm	,253	,368**	,342**	,332*	,252
p	,055	,005	,009	,011	,052
N	58	57	58	58	60

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ ; financ\_podm = celkový počet kladných odpovedí v položke „Vaša škola financuje pre prácu ŠP...“ (min = 0, max = 10), DZS\_PaZ1 – 6 = tvrdenia DŽS v oblasti práca a zamestnanie, Spok\_prac = subjektívne hodnotenie celkovej spokojnosti v práci

Stredne silný, štatisticky významný kladný vzťah ( $p < 0,01$ ) medzi finančnými podmienkami a pracovnou spokojnosťou sme zistili v položke DŽS\_PaZ\_2 ( $r = 0,368$ ), kde respondenti vyjadrovali spokojnosť s istotou budúcnosti v zamestnaní, v položke DŽS\_PaZ\_5 ( $r = 0,342$ ), ktorá sa týkala spokojnosti s atmosférou na pracovisku a v položke DŽS\_PaZ\_6 ( $r = 0,332$ ,  $p < 0,05$ ), spokojnosti s pracovnými povinnosťami a záťažou. Piate tvrdenie DŽS „S atmosférou na pracovisku som...“ vykazovalo čiastkové štatisticky významné korelácie s položkami vzdelávanie ( $r = 0,336$ ), drobný kancelársky materiál ( $r = 0,360$ ) a vizitky ( $r = 0,386$ ). Druhé tvrdenie DŽS, týkajúce sa spokojnosti s istotou budúcnosti zamestnania, korelovalo významne len s položkou nákup pomôcok ( $r = 0,326$ ). Celkový prehľad korelácií uvádzame v prílohe 7.

Positívne hodnotíme skutočnosť, že až 58 školských psychológov uviedlo, že má vlastnú pracovňu alebo je táto pracovňa spoločná s ďalším kolegom (najčastejšie výchovný poradca alebo školský špeciálny pedagóg). Nebol však zistený žiadny významný vzťah medzi pracovnou spokojnosťou a skutočnosťou, že školský psychológ má vlastnú pracovňu, ako aj premennou, že je pracovňa určená ešte pre ďalšiu osobu.

Na štvrtú výskumnú otázku sme hľadali odpoveď prostredníctvom vyčíslenia korelácií medzi premennými týkajúcimi sa podmienok práce a činnosťou školského psychológa. V tabuľke 8 uvádzame prehľad najvýznamnejších zistení premenných v oblasti **materiálno-technických podmienok** (prehľad všetkých hodnôt Spearmanovho korelačného koeficientu je v prílohe 8).

Tab. 8 Významné hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – materiálne-technické podmienky a pracovná spokojnosť

	cinn_ind_Z	cinn_skup_Z	cinn_rod
vlast_telef	,322*	-,431**	
p	,017	,001	
N	54	54	
intranet	-,375**	,334*	,266
p	,006	,015	,056
N	52	52	52

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

Ako vyplýva z tabuľky, stredne tesný, štatisticky významný záporný vzťah sme zistili medzi tým, že respondenti majú k dispozícii vlastný telefón a skupinovú prácou so žiakmi ( $r = -0,0431$ ). Naopak kladný vzťah (tiež stredne tesný, štatisticky významný) sme zistili pri individuálnej práci so žiakmi ( $r = 0,322$ ). Stredne tesný, štatisticky významný záporný vzťah ( $r = 0,375$ ) bol zistený medzi položkou intranet a individuálnou prácou so žiakmi a stredne tesný kladný vzťah, tiež štatisticky významný medzi skupinovú prácou so žiakmi ( $r = -0,334$ ).

Slabý kladný vzťah, ktorý sa blížil k hranici štatistickej významnosti na hladine 0,05 ( $p = 0,056$ ), sme zistili medzi položkou intranet a práca s rodičmi. Ďalej sme analyzovali vzťahy medzi **finančnými podmienkami** a pracovnou činnosťou školských psychológov (príloha 9). Jediný štatisticky významný vzťah ( $p = 0,028$ ), ktorý bol zistený, bol slabý vzťah medzi finančnou podporou mimoškolských aktivít so žiakmi a supervíziou ( $r = 0,297$ ).

V poslednej výskumnej otázke (VO5) nás zaujímalo, či existujú **rozdiely medzi jednotlivými skupinami** školských psychológov. Významné rozdiely v skupinách zostavených podľa veku (5 skupín) sme zisťovali prostredníctvom Kruskal-Wallisovho testu, pričom neboli zistené žiadne významné rozdiely. V skupinách zostavených podľa rodinného stavu, výšky pracovného úväzku, úväzku učiteľ, ako aj typu školy, sme zisťovali rozdiely prostredníctvom Mann-Whitneyho U-testu. Vybrané významné hodnoty sú zobrazené v tabuľke 9, celkový prehľad výsledkov je uvedený v prílohe 10.

Tab. 9 Porovnanie priemerného skóre v pracovnej spokojnosti u slobodných ŠP a ženatých/vydatých ŠP

Mann-Whitneyho U-Test				
	DZS_praca	DZS_finan	DZS_spolu	DZS_PaZ_3
Slobodný/á (N = 35)	19,9	14,9	56,6	3,7
Ženatý/vydatá (N = 23)	22,4	18,8	65	4,1
p	,044	,022	,009	,044

V súlade s výsledkami zobrazenými v tabuľke 9 konštatujeme, že sme nezistili žiadne významné rozdiely v pracovnej spokojnosti medzi skupinami, ktoré boli zostavené na základe jednotlivých premenných súvisiacich so školským psychológom (vek, pracovný úväzok, učiteľ). Jediný štatisticky významný medziskupinový rozdiel sme zistili v skupinách zostavených podľa premennej rodinný stav. Štatisticky vysoko významný rozdiel v prospech skupiny ženatých/vydatých sme zistili v celkovom skóre DŽS ( $p < 0,01$ ) a významné rozdiely ( $P < 0,05$ ) v prospech tejto skupiny boli zistené v oblasti DŽS práca a zamestnanie, finančná situácia a v položke č. 3, ktorá zisťuje spokojnosť s pracovnými úspechmi. Navyše sme počítali rozdiely aj pre skupiny zostavené podľa typu školy, kde sme tiež nezistili žiadne významné vzťahy (viď príloha 10).

Na záver sme chceli zistiť, či existujú významné súvislosti medzi pracovnou spokojnosťou a ich prijatím zo strany učiteľov ako aj vedenia školy. Okrem týchto dvoch premenných sme do výpočtov tiež zahrnuli prijatie žiakmi a názov tejto skupine premenných sme dali **vzťahy školského psychológa**. Na výpočty sme využili korelačnú analýzu a výsledky uvádzame prehľadne v nasledujúcich tabuľkách (tab. 10, tab. 11) pomocou hodnôt Spearmanovho korelačného koeficientu. Navyše sme vypočítali korelácie s jednotlivými položkami DŽS v oblasti finančná situácia a zdravie (príloha 11).

Tab. 10 Spearmanove korelačné koeficienty pre premennú pracovná spokojnosť a vzťahy školského psychológa

	Spok_prac		DZS_zdravie		DZS_praca		DZS_finan		DZS_spolu	
	N=59	p	N=57	p	N=57	p	N=57	p	N=57	p
Vztah_ved	0,228	0,082	<b>,280*</b>	<b>0,035</b>	0,254	0,057	-0,107	0,43	0,151	0,263
Vztah_ucit	0,143	0,28	0,214	0,11	<b>,405**</b>	<b>0,002</b>	0,043	0,75	0,23	0,086
Vztah_ziac	0,229	0,081	0,253	0,058	0,259	0,052	0,142	0,293	<b>,281*</b>	<b>0,034</b>

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

Tab. 11 Spearmanove korelačné koeficienty pre položky DŽS práca a zamestnanie a vzťahy školského psychológa

		DZS_PaZ_1	DZS_PaZ_2	DZS_PaZ_3	DZS_PaZ_4	DZS_PaZ_5	DZS_PaZ_6
Vztah_ved	p	<b>,358**</b>	0,146	<b>,275*</b>	0,185	0,171	0,116
	N	<b>0,006</b>	0,284	<b>0,038</b>	0,168	0,203	0,392
Vztah_ucit	p	<b>,469**</b>	0,248	<b>,353**</b>	<b>,374**</b>	<b>,391**</b>	0,024
	N	<b>0</b>	0,065	<b>0,007</b>	<b>0,004</b>	<b>0,003</b>	0,86
Vztah_ziac	p	0,061	0,249	0,248	0,174	0,007	<b>,368**</b>
	N	0,653	0,064	0,062	0,196	0,958	<b>0,005</b>
		57	56	57	57	57	57

S položkou celková pracovná spokojnosť nekorelovala významne žiadna premenná zo skupiny vzťahy ŠP. Vzťah s vedením však koreloval významne ( $p = 0,035$ ) so skóre v DŽS oblasť zdravie. Medzi vzťahom s učiteľmi a celkovým skóre DŽS v oblasti práca a zamestnanie je stredne tesný štatisticky významný vzťah ( $r = 0,405$ ), čo je v súlade so stanoveným predpokladom o významnosti tohto vzťahu. Pre jednotlivé položky DŽS v oblasti práca a financie sme zistili najvýznamnejšie korelácie premennej **vzťah s vedením** s 1. položkou (postavenie v pracovnom kolektíve) a 3. položkou (spokojnosť s pracovnými úspechmi).

Premenná **vzťah s učiteľmi** korelovala významne so 4 položkami DŽS v oblasti práca a zamestnanie, pričom jednoznačne najsilnejší štatisticky významný vzťah ( $r =$  bol zistený s 1. položkou (postavenie v pracovnom kolektíve). Ďalej to bol stredne tesný vzťah s položkou č. 5 (atmosféra na pracovisku), č. 4 (možnosť postupu) a č. 3 (spokojnosť s pracovnými úspechmi).

## 9 Diskusia

Cieľom tejto kapitoly je interpretovať naše výsledky vzhľadom na stanovené výskumné ciele, otázky a hypotézy, ako aj porovnať naše zistenia s predchádzajúcimi vedeckými poznatkami a závermi z iných štúdií. Zároveň sme si vedomí možných zdrojov chýb a nepresností v našom výskume, o ich príčinách a možnej korekcii uvažujeme v závere kapitoly.

Naším hlavným zámerom bolo zistiť, aké sú podmienky práce školských psychológov, aká je ich pracovná spokojnosť a určiť významné faktory, ktoré s danými premennými súvisia. Za týmto účelom sme si stanovili 5 výskumných otázok a 2 hypotézy.

