

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

# LIMITY PRÁCE ZAČÍNÁJÍCÍHO ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA

LIMITS OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST'S WORK AT THE BEGINNING OF HIS  
CAREER



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Klára Šimková**  
Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc  
2018

### **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Limity práce začínajícího školního psychologa“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V..... dne.....

Podpis.....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí své bakalářské diplomové práce Mgr. Kateřině Palové, za její přínosné připomínky, vstřícný přístup a trpělivost. Velký dík patří také mé rodině. Bez jejich podpory bych to nezvládla.

# Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Školní psychologie .....	10
1.1 Pojem a předmět školní psychologie.....	10
1.2 Vývoj školní psychologie ve světě.....	11
1.3 Vývoj školní psychologie v ČR .....	13
1.4 Legislativní ukotvení školní psychologie.....	14
1.5 Školní poradenská pracoviště.....	15
1.6 Náplň práce školního psychologa .....	15
2 Kritická místa školní psychologie .....	18
2.1 Vztahová síť v rámci školy .....	18
2.1.1 Vztahy s vedením školy.....	19
2.1.2 Vztahy s učiteli .....	20
2.1.3 Vztahy se třídou, s jednotlivými žáky a s rodiči .....	21
2.2 Etické aspekty práce ŠP .....	22
2.2.1 Etický kodex.....	22
2.2.2 Morální distres.....	23
2.3 Další významná kritická místa profese .....	25
2.3.1 Vzdělávání ŠP .....	26
2.3.2 Inkluzivní vzdělávání .....	27
3 Relevantní výzkumy v oblasti školní psychologie v ČR.....	29
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	31
4 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	32
5 Metodologický rámec výzkumu .....	34
5.1 Výběr výzkumného vzorku .....	34
5.2 Popis výzkumného souboru .....	35
5.3 Sběr dat.....	37
5.4 Metody zpracování a analýzy dat.....	38
5.5 Etické aspekty výzkumu .....	39
6 Výsledky výzkumu .....	40

6.1	Analýza kritických míst práce ŠP ve vztahu k vedení školy .....	40
6.1.1	Požadavky vedení na pozici ŠP.....	40
6.1.2	Očekávání a vzájemná vyjasnění.....	41
6.1.3	Komunikace s vedením .....	43
6.1.4	Spolupráce s vedením.....	43
6.2	Analýza kritických míst práce ŠP ve vztahu k pedagogům .....	44
6.2.1	Pedagogové neví, co od ŠP mohou očekávat .....	44
6.2.2	Komunikace s pedagogy.....	45
6.2.3	Spolupráce s pedagogy .....	46
6.2.4	ŠP je moc mladý .....	47
6.3	Analýza dalších kritických míst práce .....	48
6.3.1	Začátek práce.....	48
6.3.2	Problematika „volných rukou“ .....	49
6.3.3	Samota .....	50
6.3.4	Školní poradenské pracoviště .....	50
6.3.5	Rodiče žáků .....	51
6.3.6	Úvazek.....	51
6.3.7	Vhodnost práce pro absolventa .....	52
6.4	Analýza hodnocení vzdělání z vysoké školy v oboru psychologie.....	53
6.4.1	Vysokoškolská příprava na profesi ŠP .....	53
6.4.2	Doplnění vzdělání.....	54
6.4.3	Co by ŠP ocenili .....	54
6.5	Analýza doporučení začínajícímu ŠP.....	55
6.6	Zodpovězení výzkumných otázek.....	56
7	Diskuze .....	59
8	Závěry.....	65
	Souhrn .....	67
	Seznam použitých zdrojů a literatury.....	71
	Seznam příloh	