VO1 Ktoré premenné týkajúce sa školského psychológa súvisia s jeho pracovnou spokojnosťou?

Existenciu významných súvislostí sme hľadali prostredníctvom korelačnej analýzy medzi štyrmi premennými týkajúcimi sa školského psychológa (vek, rodinný stav, výška pracovného úväzku a súbežný pracovný úväzok učiteľa). Jediné štatisticky významné súvislosti sme zistili v premennej rodinný stav, ktorá významne korelovala s celkovým skóre DŽS, so skóre v oblasti práca a zamestnanie a v oblasti finančná situácia. Táto súvislosť je logická, pretože pracujúci človek, ktorý má založenú rodinu (je v manželskom zväzku), je pravdepodobne aj finančne lepšie zabezpečený a teda aj spokojný s touto situáciou oproti slobodnému človeku. Možno táto súvislosť nie je priama a vstupuje do nej iná premenná (celkový rodinný príjem, počet detí), ktoré sme však v našom výskume nesledovali. Slabé alebo žiadne vzťahy medzi vekom a pracovnou spokojnosťou boli zistené aj v ďalších výskumoch (Bernal et al., 1998) a tiež medzi rodinným stavom a pracovnou spokojnosťou (Rogers, May, 2003). Súvislosť však bola zistená medzi kvalitou partnerského vzťahu a životnou ako aj pracovnou spokojnosťou.

Vzťah medzi rodinným stavom a skóre v oblasti práca a zamestnanie bol v našom prípade síce štatisticky významný, ale jeho sila je slabá, môže ísť aj o náhodnú koreláciu, resp. môže vstupovať nejaká iná premenná. V budúcnosti sa preto v ďalšej analýze dát môžeme zamerať na hľadanie ďalších faktorov, ktoré významne korelujú s pracovnou spokojnosťou školských psychológov v našom výskumnom súbore. Naše zistenia sú totožné so zisteniami V. Kavenskej et al. (2013), ktorí tiež nezistili žiadne významné súvislosti medzi týmito faktormi a pracovnou spokojnosťou školských psychológov.



VO2 Ktoré premenné týkajúce sa školského psychológa súvisia s jeho činnosťou?

Zistili sme, že školskí psychológovia priemerne najviac času venujú individuálnej práci so žiakmi (takmer 50%), ako aj skupinovej práci so žiakmi (23%). Tieto zistenia sú súhlasné s koncepciou práce školského psychológa (Hvozdík, 1986; Gajdošová, 1998) a skutočnosťou, že žiaci sú hlavným predmetom záujmu školského psychológa. K totožným zisteniam dospeli aj K. Vačková a L. Sokolová (2005), ako aj V. Kavenská et al. (2012b). Zároveň môže byť táto skutočnosť významným faktorom pri celkovej spokojnosti riaditeľov (vedenia) škôl s činnosťou školského psychológa, keďže v prieskume S. Karikovej a M. Valihorovej (1998), ako aj v prieskume opakovanom po 10 rokoch, ktorý realizovala M. Valihorová (2008), riaditelia škôl vyjadrili jednoznačne očakávania od školského psychológa pri pomoci konkrétnym (tzv. problémovým) žiakom. Ak sú očakávania riaditeľov naplnené, môžeme predpokladať, že sa to odrazí vo vzťahu ku školskému psychológovi (budú ho viac oceňovať, prijímať). Tento predpoklad by tiež mohol byť overený v rámci ďalšieho výskumu.

Využitím postupu korelačnej analýzy sme nezistili žiadne významné vzťahy medzi vekom, pracovným úväzkom, súbežnou prácou učiteľa a spokojnosťou školských psychológov. Jediný kladný štatisticky významný vzťah sme zistili medzi rodinným stavom a časom venovaným práci s rodičmi ( $r = 0,345$ ,  $p < 0,01$ ). Môže to znamenať, že školskí psychológovia žijúci v manželstve si uvedomujú väčšiu potrebu práce s rodičmi, s rodinou ako celkom. Každopádne je toto zistenie zaujímavé a do budúcnosti by bolo vhodné danú oblasť bližšie preskúmať (súvisia napríklad tieto faktory s tvorbou profesijnej identity školského psychológa?). Skutočnosť, že sme nezistili takmer žiadne súvislosti medzi danými premennými si vysvetľujeme tak, že samotná činnosť školského psychológa je pravdepodobne do veľkej miery závislá od vonkajších faktorov, závisí od aktuálneho stavu, tzv. objednávok zo strany klientov (porovnaj Zapletalová, 2011).

Zaujímalo nás tiež, či existuje rozdiel medzi skupinami školských psychológov zostavených podľa premennej úväzok učiteľa vo využívaní supervízie. Zistili sme, že oveľa menej školských psychológov, ktorí sú zamestnaní aj ako učitelia, využívajú supervíziu (rozdiel však nebol štatisticky významný na zvolenej hladine významnosti  $p$ ). Domnievame sa, že to môže byť ovplyvnené dvojitou profesijnou identitou, ktorú majú školskí psychológovia pôsobiaci zároveň aj ako učitelia. Nie je zvyčajné, aby v učiteľskej profesii bola supervízia vyhľadávaná.

VO3 Ktoré premenné týkajúce sa podmienok práce súvisia s pracovnou spokojnosťou školského psychológa?

Zistenie, že až 58 školských psychológov má vlastnú pracovňu alebo je táto pracovňa spoločná s ďalším kolegom sa zhoduje s výskumným zistením V. Kavenskej et al. (2013). V oblasti materiálno-technické podmienky sme nezistili skoro žiadne významné korelácie, slabý kladný vzťah bol zistený len medzi položkou počítač/notebook a DŽS\_PaZ\_6 – pracovné povinnosti a záťaž ( $r = 0,267$ ), čo si vysvetľujeme ako skutočnosť, že pokiaľ má školský psychológ k dispozícii od školy počítač, „uľahčuje“ mu jeho prácu, a tým pádom pociťuje nižšiu pracovnú záťaž.

Významné súvislosti medzi finančnou podporou školského psychológa a jeho pracovnou spokojnosťou boli zistené v prípade spokojnosti s istotou budúcnosti v zamestnaní, s atmosférou na pracovisku a spokojnosťou s pracovnými povinnosťami a záťažou. Predpokladáme, že táto súvislosť nie je priama, ale do vzťahu vstupuje ešte ďalšia premenná. Napr. v škole, ktorá má dobré finančné zabezpečenie resp. financuje aktivity spojené s odbornou činnosťou školského psychológa, môže byť prítomný iný štýl riadenia školy, psychológ môže mať s vedením školy iní vzťah.

VO4 Ktoré premenné týkajúce sa podmienok práce súvisia s činnosťou školského psychológa?

Významnú súvislosť medzi vlastným telefónom a distribúciou času pre individuálnu činnosť so žiakmi si vysvetľujeme tak, že vlastný telefón umožňuje školskému psychológovi rýchlejšie sa skontaktovať s rodičmi (zákonnými zástupcami) žiakov a naopak, čo je nutná podmienka pre to, aby mohol ďalej pracovať s ich dieťaťom (potrebuje súhlas zákonného zástupcu). Záporný vzťah medzi vlastným telefónom a skupinovú prácou so žiakmi si nevieme vysvetliť, môže to byť náhodný vzťah alebo do neho vstupuje iná premenná, ktorú zatiaľ nevieme určiť (zaujímavá je skutočnosť, že tento vzťah bol skoro najsilnejší zo všetkých zistených významných vzťahov v rámci predkladanej analýzy dát). Podobne uvažujeme pri položke intranet, vzťahy s individuálnou a skupinovú prácou so žiakmi si momentálne nedokážeme vysvetliť, potrebovali by sme získať a analyzovať ďalšie údaje.

Jediný štatisticky významný vzťah ( $p = 0,028$ ), ktorý bol zistený v čiastkových položkách, bol slabý vzťah medzi finančnou podporou mimoškolských aktivít so žiakmi a supervíziou ( $r = 0,297$ ). Interpretovať môžeme dané zistenie tak, že pokiaľ škola financuje školskému psychológovi mimoškolské aktivity so žiakmi, môže mu tiež

preplácať náklady spojené s dochádzaním na supervíziu (alebo minimálne mu umožňuje absolvovať supervíziu počas pracovnej doby, za ktorú dostáva finančnú odmenu - plat).

VO5 Existujú významné medziskupinové rozdiely v pracovnej spokojnosti v skupinách zostavených podľa premenných týkajúcich sa školského psychológa?

Medzi skupinami, ktoré sme zostavili podľa premenných vek, rodinný stav, výška pracovného úväzku a súbežný úväzok učiteľa sme nezistili skoro žiadne štatisticky významné rozdiely. Skutočnosť, že jediný štatisticky významný rozdiel sme zistili v skupinách zostavených podľa premennej rodinný stav je možné vysvetliť tým, že do tohto vzťahu vstupuje ešte ďalšia premenná (napr. spomínaná kvalita manželského vzťahu) alebo skutočnosť, že spokojnosť s rodinným životom súvisí s celkovou životnou spokojnosťou, a teda aj s pracovnou spokojnosťou ako jednou z jej zložiek. V rámci ďalšej analýzy dát by sme sa mohli zamerať na porovnanie rozdielov medzi extrémnymi skupinami vytvorenými napr. podľa vzťahov s učiteľmi, vedením školy resp. prijatím zo strany žiakov.

Údaje analyzované za účelom zisťovania významných súvislostí medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany učiteľov (H1), ako aj prijatím zo strany vedenia školy (H2) sme testovali prostredníctvom korelačnej analýzy.

Nezistili sme žiadne významné súvislosti medzi celkovým skóre v pracovnej spokojnosti a prijatím školského psychológa danými subjektami. Naše zistenie je v rozpore so závermi V. Kavenskej et al. (2012a, 2012b, 2013), preto sme hľadali ďalej a zisťovali korelácie medzi celkovým aj položkovým skóre v DŽS. Zistili sme významné súvislosti medzi prijatím učiteľmi a spokojnosťou v pracovnom kolektíve, atmosférou na pracovisku, možnosťou kariérneho postupu, ako aj spokojnosťou s pracovnými úspechmi. Jednoznačne teda môžeme uvažovať o existencii významnej súvislosti medzi prijatím školského psychológa učiteľmi (resp. jeho vzťahom s učiteľmi) a jeho pracovnou spokojnosťou. Existenciu významnej (stredne silnej) súvislosti medzi prijatím zo strany vedenia školy a pracovnou spokojnosťou školského psychológa môžeme potvrdiť len pri dvoch položkách DŽS v oblasti práca a zamestnanie (postavenie v pracovnom kolektíve a spokojnosť s pracovnými úspechmi). Hoci sme zistili vzťah medzi prijatím zo strany vedenia školy a celkovým skóre v DŽS v oblasti práca a zamestnanie ( $r = 0,254$ ), tento vzťah nebol štatisticky významný na zvolenej hladine štatistickej významnosti ( $p = 0,057$ ).