## **Seznam použitých zkratek**

AŠP – Asociace školní psychologie

ISPA – International School Psychology Association

MAP – místní akční plán

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SP – speciální pedagog

SVP – středisko výchovné péče

ŠMP – školní metodik prevence

ŠP – školní psycholog

ŠPP – školní poradenské pracoviště

VP- výchovný poradce

ZŠ – základní škola

# Úvod

Každý student psychologie se rozhoduje, kam bude po ukončení vysoké školy směřovat. Mou volbou je školní psychologie. Ráda pracuji s dětmi a díky svým zájmovým činnostem s nimi mám řadu zkušeností. Vím, že školní psychologie je relativně nový obor, který s sebou nese řadu úskalí a rizik. Proto jsem se rozhodla věnovat tuto bakalářskou diplomovou práci přípravě na svou budoucí profesi. Budu se zabývat subjektivními limity práce začínajícího školního psychologa coby čerstvého absolventa. Uvědomuji si, že se jedná pouze o jeden úhel pohledu, který není objektivní a nezobrazí realitu v celé šíři, ale pokud se v budoucnu dostanu do pozice školního psychologa, ráda bych byla připravená. Budu vědět, co kdysi prožívali moji kolegové, a mohu z toho čerpat.

Pod pojmem „limity práce“ mám na mysli kritická místa profese školního psychologa (dále ŠP), která znesnadňují kvalitní výkon práce ŠP. Příhodnější název by tedy byl „Kritická místa práce začínajícího školního psychologa“, ale tento název už je použit v jiné diplomové práci.

Tato diplomová práce se dělí na dvě části – teoretickou a výzkumnou. V teoretické části si v první kapitole vymezíme pojem a předmět školní psychologie, budeme se zabývat vývojem tohoto oboru v ČR i ve světě a také jeho legislativnímu ukotvení. Dále si popíšeme školní poradenské pracoviště, jehož členem je i ŠP. Nedílnou součástí první kapitoly je i náplň práce ŠP. V druhé kapitole se zaměříme právě na kritická místa školní psychologie. Zařadili jsme do nich vztahovou síť v rámci školy, etické aspekty práce ŠP a okrajově i další kritická místa profese (jako vzdělávání ŠP a inkluzivní vzdělávání), o kterých si myslíme, že by se mohli vyskytnout i ve výzkumné části. Teoretická část je ukončena kapitolou o výzkumech relevantních k tématu práce. Zásadními zdroji k vypracování této části byly převážně české a slovenské literární a internetové prameny. V zahraničí jsou sice výzkumy a poznatky bohatší, ale pro tuto bakalářskou práci bylo nutné vytvořit obraz ŠP v našich specifických podmínkách a v našem prostředí.

Cílem výzkumné části je zmapovat kritické oblasti práce začínajícího ŠP. K jeho naplnění jsem zvolila cestu kvalitativního výzkumu a za použití metody polostrukturovaného rozhovoru jsem realizovala interview se školními psychology.

Samozřejmě existují články, publikace a diplomové práce, které se tímto tématem zabývají. Tak proč další výzkum na stejné téma? Školní psychologie je velmi dynamický

obor, ve kterém dochází k rychlým změnám a inovacím (např. inkluzivní vzdělávání), tudíž se domnívám, že výzkum na téma problematických oblastí práce začínajícího ŠP coby absolventa, je velmi aktuální a potřebný.



# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 Školní psychologie

Školní psychologie je poměrně nový obor a neustále se vyvíjí, takže najít jednotnou definici není snadné. V následující kapitole se tedy pokusíme vybrat několik definic, které by nám tento „nový“ pojem přiblížily. Dále se zaměříme na vývoj školní psychologie ve světě a u nás. Následně si vyjasníme legislativní podmínky výkonu této profese a krátce si popíšeme školní poradenské pracoviště. Na konci kapitoly se budeme zabývat náplní práce ŠP.

## 1.1 Pojem a předmět školní psychologie

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

Definice z psychologického slovníku Hartl a Hartlová (2015) nám říká, že školní psychologie je obor, který se zaměřuje na problémy vývoje a růstu školních dětí. Zkoumá podmínky, průběh a výsledky školní výchovy a vzdělávání.