Naše zistenie však podporuje logický predpoklad o existencii súvislostí medzi danými premennými, avšak v našom výskumnom súbore sa tento predpoklad nepotvrdil.

Hypotézu 1 na základe uvedených zistení preto prijímame, avšak hypotézu 2 zamietame z dôvodu nepreukázaných významných súvislostí medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany vedenia školy.

Pre naplnenie cieľov diplomovej práce sme analyzovali len časť dát zozbieraných pomocou elektronického dotazníka. Naše zistenia v budúcnosti plánujeme doplniť kvalitatívnou analýzou položiek v dotazníku, prípadne ďalšími štúdiami kvalitatívneho typu, ktoré by odhalili hlbšie súvislosti medzi jednotlivými premennými.

Samozrejme, že sme si vedomí obmedzení nášho výskumu a potenciálnych zdrojov skreslenia získaných údajov. Hoci náš výskumný súbor bol relatívne veľký (toho času je na Slovensku evidovaných cca 200 školských psychológov pôsobiacich priamo v školách a nám sa podarilo do výskumu zapojiť 60), anonymný zber dát prostredníctvom elektronického dotazníka prináša isté riziká (nejasné porozumenie inštrukcii, vynechanie niektorých položiek). Preto pri každej analýze dát uvádzame počet respondentov, ktorých výpovede sme do výpočtov zaradili. Tiež môžeme uvažovať o tom, že do výskumu sa zapojili školskí psychológovia, ktorí boli viac motivovaní, možno aj viac spokojní než iní kolegovia, čo mohlo naše údaje skresliť. S istou opatrnosťou by sme však mohli naše výskumné dáta a zistenia, ku ktorým sme dospeli, pokladať za reprezentatívne pre celé Slovensko (mali sme zastúpených školských psychológov zo všetkých krajov, ako aj typov škôl). Výsledky z dotazníka životnej spokojnosti mohli byť skreslené aj kvôli tomu, že sme pôvodnú 7-stupňovú škálu zredukovali na 5 stupňov. Tento postup sa však javí ako vhodný na zisťovanie miery spokojnosti s konkrétnymi faktormi. Za účelom zisťovania miery pracovnej spokojnosti v tak špecifickom pracovnom prostredí a podmienkach, v ktorých pracuje školský psychológ, by však bolo vhodné sformulovať konkrétnejšie položky. Tieto môžeme získať práve vďaka analýze kvalitatívnych dát z realizovaného výskumu.

## 10 Závěry

Hlavným cieľom diplomovej práce bolo zistiť, aké sú podmienky práce školských psychológov, aká je ich pracovná spokojnosť a nájsť významné súvislosti týchto premenných s inými kľúčovými faktormi. Zároveň sme si na základe výskumu realizovaného V. Kavenskou et al. (2011, 2012b) stanovili dve výskumné hypotézy, ktorých platnosť sme overovali prostredníctvom korelačnej analýzy.

Výskumný súbor tvorilo 60 školských psychológov pracujúcich na základných a stredných školách na celom Slovensku. Najviac školských psychológov bolo z Bratislavského kraja (15), najviac respondentov (43) patrilo do vekovej kategórie 25-35 rokov, 36 školských psychológov bolo slobodných, 23 ženatých alebo vydatých.

Priemerne najviac času venujú školskí psychológovia individuálnej práci so žiakmi (49%) a skupinovej práci so žiakmi (23%). Nasleduje práca s učiteľmi (15%) a práca s rodičmi (13%). Jediný kladný, štatisticky významný vzťah bol zistený medzi rodinným stavom a časom venovaným práci s rodičmi.

Väčšina školských psychológov (53) vyjadrila veľkú alebo čiastočnú pracovnú spokojnosť, takže z tohto pohľadu je náš súbor relatívne homogénny. Štatisticky významné vzťahy medzi pracovnou spokojnosťou a vekom, rodinným stavom, výškou pracovného úväzku a súbežným úväzkom učiteľa neboli zistené.

Školskí psychológovia z nášho výskumného súboru majú relatívne dobre zabezpečené základné materiálo-technické podmienky a tiež finančnú podporu aktivít a činností súvisiacich s výkonom ich práce. Zistené boli len slabé kladné aj záporné súvislosti medzi niektorými položkami z tejto oblasti pracovných podmienok a pracovnou spokojnosťou, uvažujeme preto o vstupovaní ďalších premenných do týchto vzťahov. Slabý, štatisticky významný vzťah bol zistený medzi finančnou podporou mimoškolských aktivít so žiakmi a supervíziou.

Pri zisťovaní medziskupinových rozdielov v pracovnej spokojnosti v skupinách zostavených podľa veku, rodinného stavu, výšky úväzku a súbežnom úväzku učiteľa, neboli zistené žiadne štatisticky významné rozdiely.

Predpoklad o súvislosti pracovnej spokojnosti školských psychológov s ich prijatím zo strany učiteľov sa potvrdil, ale štatisticky významná súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou a prijatím zo strany vedenia školy nebola preukázaná.

## 11 Zhrnutie

Hoci sa história školskej psychológie v našich podmienkach začala písať už v 30-tych rokoch minulého storočia, stále patrí školská psychológia k vedám, ktoré si hľadajú svoje postavenie v rámci psychologických disciplín. Jej vývin na Slovensku je najmä do 90-tych rokov minulého storočia úzko prepojený s vývinom v Českej republike. Významným míľnikom bolo založenie Katedry pedagogickej psychológie s oddelením školskej psychológie FFUK v Bratislave, pod záštitou profesora L. Ďuriča, v roku 1965. V nasledujúcom období sa školská psychológia rýchlo rozvíja najmä zásluhou J. Hvozdíka, L. Ďuriča, M. Jurču a O. Blaškoviča, formuje sa predmet školskej psychológie, ako aj základné úlohy a konkretizuje sa činnosť školského psychológa (Gajdošová, 1998). V roku 1986 bola v Košiciach vydaná 1. učebnica školskej psychológie od J. Hvozdíka pod názvom *Základy školskej psychológie*. Pokrok nastal v odbornej príprave školských psychológov, buď štúdium kombinácie psychológia a pedagogika alebo sa špecializácia na poradenskú a školskú psychológiu v rámci jednodborového štúdia (Furman, 1999; Gajdošová et al., 2010; Valihorová, 2009). V roku 1990 vzniká v Košiciach Asociácia školskej psychológie, súčasná AŠP SR a ČR, (AŠP), ktorá významne prispela k etablovaní školského psychológa do slovenských aj českých škôl a vytvoreniu základnej pracovnej koncepcie školského psychológa.

Následne je v roku 1990 vypracovaná ucelená koncepcia práce školského psychológa, ktorá vychádza z vymedzenia funkcií školského psychológa od J. Hvozdíka (1986). E. Gajdošová (1998) konštatuje, že školský psychológ sa vo svojej práci zameriava na riešenie problémov z rôznych okruhov, napr. problémy v učení, správaní, osobných problémoch, voľbe profesijného smerovania (tzv. horizontálna štruktúra). Podľa vertikálnej štruktúry zase delíme činnosť školského psychológa na oblasti podľa subjektov, ktorým je táto činnosť určená (žiaci, pedagogickí pracovníci, rodičia a zákonní zástupcovia, škola alebo školské zariadenia, ďalšie inštitúcie). Postavenie školského psychológa v systéme školy a tiež samotná náplň jeho práce súvisia aj s tým, či je školský psychológ kmeňovým zamestnancom školy alebo inej inštitúcie, najčastejšie Centra pedagogicko-psychologického poradenstva (CPPPaP).

Školský psychológ pracuje v špecifickom prostredí, je jediným odborníkom v škole na oblasť psychologickéj činnosti, pracuje v hustej medziľudskej sieti, pričom na neho pôsobí množstvo faktorov, ktoré majú vplyv aj na jeho pracovnú spokojnosť. J. Štikař et al.

(2003, 47) vymedzujú pracovné prostredie ako „súbor činiteľov pôsobiacich na činnosť človeka v určitom priestore alebo ako súbor podmienok, za akých sa uskutočňuje pracovný proces“. Prostredie školy zahŕňa v sebe podľa J. Mareša a J. Křivohlavého (2005): architektonické aspekty, hygienické aspekty (zahŕňa aj psychohygienu výchovno-vzdelávacieho procesu), ergonomické aspekty a organizačné aspekty (počty učiteľov a žiakov vzhľadom ku kapacite a dispozícii školy, režim cez prestávky, príchody a odchody zo školy). Pracovné podmienky sa delia zvyčajne na materiálne a sociálne (Kohoutek, 2009; Orbánová, Velichová, 2009). Problematike podmienok práce školských psychológov sa v nám dostupných literárnych zdrojoch nevenuje veľká pozornosť. Podrobnejšie je však preskúmaná napr. profesia učiteľa, ktorý pôsobí v rovnakom prostredí ako školský psychológ. Podľa J. Průchu (2009, 402-403) predstavujú podmienky práce učiteľov „súbor spoločnosťou daných a školskou inštitúciou vytváraných predpokladov pre výkon a realizáciu profesijných aktivít.“ Delí ich na dve skupiny – vonkajšie podmienky (vychádzajú z celospoločenských faktorov a legislatívnych noriem a vnútorné podmienky (faktory pracovného prostredia vznikajúce „vnútri školy“). Vhodné pracovné prostredie a dobré podmienky práce sú základným predpokladom pracovnej spokojnosti zamestnancov, teda aj školských psychológov.

Pracovná spokojnosť sa najčastejšie chápe ako subjektívny komplexný jav založený na hodnotení jednotlivých zložiek, podmienok a okolností výkonu určitej profesie a súvisí s celkovou životnou spokojnosťou (Frk, 2002). Medzi základné faktory pracovnej spokojnosti podľa M. Rymeša (1998) patria: vlastná práca, podmienky pre jej vykonávanie vrátane širšieho kontextu sociálne ekonomických podmienok, odmena za prácu, možnosť pracovného postupu, organizácia a riadenie vrátane vedenia príslušnej pracovnej skupiny, podmienky v pracovnej skupine, firemná kultúra, sociálna prestíž práce, zaujímavosť a rozmanitosť práce, dobré medziľudské vzťahy. Napriek tomu, že o význame profesie školského psychológa a poskytovaní psychologických služieb škole nie je pochyb, venuje sa im vo výskumoch v našich podmienkach len malá pozornosť (Lazarová, 2008; Kavenská et al., 2011).