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

Oakland a Cunningham (1996, in Štech & Zapletalová, 2013) zastávají názor, že ŠP je označení pro profesionála vyškoleného v psychologii a pedagogice, který poskytuje psychologické služby žákům ve škole, v rodinách a v dalších sociálních prostředích, které ovlivňují jejich zrání a vývoj. Lazarová (2008) pohlíží na školní psychologii podobně. Hovoří o ní jako o profesní disciplíně, která je spojená s činností školního psychologa ve škole.

Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011) se na druhou stranu domnívají, že práce školního psychologa ve škole je jen částí oboru školní psychologie. Mimoto by se měl ŠP zaměřit také na poskytování teoretického zázemí pro tuto práci a také na výzkum. Zároveň podotýkají, že problematika a témata, která jsou důležitá pro práci školního psychologa, nejsou v žádné z věd komplexně obsažena.

Kavenská et al. (2011, 59) definují školní psychologii jako „*mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.*“ Z toho vyplývá, že cílem tohoto oboru je poznat danou školu, její subjekty a vztahy mezi nimi, zkoušet jim porozumět a snažit se je popsat.

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

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

Na první pohled se může školní psychologie jevit jako odnož psychologie poradenské, ale není tomu tak. Rozdíly mezi těmito dvěma obory jsou značné hlavně v obsahu a formě jejich činností. ŠP na rozdíl od poradenského psychologa pracuje přímo v terénu školy, takže zná její podmínky a normy. Zároveň ví, jaká jsou specifika regionu a sociální zázemí dětí. Pokud je problém, může zasáhnout hned. Klientelou jsou mu všichni žáci, takže může pracovat preventivně. Velkou výhodou ŠP je, že dítě sleduje dlouhodobě, pozoruje ho v přirozených podmínkách a v různých interakcích s ostatními žáky, s učiteli i s rodiči (Braun et al., 2014).

## **1.2 Vývoj školní psychologie ve světě**

Školní psychologie má dlouhou historii, ale krátké dějiny. Její počátky můžeme nalézt už na přelomu 19. a 20. století, ale obzvláště důležitým obdobím pro školní psychologii bylo posledních čtyřicet let, kdy se vytvářela organizační struktura a právní rámec, konstitovala se vědecko-výzkumná báze a docházelo k uvědomování si specifčnosti tohoto oboru (Štech & Zapletalová, 2013). Na její zrod měly vliv především tři faktory. Prvním z nich byl vznik samostatné psychologické vědy, která se snaží teoretické poznatky aplikovat do praxe.

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

V roce 1884 založil Francis Galton v Londýně první laboratorní kliniku, která pomáhala školám v hodnocení a rozdělování žáků a sloužila pro měření individuálních rozdílů. Za zakladatele školní psychologie se však považuje Lightner Witmer, který si roku 1896 založil první kliniku dětského poradenství v Pensylvánii v USA (Merrell, Ervin, & Peacock, 2011). Nutno podotknout, že se školní psychologie vyvíjela ve dvou liniích – americká (ranější) a evropská. Vývoj v USA byl více pragmatický, a to díky dřívější institucionalizaci psychologických služeb dětem ve školách. USA bylo oproti Evropě také rychlejší v zakotvení školní psychologie, jelikož v roce 1947 se divize školní psychologie stala součástí Americké psychologické asociace (APA), čímž ji přijala mezi ostatní psychologické disciplíny. Hlavní náplní činnosti školního psychologa bylo především testování (v Chicagu v roce 1899 vznikla první střediska testování a poradenství pro školní děti) (Medway & Cafferty, 1999; Štech & Zapletalová, 2013). V Evropě se školní psychologie jako obor rozvíjí až po druhé světové válce. Počátky jsou spojeny (stejně jako v USA) s testováním intelektových schopností školních dětí a se vzrůstajícím zájmem o školní problémy žáků (Kavenská et al., 2011). Vývoj tohoto oboru byl přímo úměrný ekonomické, kulturní a politické úrovni jednotlivých zemí. Rozvoj školní psychologie byl intenzivnější v některých evropských státech (Velká Británie, Francie, Německo) a v USA, tedy v zemích, které se vyznačovaly obdobnými kulturními charakteristikami. V zemích, které se nějakým způsobem začaly propojovat s těmito vyspělými státy, začal zájem o školní psychologii stoupat (Oakland & Brue, 1996).

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

Velkým krokem pro školní psychologii bylo v roce 1982 ustanovení ISPA (International School Psychology Association), která vypracovala Etický kodex, a která se

nyní různými způsoby snaží podporovat školní psychologii (např. každoročně pořádá mezinárodní setkání školních psychologů). Aktuálně sdružuje více než 60 zemí (Kavenská et al., 2011).

### 1.3 Vývoj školní psychologie v ČR

Již na počátku 20. století se objevily kořeny české školní psychologie a to v podobě školních projektů. Po druhé světové válce se však vývoj oboru na určitou dobu zastavil. Zdroje, na které by se mohlo navázat, byli zastaralé (Stejskal, 1930, in Lazarová, 2008). Rozkvět oboru přichází až po pádu totalitního režimu. Nová školní psychologie tedy staví na poradenské psychologii a její průkopníci čerpají ze zahraničí (Lazarová, 2008).

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

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

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

Data z roku 2009 však nepovažujeme za aktuální. Bohužel se nám nepodařilo dohledat aktuální počet, ale vzhledem k vývoji situace ve školách můžeme předpokládat vyšší číslo. Jako hrubý odhad bychom mohli použít počet členů skupiny Školní psychologové na webovém portálu facebook.com. K dnešnímu datu (18. 2. 2018) je tam 356 ŠP. Tohle číslo je však opravdu pouze orientační. Nemůžeme stoprocentně říct, jestli všichni

v této skupině opravdu pracují jako ŠP. Také nepředpokládáme, že všichni ŠP mají facebookový profil nebo jsou členy této skupiny.

K nárůstu počtu školních psychologů (stejně tak speciálních pedagogů) došlo hlavně díky projektům Evropské unie – VIP I, VIP II, VIP III, které financovaly platy školních psychologů, jejich metodické vedení a vzdělávání (Smékalová, 2014).

Od září 2016 vyvstala (v souvislosti s novelou školského zákona č. 82/2015) potřeba odborné podpory inkluzivního vzdělávání. Jedním z nástrojů, kterým MŠMT podpořilo realizaci „inkluzí“, byl projekt s názvem „Šablony“. „Šablony“ mají školám umožnit, aby bez přípravy složité projektové dokumentace, získaly do škol to, co potřebují. Z předložené nabídky jednotlivých „Šablon“ si vedení školy může vybrat školního psychologa na poloviční nebo celý pracovní úvazek. Projekt „Šablony“ ve školách aktuálně probíhá, přičemž už je připraven projekt „Šablony II“, který opět nabízí finance na úvazek ŠP (Borečková, 2018; Horáčková, 2016).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vypsalu celou řadu dalších projektů. Jedním z nich je například projekt „Inkluzivní vzdělávání pro Olomoucký kraj“, jehož nositelem je Univerzita Palackého v Olomouci. Jeden z jeho cílů je právě vznik nových pracovních pozic pro ŠP (Langer, nedat.).

O dalším způsobu financování se dozvídáme v druhém rozhovoru ve výzkumné části této diplomové práce (ŠP 2, osobní sdělení 11. října 2017). V tomto rozhovoru ŠP, že v některých městech jsou ŠP financováni z Místních akčních plánů rozvoje vzdělávání (tzv. MAP). Projektů týkajících se podpory školních psychologů je více a realizují se v různé míře v jednotlivých částech České republiky. Existují samozřejmě i další možnosti financování školního psychologa. Jsou však málo časté. Výše zmíněné jsme zde uvedli proto, že díky tomu na pozici školního psychologa dosáhli někteří respondenti zapojení do našeho výzkumu (viz výzkumná část).