Vychádzajúc z uvedených teoretických východísk sme sa preto rozhodli realizovať výskum zameraný mapovanie podmienok práce školských psychológov a ich pracovnej spokojnosti. Vzhľadom na skutočnosť, že vývin a aktuálny stav školskej psychológie (a tiež samotnej profesie školského psychológa) v Čechách a na Slovensku majú veľa spoločných prvkov, rozhodli sme sa v realizovanom výskume vychádzať hlavne z výskumu V. Kavenskej et al. (2011, 2012a, 2012b, 2013), ktorý realizovali na vzorke

školských psychológov z Olomouckého a Moravsko-sliezského kraja. Cieľom výskumu v diplomovej práci bolo zistiť, aké sú pracovné podmienky školských psychológov na Slovensku a aká je ich pozícia vo vzťahovej sieti školy. Ďalej sme chceli zistiť, aká je pracovná spokojnosť školských psychológov na Slovensku a ako súvisí s podmienkami ich práce, ako aj súvislosti medzi pracovnými podmienkami a činnosťou školských psychológov. Posledným cieľom bolo určiť významné faktory súvisiace s pracovnou spokojnosťou školských psychológov.

Bolo stanovených 5 výskumných otázok a dve hypotézy:

VO1 Ktoré premenné týkajúce sa školského psychológa súvisia s jeho pracovnou spokojnosťou?

VO2 Ktoré premenné týkajúce sa školského psychológa súvisia s jeho činnosťou?

VO3 Ktoré premenné týkajúce sa podmienok práce súvisia s pracovnou spokojnosťou školského psychológa?

VO4 Ktoré premenné týkajúce sa podmienok práce súvisia s činnosťou školského psychológa?

VO5 Existujú významné medziskupinové rozdiely v pracovnej spokojnosti v skupinách zostavených podľa premenných týkajúcich sa školského psychológa?

H1 Existuje významná súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany učiteľov.

H2 Existuje významná súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany vedenia školy.

Výskumný súbor tvorilo 60 školských psychológov pracujúcich na základných a stredných školách na Slovensku, ktorí so žiadosťou o zapojenie do celoslovenského výskumu oslovení prostredníctvom e-mailu odoslaného Asociáciou školskej psychológie SR. Najviac školských psychológov bolo z Bratislavského kraja (15), najviac respondentov (43) patrilo do vekovej kategórie 25-35 rokov, 36 školských psychológov bolo slobodných, 23 ženatých alebo vydatých. Výskumným nástrojom bol elektronický dotazník preložený z češtiny z výskumu V. Kavenskej et al. (2012a, 2012b, 2013), doplnené boli tri oblasti Dotazníka životnej spokojnosti (práca a zamestnanie, finančná situácia, zdravie) a dotazník SEHP. Získané dáta boli vyhodnotené pomocou matematicko-štatistickej analýzy (Kolmogorov–Smirnov test normality, Spearmanov korelačný koeficient, Mann–Whitneyov U–test).



Priemerne najviac času venujú školskí psychológovia individuálnej práci so žiakmi (49%) a skupinovej práci so žiakmi (23%). Nasleduje práca s učiteľmi (15%) a práca s rodičmi (13%). Jediný kladný, štatisticky významný vzťah bol zistený medzi rodinným stavom a časom venovaným práci s rodičmi. Väčšina školských psychológov (53) vyjadrila veľkú alebo čiastočnú pracovnú spokojnosť, takže z tohto pohľadu je náš súbor relatívne homogénny. Štatisticky významné vzťahy medzi pracovnou spokojnosťou a vekom, rodinným stavom, výškou pracovného úväzku a súbežným úväzkom učiteľa neboli zistené.

Školskí psychológovia z nášho výskumného súboru majú relatívne dobre zabezpečené základné materiálno-technické podmienky a tiež finančnú podporu aktivít a činností súvisiacich s výkonom ich práce. Slabý, štatisticky významný vzťah bol zistený medzi finančnou podporou mimoškolských aktivít so žiakmi a supervíziou.

Pri zisťovaní medziskupinových rozdielov v pracovnej spokojnosti neboli zistené žiadne štatisticky významné rozdiely.

Predpoklad o súvislosti pracovnej spokojnosti školských psychológov s ich prijatím zo strany učiteľov sa potvrdil (prijímame hypotézu 1), ale štatisticky významná súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou a prijatím zo strany vedenia školy nebola preukázaná (zamietame hypotézu 2).

Hoci náš výskumný súbor bol relatívne veľký (toho času je na Slovensku evidovaných cca 200 školských psychológov pôsobiacich priamo v školách a nám sa podarilo do výskumu zapojiť 60), anonymný zber dát prostredníctvom elektronického dotazníka prináša isté riziká (nejasné porozumenie inštrukcii, vynechanie niektorých položiek). Tiež môžeme uvažovať o tom, že do výskumu za zapojili školskí psychológovia, ktorí boli viac motivovaní, možno aj viac spokojní než iní kolegovia, čo mohlo naše údaje skresliť. S istou opatrnosťou by sme však mohli naše výskumné dáta a zistenia, ku ktorým sme dospeli, pokladať za reprezentatívne pre celé Slovensko (mali sme zastúpených školských psychológov zo všetkých krajov, ako aj typov škôl). Za účelom zisťovania miery pracovnej spokojnosti v tak špecifickom pracovnom prostredí a podmienkach, v ktorých pracuje školský psychológ, by bolo vhodné sformulovať konkrétnejšie, špecifickejšie položky. Tieto môžeme získať práve vďaka analýze kvalitatívnych dát z realizovaného výskumu, ktoré sme však v predkladanej diplomovej práci neanalyzovali.

## ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV A LITERATÚRY

- 1) Bedrnová, E., & Nový, I. (1994). *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. Praha: Prospektrum.
- 2) Bernal, D., Snyder, D., & McDaniel, M. (1998). The age and job satisfaction relationship: Does its shape and strength evade us? *The Journals of Gerontology*, 53 (5), 287-293.
- 3) Berryová, L.M. (2009). *Psychológia v práci*. Bratislava: Ikar.
- 4) Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- 5) Džuka, J. (2004). Kvalita života a subjektívna pohoda – teórie a modely, podobnosť a rozdiely. Získané 2. marca 2013 z <http://www.pulib.sk/elpub/FF/Dzuka3/05.pdf>.
- 6) Džuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá psychologie*, roč. 46, č. 3, 243–250.
- 7) Ďurič, L. (1998). Problémy školskej psychológie a školských psychológov. In *Zborník referátov z odborného semináru Asociácie školskej psychológie*, (15-26). Bratislava: Psychoprof.
- 8) Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brahler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Preklad a úprava K. Rodná, T. Rodný. Praha: Testcentrum.
- 9) Frk, V. (2002). Kvalita života a kvalita pracovného života. In *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou: Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých*, (436-445). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- 10) Furman, A. (1998). Smery rozvoja školskej psychológie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33 (2), 161-168.
- 11) Furman, A. (1999). School psychologists and school reform: challenges and opportunities. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, 3 (1), 21-32. doi:10.1590/S1413-85571999000100003
- 12) Furman, A., & Poliach, V. (1996). Miesto školskej psychológie v spektre služieb škole. *Pedagogika*, 46, 32-40.
- 13) Gajdošová, E. (1997). Školský psychológ. In L. Ďurič & M. Bratská et al. (1997). *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*, (349-352). Bratislava: SPN.
- 14) Gajdošová, E. (1998). *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava: Príroda.
- 15) Gajdošová, E. (2000). Miesto a poslanie školského psychológa pri realizácii novej koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR. In E. Gajdošová (Ed.). (2000). *Zborník referátov zo 6. Zjazdu Asociácie školskej psychológie SR a ČR*, (5-12). Bratislava: Psychoprof.
- 16) Gajdošová, E. (2003). Školský psychológ. *Technológia vzdelávania*, 11, 1-3.
- 17) Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.

- 18) Gillnerová, I. et al. (2000). *Slovník základných pojmov z psychologie*. Praha: Fortuna.
- 19) Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- 20) Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium.
- 21) Hvozdič, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN.
- 22) Hvozdič, S. (1999). *Vybrané kapitoly zo školskej psychológie I. diel.* Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity.
- 23) Janíková, L. (2011). *Psychológ v súčasnej škole*. Nepublikovaná diplomová práca. Banská Bystrica: UMB.
- 24) Jimerson, S. R., Oakland, D. T., & Farrell, P. T. (2007). *The Handbook of International School Psychology*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication.
- 25) Johnson, N. A., & Holdaway, E. A. (1994). Facet Importance and the Job Satisfaction of School Principals. *British Educational Research Journal*, 20 (1), 17-33. doi: 10.1080/0141192940200103
- 26) Kačmárová, M. (2011). Pracovná spokojnosť učiteľov základných a špeciálnych základných škôl. In Š. Vendel (Ed.). (2011). *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*. Získané 2. marca 2013 z [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Vendel1/pdf\\_doc/13.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Vendel1/pdf_doc/13.pdf).
- 27) Kariková, S. (2006). Je školský psychológ aj psychológom školy? *Zpravodaj pedagogicko-psychologického poradenství*, 45, 4-15.
- 28) Kariková, S., Valihorová, M. (1998). Podobnosti a odlišnosti práce školského psychológa. *Školský psychológ*, 8 (3/4), 74-78.
- 29) Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie* [online], 5 (4), 55-67. Získané 15. decembra 2012 z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>
- 30) Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J., & Řehan, V. (2012a). Jak jsou přijímáni školní psychologové pedagogickými pracovníky a vedením škol? In *Zborník z konferencie Psychologické dni - Cesty k múdrosti*. Bratislava: 2012.
- 31) Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2012b). Pohled školních psychologů na některé aspekty jejich práce. In *Zborník z konferencie PhD existence II: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, (117-123). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 32) Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2013). School Psychology in the Czech Republic: Development, Status and Practice. [online] *School Psychology International*. Doi: 10.1177/0143034312469759.
- 33) Klein, J. J. (2007). *The relationship between job satisfaction and leadership practises: a survey-based analysis of full-time business faculty in the Wisconsin technical college system*. Nepublikovaná dizertačná práca. Minnesota: Capella University.
- 34) Kohoutek, R. (2009). *Faktory pracovního prostředí a jejich působení na člověka*. [online] Získané 20. februára 2013 z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/psychologicke-pusobeni-faktoru-pracovniho-prostredi>
- 35) Kollárik, T. (1986). *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca.
- 36) Kollárik, T. (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: UK.