## **1.4 Legislativní ukotvení školní psychologie**

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

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

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

## 1.5 Školní poradenská pracoviště

Ve školách jsou zřízena školní poradenská pracoviště (ŠPP), jejichž účelem je poskytnutí poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pro pedagogy. Za poskytování těchto služeb ve škole zodpovídá ředitel (či jím pověřený zástupce). Odbornou a metodickou pomoc a podporu poradenským pracovníkům poskytují externí pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP) (Zapletalová, nedat.).

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

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

## 1.6 Náplň práce školního psychologa

V kapitole *Legislativní ukotvení školní psychologie* jsme uvedli Vyhlášku o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která mimo jiné

vymezuje činnost školního psychologa. Tohle vymezení je však příliš obecné. V praxi je příznačná velká rozmanitost a široký záběr činností, které ŠP vykonává (Štech, 2001). Nyní se pokusíme popsat činnost školního psychologa na základě zpracování odborných zdrojů.

Zapletalová (2001) říká, že ŠP pracuje s celým systémem školy. Jeho práce zahrnuje aktivity spojené s jednotlivými žáky, s třídním kolektivem, pedagogickým sborem, jednotlivými učiteli a s rodiči. Spolupracují s odborníky v jiných zařízeních (PPP, SPC, s lékaři, psychiatry, sociálními pracovníky apod.). Pracují skutečně s celým systémem, protože pracují i s dětmi a učiteli, kteří nemají žádný aktuální problém. Vytváří tak širokou základnu prevence negativních jevů a stávají se prostředníkem mezi jednotlivými články systému.

Oproti tomu Lazarová (2008) píše, že každodenní péče o žáky a třídy a naplňování zakázek učitelů, které se většinou také týkají žáků či tříd, jednoznačně určuje náplň práce školního psychologa, neboť na nic jiného jim moc času nezbyvá. Zdá se však, že zaměření se na žáka poskytuje psychologům relativně bezpečné prostředí. Při užší spolupráci s učiteli se objevuje víc vztahových rizik. Zatím se jen zvolna naplňuje ideální obraz školního psychologa, který pracuje se vztahovým systémem školy, a který „kultivuje“ instituci.

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

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

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

Druhou kategorii můžeme ještě rozdělit na dvě části. Samostatně se vyčleňuje diagnostika a náprava specifických poruch učení (včetně konzultací s rodiči a učiteli). Na oficiální udělení diagnózy má však právo pouze pedagogicko-psychologický poradna. Druhou skupinou činností jsou problémy žáků s učením, které nejsou zařazovány pod



vývojové poruchy. Patří sem například motivace žáků k učení, diagnostika studijních předpokladů nebo analýza důvodů nedostatečných studijních výsledků (Štech & Zapletalová, 2013).

Nejnáročnější činnosti představují pro ŠP situace, kdy pečuje o vztahy, které žáka ovlivňují až zprostředkovaně. Jednou takovou situací je řešení problémů rodiny a jejích dysfunkcí. Mimořádně náročná jsou rodinná sezení. Pro školního psychologa je totiž náročné překonávat odpor rodičů přiznat si problém. Velmi těžké je také řešení konfliktu rodič – dítě, kdy dochází k zanedbávání nebo týrání dítěte. Psycholog potřebuje spolupráci rodiny, ale ne vždy je to snadné a možné. Druhou kategorií náročných situací představují nevhodné zásahy učitelů nebo ředitele. Nejčastěji jde o necitlivé řešení problému či neuznávání práce školního psychologa. Mezi ostatní kritické situace řadíme jedinečné případy (pokusy o sebevraždu, smrtelné choroby atd.) (Štech & Zapletalová, 2013).