- 37) Kopčanová, D. (2006). Ďalšie (netradičné) formy psychologickéj intervencie školského psychológa v školách a školských zariadeniach. *Vychovávateľ*, 54, 7-10.
- 38) Krýslová, M. (1998). Niektoré etické problémy v práci školského psychológa. In *Zborník referátov z odborného semináru Asociácie školskej psychológie*, (39-42). Bratislava: Psychoprof.
- 39) Kubáni, V., & Kandrík, P. (2004). Pracovná spokojnosť učiteľov v kontexte kvality života. In J. Džuka, J. (Ed.). (2004). *Psychologické dimenzie kvality života*, (358-369). Prešov: FF PU, s.358-369. [online]. Získané 5. marca 2013 z <http://ibak.pulib.sk:2051/elpub2/FF/Dzuka3/44.pdf>.
- 40) Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52, 480 - 492.
- 41) Lazarová, B., & Ondruš, D. (2000). Dva pohledy na náplň práce školního psychologa. *Školský psychológ*, 10, 2–10.
- 42) Mackonienė, R., & Norvilė, N. (2012). Burnout, job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among lithuanian school psychologists. *TILTAI*, 3, 199-211.
- 43) Mareš, J. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psychológ*, 1, 7-14.
- 44) Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- 45) Mareš, P., Bánovcová, L. (2002). Spokojenost s prací - stav vnitřních dimenzí 1967-2002. *Sociální studia*, 8, 39-51.
- 46) Markiewicz, D., Devine, I., & Kausilas, D. (2000). Friendship of women and men at work. Job satisfaction and resource implications. *Journal of Managerial Psychology*, 15.2, 161-184.
- 47) Matoušek, O. et al. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- 48) Mercer, D. (1997). Job Satisfaction and the Secondary Headteacher: the creation of a model of job satisfaction. *School Leadership & Management*, 17 (1), 57-67.
- 49) Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- 50) Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.
- 51) Negovan, V., Barsan, E. A., & Ene, D. (2011). Sources of professional satisfaction of psychologists working in educational system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 860 – 864.
- 52) Oakland, T., Goldman, S., & Bischoff, H. (1997). *Etické normy práce školního psychologa* [online]. ISPA. Získané 12. mája 2012 z <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/index.htm>.
- 53) Okpara, J. O., Squillace, M., Erundu, E. A. (2005). Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States. *Gender in Management*, 20 (3/4), 177-190.
- 54) Orbánová, D., & Velichová, L. (2009). *Podniková ekonomika pre 3. ročník študijného odboru obchodná akadémia*. Bratislava: SPN.
- 55) Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Gender in Management*, 15.7, 331-343.
- 56) Pašková, L. (2009). Životná spokojnosť učiteľov. In *Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků*, (338-342). Ústí nad Labem: Univerzita JEP.

- 57) Paulík, K. (1998). *Učitel a pracovní spokojenost*. Ostrava: Gruber TDP.
- 58) Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- 59) Rogers, S. J., & May, D.C. (2003). Spillover between marital quality and job satisfaction: Long – term patterns and gender differences. *Journal of Marriage and Family*, 65.2, 482-495.
- 60) Rymeš, M. (1998). Člověk a organizace. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.). (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I.*, (27-55). Praha: Portál.
- 61) Saari, L. M., Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43, 395-407.
- 62) Schneider, M. (2009). *Linking School Working Conditions to Teacher Satisfaction and Success*. [online]. Získané 10. marca 2013 z [http://www.21csf.org/csf-home/Documents/Teacher\\_Survey/Teacher\\_survey\\_9-9-03.pdf](http://www.21csf.org/csf-home/Documents/Teacher_Survey/Teacher_survey_9-9-03.pdf).
- 63) *Štatistická ročenka*. Ústav informácií a prognóz školstva. Získané 12. marca 2013 z <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>.
- 64) Štech, S. (1998). Profesní identita školního psychologa. *Školský psycholog*, 2, 26-32.
- 65) Štech, S. (2009). Školní psychologie. In Baštecká, B. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*, (397-400). Praha: Portál.
- 66) Štikař, J., Rymeš, M., Riegel, K., & Hoskovec, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- 67) Valica, M. (2001). Pracovní spokojnosť učiteľov SŠ na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. In *Pedagogické rozhľady*, 4, 6-8.
- 68) Valihorová, M. (2008). *Školský psycholog a škola*. Banská Bystrica: PF UMB, OZ Pedagóg.
- 69) Valihorová, M. (2009). *Úvod do školskej psychológie*. Žilina: IPV/EDIS.
- 70) Valihorová, M., & Gajdošová, E. (2009). *Kapitoly zo školskej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- 71) Vačková, K., & Sokolová, L. (2005). Aktuálny stav školskej psychológie na Slovensku a perspektívy jej ďalšieho rozvoja. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*, 1. diel, (432-435). Banská Bystrica: UMB.
- 72) Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- 73) Válková, H. (1992). Self adjustment to the profession of the P. E. teachers after 12 – 17 years predict. In J. Kotásková (ed.). (1992). *Psychological development and personality formative process*, (246-250). Prague: Inst. Of psycholgy.
- 74) *Vyhláška MŠ SR č. 437/2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov z 20.októbra 2009*
- 75) Výrost, J. Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál
- 76) *Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008*
- 77) *Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 24. júna 2009*

- 78) *Zákonník práce 311/2011 Z. z. v plnom znení účinný od 1.1.2013 z 2. júla 2001*
- 79) Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, mimoriadne číslo, 36–41.

## ZOZNAM PRÍLOH

Abstrakt v slovenskom jazyku

Abstrakt v anglickom jazyku

Príloha 1 Zadanie diplomovej práce

Príloha 2 Dotazník – časť A – E

Príloha 3 Dotazník – časť F – G

Príloha 4 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – školský psychológ a pracovná spokojnosť

Príloha 5 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – školský psychológ a pracovná činnosť

Príloha 6 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – materiálno-technické podmienky a pracovná spokojnosť

Príloha 7 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – finančná podpora a pracovná spokojnosť

Príloha 8 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – materiálno-technické podmienky a pracovná činnosť

Príloha 9 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – finančná podpora a pracovná činnosť

Príloha 10 Porovnanie pracovnej spokojnosti v skupinách zostavených podľa premenných týkajúcich sa školského psychológa

Príloha 11 Spearmanove korelačné koeficienty pre položky DŽS (finančná situácia, zdravie) a vzťahy školského psychológa

## **ABSTRAKT DIPLOMOVEJ PRÁCE**

**Názov práce:** Podmienky práce školských psychológov na Slovensku

**Autor práce:** Mgr. Michaela Vaňová, PhD.

**Vedúci práce:** PhDr. Veronika Kavenská, PhD.

**Počet strán a znakov:** 87, 177 055

**Počet príloh:** 11

**Počet titulov použitej literatúry:** 79

**Abstrakt:** Diplomová práca je rozdelená na teoretickú a empirickú časť. Teoretická časť pozostáva zo štyroch kapitol. Jej obsahom je vymedzenie školskej psychológie ako vednej disciplíny a jej úloh, priblíženie profesie školského psychológa a jeho činnosti, charakterizovanie podmienok práce školského psychológa a faktorov pracovnej spokojnosti. Posledná kapitola teoretickej časti prináša aktuálne výskumné zistenia, ktoré sa týkajú pracovných podmienok, pracovnej spokojnosti a činnosti školských psychológov a ďalších zamestnancov v školách. V empirickej časti sú prehľadne spracované najvýznamnejšie zistenia výskumu zameraného na mapovanie podmienok práce školských psychológov na Slovensku. Cieľom výskumu bolo zistiť, aké sú pracovné podmienky školských psychológov, aká je ich pozícia vo vzťahovej sieti školy, pracovná spokojnosť a ako súvisí s podmienkami ich práce. Tiež boli zisťované ďalšie významné faktory súvisiace s pracovnou spokojnosťou školských psychológov. Údaje boli zozbierané od 60 školských psychológov z celého Slovenska prostredníctvom elektronického dotazníka a vyhodnotené pomocou matematicko-štatistickej analýzy (Kolmogorov–Smirnov test normality, Spearmanov korelačný koeficient, Mann–Whitneyov U–test). Výsledky poukazujú na to, že školskí psychológovia sú so svojou prácou spokojní a majú zabezpečené relatívne dobré materiálno-technické a finančné podmienky pre ich prácu. Preukázané boli významné súvislosti medzi pracovnou spokojnosťou školských psychológov a ich prijatím zo strany učiteľov.

**Kľúčové slová:** Školský psychológ. Pracovné podmienky. Pracovná spokojnosť.



## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Working Conditions of School Psychologists in Slovakia

**Author:** Mgr. Michaela Vaňová, PhD.

**Supervisor:** PhDr. Veronika Kavenská, PhD.

**Number of pages and characters:** 87, 177 055

**Number of appendices:** 11

**Number of references:** 79

**Abstract:** The thesis is divided in two parts - theoretical and empirical. The theoretical part consists of four chapters. Its content is the definition of school psychology as a scientific discipline and its tasks. Moreover it focuses on school psychologist' profession and he's activities, characterization of school psychologist' working conditions and factors of job satisfaction. The last chapter of the theoretical part provides current research findings concerning working conditions, job satisfaction and activities of school psychologists and other staff in schools. In the empirical part there are clearly treated the most significant research findings aimed at mapping of working conditions of school psychologists in Slovakia. The goal of the research was to find out how the working conditions of school psychologists are and how is their position in the school's relational network. Furthermore we made an attempt to discover how their job satisfaction is and how it relates to the conditions of their work. Besides it was surveyed other important factors related to the job satisfaction of school psychologists. Data were collected from 60 school psychologists within the whole Slovakia through an online questionnaire and examined using mathematical and statistical analysis (Kolmogorov-Smirnov normality test, Spearman correlation coefficient, Mann-Whitney U-test). The results suggest that school psychologists are satisfied with their work and have relatively good material, technical and financial conditions provided for their work. It have been demonstrated a significant relationship between job satisfaction of school psychologists and their acceptance by teachers.