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

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

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

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

## 2 Kritická místa školní psychologie

Vzhledem k tomu, že školní psychologie je relativně nový a neukotvený obor, je přirozené, že s sebou přináší i spoustu problémů a potíží. Lazarová (2008, 486) to vystihla takto: „*Školní psychologie rozhodně není jednoduchý obor a zdá se, že mezi psychology zatím nepatří mezi nejoblíbenější. Každý psycholog si musí své postavení ve škole sám vybojovat a v tomhle ohledu mu nemůže pomoci žádná legislativní podpora*“.

Smékalová (2014) říká, že aktuálně je potřeba, aby se profese školního psychologa jasně prezentovala, aby se poukázalo na její přínos, ale také na její úskalí, které mohou plynout z nepochopení, podceňování či přeceňování profese.

Profese školního psychologa je velmi složitá a přináší řadu specifíků, které Zapletalová (2001) formulovala jako kritická místa profese a identifikovala je na rovinách:

- ŠP – ředitel,
- ŠP – systém školy,
- ŠP – pedagogický sbor,
- ŠP – jednotliví učitelé,
- ŠP – práce se třídou,
- ŠP – jednotliví žáci,
- ŠP – rodiče.

Psycholog se dostává do řady specifických situací. Např. se může stát „potížistou“, protože odkrývá tabuizované problémy. Často dochází k přecenění nebo podcenění psychologa, kdy pedagog požaduje od ŠP okamžité a rychlé výsledky, či má k práci školního psychologa nedůvěru nebo se cítí ohroženě. Školnímu psychologovi se tedy mnohdy stane, že musí hledat nové nestandardní cesty a postupy, přičemž se snaží minimalizovat možná rizika dopadu své činnosti (Zapletalová, 2002).

Štech (2001) uvádí, že kritická místa se nachází hlavně v rovině vztahů s danými subjekty, než v rovině samotných případů.

My se v této kapitole budeme zabývat vztahovými problémy, ale přidáme i další oblasti, které jsou podle odborné literatury problematické.

### 2.1 Vztahová síť v rámci školy

Během své práce se ŠP pohybuje ve velké síti vztahů, protože pracuje s různými lidmi a institucemi. Vztahová síť školního psychologa je hlavní a největší kritické místo profese.

Psycholog se ve škole pohybuje především mezi laiky, kteří postupují podle jiné profesní logiky, takže se ocitá „...v síti vztahů, z nichž každý znamená potencionálně kritické místo pro výkon jeho profese. Jako „kritické“ je označujeme proto, že každý z nich může posílit nebo ohrozit úspěšnost práce psychologa ve škole a jeho postavení v ní.“ (Štech & Zapletalová, 2013, 95). Tímto se zdůrazňuje propojenost vztahových os, přičemž nezvládnutí práce v kterékoliv z nich může mít negativní důsledky.

Pro přehlednost si jednotlivé vztahy rozdělíme do tří menších subkapitol. Nejprve popíšeme aspekty vztahu ŠP – vedení školy, dále se detailněji zaměříme na vztah ŠP – učitel, jelikož s těmito vztahy budeme podrobněji pracovat ve výzkumné části. Ve třetí subkapitole budeme věnovat vztahů ŠP – třída/žák/rodiče.

### **2.1.1 Vztahy s vedením školy**

Školu neřídí jen ředitel, ale tým vedení, který je složen z ředitele a zástupce (nebo více zástupců). Podíl na rozhodování a odpovědnosti je na školách rozdílný, takže někde ŠP spolupracuje více s ředitelem, jinde zase více se zástupcem. Tento vztah je velmi složitý, ale v legislativě je ukotven jen jednou větou: „Ředitel školy vytváří podmínky pro poskytování poradenských služeb na škole.“ (Zapletalová, 2001, 39). Často se tedy stává, že psycholog vstupuje do pracovního vztahu, aniž by měl jasnou představu o pozici a náplni práce ŠP. Bohužel to často neví ani sám ředitel školy. Vztah mezi ředitelem a psychologem je klíčový pro utváření pozitivního vztahu s ostatními články systému (Zapletalová, 2001; Zimová, 2012).