**Key words:** School psychologist. Working conditions. Job satisfaction.

# Príloha 1 Zadanie diplomovej práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Philosophical Faculty  
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychology  
Forma: Combined  
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

## Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. VAŇOVÁ Michaela	Gorkého 26/9, Prievidza	F11067

### TÉMA ČESKY:

Podmienky práce školských psychologov na Slovensku

### NÁZEV ANGLICKY:

Working Conditions of School Psychologists in Slovakia

### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Veronika Kavenská, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

V teoretickej časti študentka rozpracuje východiská skúmanej problematiky, reflektujúc aktuálny stav školskej psychológie na Slovensku. Výskum bude realizovaný prostredníctvom online dotazníka, výskumnú vzorku budú tvoriť školskí psychológovia na Slovensku.

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

GAJDOŠOVÁ, E. (1997). Školský psychológ. Špeciálne otázky zo školskej psychológie. Bratislava: FiF UK.  
Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. (2010). Školská psychológia. Bratislava: Stimul  
Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. E-psychologie [online], 5 (4), 55-67. Dostupný z WWW: <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>. ISSN 1802-8853  
Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. Pedagogika, mimořádné číslo, 36-41.

Podpis studenta: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího práce: .....

Datum: .....

## Príloha 2 Dotazník – časť A - E

### Školský psychológ

#### Podmienky práce školských psychológov na Slovensku

#### ČASŤ A - ÚVODNÉ INFORMÁCIE

Dobrý deň, ďakujeme Vám za záujem zúčastniť sa výskumu na tému: "Podmienky práce školských psychológov na Slovensku". Dotazník je ANONYMNÝ a účasť DOBROVOLNÁ. Pozostáva z otázok zameraných na činnosť práce ŠP a podmienky, za akých svoju pracovnú činnosť vykonáva. V závere sú pridané 2 krátke dotazníky zamerané na zistenie úrovne životnej spokojnosti a emocionálnej pohody. Zozbierané údaje starostlivo chránime. Zároveň Vás žiadame, aby ste nezverejňovali obsah tohto dotazníka. Vyplnenie dotazníka Vám nezaberie viac ako 20-30 minút.

Krátky návod k vyplneniu dotazníka:

- v prípade, že pracujete ako školský psychológ vo viacerých školách, vyplňte, prosím, tento dotazník za každú školu zvlášť (maximálne však za 2 školy s najvyšším pracovným úväzkom),
- v celom dotazníku je pre termín školský psychológ/školská psychologička používaná skratka ŠP,
- o dosiahnutí konca dotazníka budete informovaní, dovtedy máte pred sebou ešte nezodpovedané položky.

#### FILTRAČNÁ OTÁZKA

Uveďte kraj, v ktorom pôsobíte ako ŠP:

- Bratislavský
- Trnavský
- Trenčiansky
- Nitriansky
- Žilinský
- Banskobystrický
- Prešovský
- Košický
- žiadny z uvedených (koniec dotazníka)

#### ČASŤ B - SPRESŇUJÚCE INFORMÁCIE

**Pôsobíte ako ŠP vo viacerých školách?** INFORMÁCIA: V prípade, že pracujete ako ŠP vo viacerých školách, vyplňte tento dotazník za školu zvlášť (maximálne však za 2 školy s najvyšším pracovným úväzkom).

- áno
- nie

**Uved'te typ školy, v ktorej pôsobíte ako ŠP:**

- MŠ
- ZŠ
- SOŠ
- Gymnázium
- Konzervatórium
- Iné:

**Je súčasťou školy aj školský internát?**

- áno
- nie

**Má škola nejaké špeciálne zameranie? (napr. šport, jazyky, nadanie, trieda s alternatívnou výučbou)**

- áno
- nie

**Označte prosím, aký úväzok v škole máte:**

- 0,1
- 0,2
- 0,3
- 0,4
- 0,5
- 0,6
- 0,7
- 0,8
- 0,9
- 1,0
- Iné:

**Aká je Vaša pracovná doba (ktoré dni) v škole, kde pracujete?**

- Pondelok
- Utorok
- Streda
- Štvrtok
- Piatok

**Aká je Vaša pracovná doba v škole, kde pracujete? V ktorých hodinách (napr. 8:00 - 10:00)**

Koľko hodín týždenne

**Na základe čoho ste si stanovili pracovnú dobu?**

- Bola mi určená nadriadeným
- Bola stanovená na základe dohody s pedagogickými zamestnancami

- Bola stanovená mnou na odporúčanie môjho supervízora/metodického poradcu
- Bola stanovená mnou na základe konzultácií s inými školskými psychológmi
- Bola stanovená len mnou
- Iné:

**Kto Vám stanovuje náplň práce?**

- Ja sám/sama
- Riaditeľ/ka školy
- Zástupca riaditeľa školy
- Výchovní poradca
- Koordinátor prevencie
- Iné:

**Máte okrem pracovnej pozície ŠP aj iný úväzok, resp. funkciu v škole?**

- áno
- nie

**Ak áno, spresnite prosím:**

- Školský špeciálny pedagóg
- Sociálny pedagóg
- Výchovní poradca
- Kariérový poradca
- Koordinátor prevencie
- Učiteľ
- Asistent učiteľa
- Iné:

**Kto je Váš zamestnávateľ?**

- Škola
- CPPPpP
- Iné:

**Ako dlho pôsobíte na súčasnom pracovisku ako ŠP? Uveďte počet ROKOV**

a počet MESIACOV:

**Aké sú Vaše doterajšie odborné skúsenosti, Vaša prax? Bud'te čo najkonkrétnejší (rok, doba pôsobenia, pozícia - napr. 2008-2012, 2 roky, psychológ v CPPPpP)**

**Aké vysokoškolské štúdium ste absolvovali? Bud'te čo najkonkrétnejší (študijný odbor, získaný titul, univerzita, rok ukončenia štúdia - napr. psychológia, Mgr., UK v Bratislave, 2005)**

**Dosiahli ste ďalšie vzdelanie nad rámec pregraduálneho štúdia?**

- Psychoterapeutický výcvik
- Kurz práce s diagnostickou metódou
- Kurz krízovej intervencie
- Víkendové semináre akreditované MŠVVaŠ SR
- Kurz pre koordinátorov prevencie
- Žiadny
- Iné:

**V rámci ďalšieho vzdelávania máte záujem, resp. cítite potrebu doplniť si odborné znalosti v týchto oblastiach: (môžete uviesť aj konkrétne výcviky, kurzy...)**

## **ČASŤ C - HLAVNÁ ČASŤ**

*Prečo ste sa rozhodli pre prácu ŠP?*

**Ako ste sa o práci ŠP dozvedeli?**

- Inzerát
- Odporúčanie známeho
- Informácia od univerzitného pracovníka
- Oslovila ma priamo škola
- Iné:

**Uvažovali ste o práci ŠP už v priebehu pregraduálneho štúdia?**

- áno
- nie
- neviem

**Viete, o ktoré legislatívne normy sa môže opierať ŠP?**

- áno
- nie

**Znalosť zákona č. 317/2009 Z. z. pre prácu ŠP by ste označili za:**

- Dôležitú
- Menej dôležitú
- Ani dôležitú ani nedôležitú
- Skôr nedôležitú
- Nedôležitú
- Neviem

**Znalosť zákona č. 245/2008 Z. z. pre prácu ŠP by ste označili za:**

- Dôležitú
- Menej dôležitú
- Ani dôležitú ani nedôležitú
- Skôr nedôležitú
- Nedôležitú
- Neviem

**Označte všetky činnosti, ktoré v rámci svojej pracovnej náplne vykonávate: (možnosť viacerých odpovedí)**

- Individuálna práca so žiakom - diagnostika
- Individuálna práca so žiakom - konzultácia
- Individuálna práca so žiakom - krízová intervencia
- Práca s rodinou
- Práca s triedou
- Práca s inými skupinami
- Stretnutie s rodičmi
- Diagnostika triedy
- Intervencia v triede
- Práca so skupinou učiteľov
- Prenášky pre rodičov
- "Kružky" po vyučovaní (školský klub detí a pod.)
- Reedukácia
- Individuálne konzultácie s učiteľom
- Adaptačné pobyty
- Konzultácie s inými odborníkmi
- Účasť na výjazdových akciách školy
- Zastupovanie za iného učiteľa
- Dozor na chodbe, v jedálni
- Tvorba nástenky

- Informácie na webovej stránke školy
- Internetové poradenstvo
- Schránka dôvery
- Realizácia programov primárnej prevencie
- Realizácia intervenčných a rozvíjajúcich programov
- Účasť na poradách školy
- Účasť na triednych schôdkach rodičov
- Evaluácia (evalvácia) školy
- Administratívne činnosti
- Iné:

**Uved'te, koľko svojho času venujete priemerne tejto práci (vyjadrite ako celé číslo tak, aby celkový súčet bol 100):**

Individuálnej práci so žiakmi:

Skupinovej práci s triedou:

Práci s rodičmi:

Práci s učiteľmi:

**Pracujete s diagnostickými metódami?**

- áno
- nie (uved'te prosím, z akého dôvodu nie):

**S ktorými diagnostickými metódami pracujete?**

**V ktorých prípadoch (situáciách) pracujete s diagnostickými metódami?**

**Pracoval vo Vašej škole ŠP aj pred Vaším nástupom?**

- áno
- nie



**Ako bol ŠP pred Vami prijatý školou?**

- Pozitívne
- Negatívne
- Rozporuplne

**Popíšte Vaše pocity z prijatia bezprostredne po nástupe do pozície ŠP:**

**Popíšte Váš súčasný vzťah s vedením školy:**

**Popíšte, aké máte v súčasnosti vzťahy s učiteľmi:**

**Popíšte, ako sa teraz cítite prijímaní žiakmi:**

**Ohodnoťte, ako sa v súčasnej dobe cítite v škole z hľadiska nasledovných kritérií:**

	1 - najlepšie	2	3	4	5 - najhoršie
Vzťah s vedením školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vzťahy s učiteľmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prijatie žiakmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Kto je pre Vás v škole najväčšou oporou?**

- Výchovný poradca
- Koordinátor prevencie
- Školský špeciálny pedagóg
- Učiteľ
- Žástupca riaditeľa školy
- Riaditeľ/ka školy
- Iné:

**S ktorým z pracovníkov školy ste najviac/najčastejšie pracovne v kontakte? (označte troch pracovníkov, s ktorými ste najčastejšie v kontakte)**

- Výchovný poradca
- Koordinátor prevencie
- Školský špeciálny pedagóg
- Učiteľ
- Triedny učiteľ
- Zástupca riaditeľa školy
- Riaditeľ/ka školy
- Iné:

**Kto Vám Vašu prácu znepríjemňuje, sťažuje?**

- Výchovný poradca
- Koordinátor prevencie
- Školský špeciálny pedagóg
- Učiteľ
- Triedny učiteľ
- Zástupca riaditeľa školy
- Riaditeľ/ka školy
- Iné:

**V akej miere spolupracujete s nasledujúcimi inštitúciami?**

	vôbec	vieme o sebe	aktívne spolupracujeme/spolupracovali sme
CPPPaP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CŠPP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÚPSVaR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polícia SR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detský domov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diagnostické centrum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reedukačné centrum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liečebno-výchovné sanatórium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekár	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klinický psychológ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	vôbec	vieme o sebe	aktívne spolupracujeme/spolupracovali sme
Psychiater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logopéd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miestne neziskové organizácie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Na koho sa obraciate, keď si potrebujete o svojej práci pohovoriť?**

**Ste členom Asociácie školskej psychológie?**

- áno
- nie (prosím, uveďte dôvod, prečo nie):

**Ste spokojní s tým, čo Vám AŠP poskytuje?**

- áno
- nie (prosím, spresnite prečo nie ste spokojní):

**Cítite sa byť dostatočne informovaní o akciách týkajúcich sa školskej psychológie?**

- áno
- nie
- neviem

**Máte metodické vedenie?**

- áno
- nie

**Dochádzate niekam na supervíziu?**

- áno
- nie (uveďte dôvod, prečo nevyužívate supervíziu):

**Ako často dochádzate na supervíziu?**

- Len v prípade potreby
- 1-krát týždenne
- 1-krát za 14 dní
- 1-krát mesačne
- 1-krát za 2-3 mesiace
- 1-krát za pol rok
- Iné:

**Kto Vám supervíziu financuje? Kto Vám hradí cestovné náklady?**

**Ste s touto situáciou spokojní?**

- áno
- nie (prosím zdôvodnite, prečo nie ste so situáciou preplácania supervízie a cestovných nákladov spokojní):

**Máte vlastnú pracovňu?**

- áno
- nie

**Zdieľate túto pracovňu s niekým?**

- áno
- nie

**S kým zdieľate pracovňu?**

**Ako riešite situáciu, kedy potrebujete, aby bola táto pracovňa voľná?**



**Kde je Vaša pracovňa situovaná?**

- V centre školy
- Na odľahlom mieste

**K Vašej práci Vám školy poskytla:**

	ÁNO	NIE
PC (počítač, notebook)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tlačiareň	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skener	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vlastný telefónny prístroj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prístup k intranetu (vnútorná sieť školy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Vaša škola financuje pre prácu ŠP:**

	ÁNO	NIE
Nákup kníh	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nákup diagnostických metód	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nákup pomôcok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nákup spotrebného materiálu pre prácu so žiakmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpora pre mimoškolské aktivity so žiakmi (napr. víkendový kurz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vzdelávanie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nálady na kopírovanie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drobný kancelársky materiál	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vizitky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cestovné náklady	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

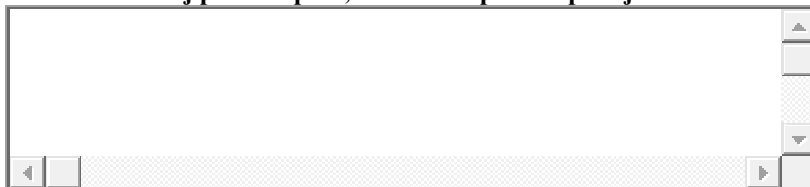
**Čo Vám z technického vybavenia chýba?**



**Ako ste spokojní v práci?**

- 1 úplne spokojný/á
- 2 skôr spokojný/á
- 3 ani spokojný/á ani nespokojný/á
- 4 skôr nespokojný/á
- 5 úplne nespokojný/á

**Čo Vás na Vašej práci naplňa, dáva Vám pocit uspokojenia?**



**Čo Vás na Vašej práci trápi, robí Vám starosti?**



**Považujete svoje rozhodnutie pracovať ako ŠP, teraz s odstupom času, za správne?**

- áno
- nie

**POSOLSTVO PRE ...** Je niečo, čo by ste rád/rada odkázal/a študentom, kolegom alebo iným odborníkom?

(nepovinná otázka)



## **ČASŤ D - DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Uveďte, prosím, Vaše pohlavie**

- Muž
- Žena

**Váš rodinný stav**

- slobodný/á
- ženatý/vydatá

- rozvedený/á
- vdovec/vdova

**Vyberte, prosím, príslušnú vekovú kategóriu podľa Vášho veku:**

- Menej ako 25 rokov
- 26 - 35 rokov
- 36 - 45 rokov
- 46 - 55 rokov
- Viac ako 55 rokov

**Vyberte veľkosť dediny/obce/mesta, kde sa Vaša škola nachádza:**

- Dedina do 999 obyvateľov
- Obec s 1 000 - 1 999 obyvateľov
- Obec s 2 000 - 4 999 obyvateľmi
- Mesto s 5 000 - 19 999 obyvateľmi
- Mesto s 20 000 - 49 999 obyvateľmi
- Mesto s 50 000 - 90 000 obyvateľmi
- Veľkomesto nad 90 000 obyvateľov

**Dochádzate do zamestnania?**

- áno
- nie

**Označte, prosím, vzdialenosť do práce v km:**

- Do 10 km
- Do 30 km
- Do 50 km
- Nad 50 km

**Označte dopravný prostriedok, ktorý u Vás prevažuje pri cestovaní do zamestnania:**

- Bicykel
- Motocykel
- Automobil
- Autobus
- Vlák
- Iné:

#### **ČASŤ E - DOPLŇUJÚCE INFORMÁCIE**

Pokiaľ máte akúkoľvek pripomienku, alebo by ste radi niečo k téme dodali a v dotazníku nebola možnosť,

môžete využiť toto voľné okno:

### **Príloha 3**    **Dotazník – časť F - G**

*„Plné znenie použitých psychodiagnostických metód je uvedené v tlačenej verzii  
diplomovej práce.“*



**Príloha 4 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – školský psychológ  
a pracovná spokojnosť**

	Spok_ prac	DZS_zdravie	DZS_praca	DZS_finan	DZS_spolu	DZS_P aZ_1	DZS_P aZ_2	DZS_P aZ_3	DZS_P aZ_4	DZS_P aZ_5	DZS_P aZ_6
Vek_kat	,060	,117	,220	,031	,145	,134	,163	,266*	,209	-,095	,114
p	,648	,384	,097	,816	,276	,315	,227	,044	,115	,480	,392
N	60	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58
prac_uvazok	-,017	-,135	-,215	,050	-,059	-,224	-,192	-,108	-,163	-,130	-,034
p	,899	,312	,105	,708	,660	,091	,152	,420	,221	,330	,799
N	60	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58
Rodstav	,191	,232	,267*	,304*	,344**	,247	,246	,267*	,212	,189	,079
p	,143	,079	,043	,020	,008	,061	,066	,043	,111	,156	,555
N	60	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58
Ucitel	-,055	,044	,154	,168	,173	,232	,101	,216	,168	-,011	-,065
p	,678	,746	,247	,206	,195	,080	,456	,103	,208	,936	,629
N	60	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58

\*p<0,05, \*\*p<0,01; vek\_kat = veková kategória, prac\_uvazok = výška pracovného úväzku, rodstav = rodinný stav, ucitel = ŠP má aj prac. úväzok učiteľa, Spok\_prac = subjektívne hodnotenie celkovej spokojnosti v práci, DZS\_zdravie = celk. skóre v oblasti zdravie, DZS\_praca = celk. skóre v oblasti práca a zamestnanie, DZS\_finan = celk. skóre v oblasti finančná situácia, DZS\_spolu = celk. skóre v 3oblastiach, DZS\_PaZ1 – 6 = tvrdenia DŽS v oblasti práca a zamestnanie)

**Príloha 5 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – školský psychológ  
a pracovná činnosť**

	cinn_ind_Z	cinn_skup_Z	cinn_rod	cinn_ucit	superviz	diagn_nastr
Vek_kat	,020	-,025	,181	-,080	,158	-,097
p	,880	,850	,174	,551	,227	,463
N	58	58	58	58	60	60
prac_uvazok	,015	-,079	-,123	,187	,088	-,218
p	,912	,554	,359	,159	,503	,094
N	58	58	58	58	60	60
Rod_stav	-,100	,057	,345**	-,033	,173	-,157
p	,457	,669	,008	,807	,186	,232
N	58	58	58	58	60	60
Ucitel	,023	,069	,064	-,208	,206	,127
p	,867	,607	,631	,117	,115	,332
N	58	58	58	58	60	60

\*p<0,05, \*\*p<0,01; cinn\_ind\_Z = individuálna práca so žiakmi, cinn\_skup\_Z = skupinová práca so žiakmi, cinn\_rod = práca s rodičmi, cinn\_ucit = práca s učiteľmi, superviz = dochádza na supervíziu, diagn\_nastr = pracuje s diagnostickými metódami

**Príloha 6 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – materiálo-  
technické podmienky a pracovná spokojnosť**

	DZS_PaZ_1	DZS_PaZ_2	DZS_PaZ_3	DZS_PaZ_4	DZS_PaZ_5	DZS_PaZ_6	Spok_prac
PC	-,013	,016	,002	,029	,053	,267*	,018
p	,925	,907	,990	,828	,693	,042	,892
N	58	57	58	58	58	58	59
tlac	-,103	,033	,129	,008	-,014	,130	,043
p	,450	,814	,345	,952	,916	,340	,751
N	56	55	56	56	56	56	57
internet	,062	,124	,064	,058	,261*	,161	,167
p	,644	,359	,631	,664	,047	,226	,202
N	58	57	58	58	58	58	60
skener	-,133	-,045	,108	,116	-,115	,006	-,044
p	,357	,758	,455	,423	,426	,967	,761
N	50	49	50	50	50	50	51
vlast_telef	-,001	,099	-,051	-,006	,104	,265	,083
p	,993	,478	,709	,966	,450	,051	,543
N	55	54	55	55	55	55	56
intraner	,101	,021	,094	,269	,039	,200	,195
p	,473	,883	,503	,051	,781	,151	,162
N	53	52	53	53	53	53	53
mat_techn	-,083	,012	,018	,093	,014	,255	,107
p	,533	,927	,891	,486	,920	,053	,414
N	58	57	58	58	58	58	60

\* $p < 0,05$ ; mat\_techn = celkový počet kladných odpovedí v položke „K Vašej práci Vám škola poskytla“ (min = 0, max = 6), DZS\_PaZ1 – 6 = tvrdenia DŽS v oblasti práca a zamestnanie, Spok\_prac = subjektívne hodnotenie celkovej spokojnosti v práci

**Príloha 7 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – finančná podpora  
a pracovná spokojnosť**

	DZS_PaZ_1	DZS_PaZ_2	DZS_PaZ_3	DZS_PaZ_4	DZS_PaZ_5	DZS_PaZ_6	Spok_prac
knihy	,187	,224	,205	,240	,140	,268	,229
p	,180	,111	,141	,083	,316	,053	,092
N	53	52	53	53	53	53	55
dg_metody	,223	,238	,016	,145	,185	,164	,307
p	,108	,089	,909	,300	,185	,240	,023
N	53	52	53	53	53	53	55
pomocky	,183	,326	,102	,143	,251	,160	,122
p	,178	,015	,452	,295	,062	,239	,367
N	56	55	56	56	56	56	57
spotr_mat	,152	,261	,272	,225	,240	,097	,140
p	,264	,055	,043	,095	,075	,476	,293
N	56	55	56	56	56	56	58
mimosk_akt	,105	,192	,055	-,030	,201	,265	,027
p	,454	,173	,698	,832	,150	,055	,845
N	53	52	53	53	53	53	55
vzdelav	,197	,294	,147	,187	,336	,243	,320
p	,145	,030	,281	,168	,011	,071	,014
N	56	55	56	56	56	56	58
kop_nakl	,029	-,080	-,030	-,118	,119	,235	,038
p	,826	,555	,824	,379	,374	,076	,771
N	58	57	58	58	58	58	60
kanc_mat	,124	,120	,027	,088	,360	,138	,251
p	,353	,373	,839	,509	,006	,302	,053
N	58	57	58	58	58	58	60
vizitky	,106	,225	,301	,253	,386	,276	,207
p	,445	,106	,027	,064	,004	,043	,126
N	54	53	54	54	54	54	56
cest_nakl	,108	,019	,070	,079	,176	,287	,214
p	,436	,895	,615	,570	,203	,035	,113
N	54	53	54	54	54	54	56
financ_podm	,253	,368	,221	,232	,342	,332	,252
p	,055	,005	,096	,080	,009	,011	,052
N	58	57	58	58	58	58	60

\*p<0,05, \*\*p<0,01; financ\_podm = celkový počet kladných odpovedí v položke „Vaša škola financuje pre prácu ŠP...“ (min = 0, max = 10), DZS\_PaZ1 – 6 = tvrdenia DŽS v oblasti práca a zamestnanie, Spok\_prac = subjektívne hodnotenie celkovej spokojnosti v práci

**Príloha 8 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – materiálo-  
technické podmienky a pracovná činnosť**

	cinn_ind_Z	cinn_skup_Z	cinn_rod	cinn_ucit	superviz	diagn_nastr
vlas_prac	,135	-,216	,000	-,012	-,067	,028
p	,312	,103	1,000	,928	,610	,833
N	58	58	58	58	60	60
zdiela_prac	-,120	,165	,153	-,079	,161	,018
p	,370	,216	,252	,558	,218	,892
N	58	58	58	58	60	60
PC	,158	-,220	-,128	-,025	-,039	,200
p	,240	,100	,342	,853	,769	,129
N	57	57	57	57	59	59
tlac	,071	-,054	,016	-,199	-,005	,143
p	,608	,696	,906	,145	,973	,287
N	55	55	55	55	57	57
internet	,130	-,089	-,091	-,078	,152	-,049
p	,331	,504	,497	,561	,247	,710
N	58	58	58	58	60	60
skener	-,004	-,024	-,042	-,127	,052	-,032
p	,976	,872	,772	,385	,715	,822
N	49	49	49	49	51	51
vlast_telef	,322 <sup>*</sup>	-,431 <sup>**</sup>	-,005	-,110	-,084	,026
p	,017	,001	,972	,429	,539	,849
N	54	54	54	54	56	56
intranet	-,375 <sup>**</sup>	,334 <sup>*</sup>	,266	,185	-,200	,142
p	,006	,015	,056	,188	,151	,310
N	52	52	52	52	53	53
mat_techn	-,052	,109	,041	,077	-,040	-,067
p	,700	,414	,762	,566	,761	,611
N	58	58	58	58	60	60

\* $p < 0,05$ ; mat\_techn = celkový počet kladných odpovedí v položke „K Vašej práci Vám škola poskytla“ (min = 0, max = 6), cinn\_ind\_Z = individuálna práca so žiakmi, cinn\_skup\_Z = skupinová práca so žiakmi, cinn\_rod = práca s rodičmi, cinn\_ucit = práca s učiteľmi, superviz = dochádza na supervíziu, diagn\_nastr = pracuje s diagnostickými metódami

**Príloha 9 Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu – finančná podpora a pracovná činnosť**

	cinn_ind_Z	cinn_skup_Z	cinn_rod	cinn_ucit	superviz	diagn_nastr
knihy	,037	-,094	,111	-,113	-,064	,081
p	,790	,503	,427	,422	,640	,558
N	53	53	53	53	55	55
dg_metody	-,042	-,036	-,023	,071	-,231	-,081
p	,763	,796	,870	,615	,090	,558
N	53	53	53	53	55	55
pomocky	-,170	,018	,049	,231	-,194	,162
p	,215	,897	,720	,089	,147	,230
N	55	55	55	55	57	57
spotr_mat	-,114	,073	,124	-,125	-,132	,039
p	,403	,591	,362	,357	,322	,769
N	56	56	56	56	58	58
mimosk_akt	,120	-,061	-,127	-,076	,297	,003
p	,393	,664	,364	,590	,028	,983
N	53	53	53	53	55	55
vzdelav	-,196	,167	,215	-,122	-,174	,044
p	,147	,218	,112	,371	,191	,743
N	56	56	56	56	58	58
kop_nakl	,224	-,161	-,065	-,231	-,114	,065
p	,091	,228	,626	,082	,386	,621
N	58	58	58	58	60	60
kanc_mat	,116	-,141	-,037	-,080	-,179	-,111
p	,385	,292	,785	,553	,170	,398
N	58	58	58	58	60	60
vizitky	-,006	,083	-,117	,029	-,063	,006
p	,964	,550	,401	,833	,645	,967
N	54	54	54	54	56	56
cest_nakl	-,136	,067	,162	-,053	-,178	-,138
p	,328	,631	,241	,701	,189	,310
N	54	54	54	54	56	56
financ_podm	,084	-,031	-,095	,086	,170	,075
p	,531	,819	,476	,523	,195	,567
N	58	58	58	58	60	60

\*p<0,05, \*\*p<0,01; financ\_podm = celkový počet kladných odpovedí v položke „Vaša škola financuje pre prácu ŠP...“ (min = 0, max = 10), cinn\_ind\_Z = individuálna práca so žiakmi, cinn\_skup\_Z = skupinová práca so žiakmi, cinn\_rod = práca s rodičmi, cinn\_ucit = práca s učiteľmi, superviz = dochádza na supervíziu, diagn\_nastr = pracuje s diagnostickými metódami

**Príloha 10 Porovnanie pracovnej spokojnosti v skupinách zostavených podľa  
premenných týkajúcich sa školského psychológa**

Rodinný stav - Mann-Whitney U-Test										
Spok_p rac	DZS_zdr avie	DZS_pr aca	DZS_fi nan	DZS_sp olu	DZS_Pa Z_1	DZS_Pa Z_2	DZS_Pa Z_3	DZS_Pa Z_4	DZS_Pa Z_5	DZS_Pa Z_6
348,500	292,500	276,500	258,50	239,000	292,000	276,500	285,000	304,500	319,000	367,000
p ,246	,080	,044	,022	,009	,062	,066	,044	,110	,154	,550

Pracovný úväzok - Mann-Whitney U-Test										
Spok_p rac	DZS_zdr avie	DZS_pr aca	DZS_fi nan	DZS_sp olu	DZS_Pa Z_1	DZS_Pa Z_2	DZS_Pa Z_3	DZS_Pa Z_4	DZS_Pa Z_5	DZS_Pa Z_6
371,000	299,500	264,000	337,50	333,500	265,500	270,000	315,000	288,500	305,500	345,500
p ,898	,308	,105	,705	,656	,091	,151	,415	,218	,325	,796

Učiteľ - Mann-Whitney U-Test										
Spok_p rac	DZS_zdr avie	DZS_pr aca	DZS_fi nan	DZS_sp olu	DZS_Pa Z_1	DZS_Pa Z_2	DZS_Pa Z_3	DZS_Pa Z_4	DZS_Pa Z_5	DZS_Pa Z_6
355,000	340,500	291,000	284,50	282,500	262,000	308,500	270,000	286,500	355,500	332,500
p ,674	,742	,244	,203	,192	,080	,451	,103	,205	,935	,624

Typ školy - Mann-Whitney U-Test							
	Spok_prac	DZS_PaZ_1	DZS_PaZ_2	DZS_PaZ_3	DZS_PaZ_4	DZS_PaZ_5	DZS_PaZ_6
Mann-Whitney U	382,000	323,000	311,000	328,000	309,500	304,500	298,000
p	,852	,446	,462	,503	,334	,270	,224

**Príloha 11 Spearmanove korelačné koeficienty pre položky DŽS (finančná situácia, zdravie) a vzťahy školského psychológa**

<b>Finančná situácia</b>		DZS_FiS_1	DZS_FiS_2	DZS_FiS_3	DZS_FiS_4	DZS_FiS_5	DZS_FiS_6
Vztah_ved		0,08	-0,025	-0,017	-0,135	-0,034	-0,142
	p	0,555	0,851	0,9	0,322	0,805	0,291
	N	57	57	57	56	55	57
Vztah_ucit		0,11	0,115	0,024	0,124	0,096	-0,091
	p	0,417	0,395	0,859	0,361	0,485	0,501
	N	57	57	57	56	55	57
Vztah_ziac		0,143	0,032	0,231	0,079	0,108	0,148
	p	0,288	0,816	0,084	0,561	0,434	0,27
	N	57	57	57	56	55	57

<b>Zdravie</b>		DZS_Zdr_1	DZS_Zdr_2	DZS_Zdr_3	DZS_Zdr_4	DZS_Zdr_5	DZS_Zdr_6
Vztah_ved		0,13	0,251	0,219	0,122	0,088	0,161
	p	0,335	0,059	0,102	0,367	0,523	0,241
	N	57	57	57	57	55	55
Vztah_ucit		0,214	0,166	0,218	0,116	0,091	0,112
	p	0,11	0,218	0,103	0,391	0,508	0,417
	N	57	57	57	57	55	55
Vztah_ziac		0,098	,324*	0,135	0,11	,350**	0,147
	p	0,469	0,014	0,317	0,417	0,009	0,284
	N	57	57	57	57	55	55