Velice důležité je ujasnění si vzájemných očekávání hned na začátku. Ukazuje se, že očekávání vedení jsou různorodá, široká a někdy nereálná. Vztah ŠP – ředitel je velmi specifický v tom, že ředitel je nadřízeným, ale z profesního hlediska je laikem, zatímco ŠP je podřízený, ale z hlediska profesního je proti němu expert. Je proto nezbytné vymezit pole profesní působnosti psychologa, jeho kompetence a možnosti a vyjasnit si jeho etické zásady. Kritickým bodem vztahu je zadávání zakázky a její interpretace. Je tedy nutností, aby byli studenti vysoké školy připravováni na strategie přijímání a odmítání zakázek, aby byli schopni diskuze a dobré argumentace (Zapletalová, 2001).

Chytilová (2016) zachycuje problematiku předávání informací. Psycholog se pohybuje na úrovni důvěrných informací, které nesmí učitelům nebo vedení předávat. Stává se pak, že pedagogové na ŠP naléhají, aby jim řekl, jak to s jejich žáky vypadá. Vedení po

ŠP požaduje výsledky jeho práce, jenže ŠP nemůže mnoho věcí říkat (vedení by např. nemělo vědět ani vědět, kdo ze žáků chodí k ŠP na individuální konzultace).

### **2.1.2 Vztahy s učiteli**

ŠP obecně vnímají vztah s učiteli jako nejtěžší. Náročnost vytvoření pozitivního vztahu a spolupráce s učitelem může být způsobena i tím, že v obecném povědomí je pozice a náplň práce školního psychologa málo známá, což může být způsobeno nejasně definovanou rolí školního psychologa. Mnohdy ani samotný ŠP nezná vymezení své role (Štech, 2001).

Medway a Cafferty (1999) potvrzují, že učitelé velkou částí ovlivňují úspěšnost působení psychologa na škole. Centrálním bodem je důvěra v práci školního psychologa. Učitelé zpočátku přistupují k psychologům se značnou nedůvěrou, protože neví, co od této role mají očekávat. Zvláště, když nemají žádnou předchozí zkušenost. Štech a Zapletalová (2013) zdůrazňují, že psycholog se tak musí snažit, aby učitelům jasně a srozumitelně představil svou pozici a náplň práce, čímž může předejít řadě nedorozumění. Musí pracovat s různými obavami učitelů. Pro překonání počáteční nejistoty je dobré, aby ŠP pravidelně informoval pedagogy o tom, co dělá a proč to dělá, aby se účastnil porad, aby poskytoval i neformální konzultace (např. na chodbě).

Lazarová a Čapková (2006) se ve svém výzkumu zaměřily právě na obavy učitelů před nástupem ŠP do práce. Vymezily pět okruhů. Prvním okruhem jsou obavy z osobního ohrožení, že ŠP budou zasahovat do osobního života učitele. Druhý okruh se týká obav ze změn v práci. Pedagogové se totiž obávají, že ŠP jim bude dávat úkoly, bude je chtít vzdělávat, bude otevírat věci, které jsou ve škole „pod pokličkou“ apod. Třetí bod se vztahuje ke strachu z toho, že už ve vyučování nebudou jen oni se žáky, ale do třídy přijde další dospělá osoba. Dalším okruhem jsou obavy týkající se moci a kontroly, že ŠP bude hodnotit, kontrolovat a posuzovat jejich schopnosti. Poslední starosti se týkají spojenectví s vedením školy, rodiči nebo žáky.

Odborná literatura uvádí, že existují tři hlavní tematické okruhy, které může ŠP nabídnout učitelům. Prvním je pomoc při řešení problémů ve vyučování a učení žáků, druhý okruh se týká výchovných potíží a třetím jsou služby nabízené přímo učitelům samotným (přednášky, konzultace apod.). Dobré vztahy s učiteli jsou přínosné i proto, že učitelé nejčastěji posílají dítě na individuální konzultace nebo vidí problém ve třídě, tak požádají o pomoc ŠP. Aby psycholog mohl svou úlohu (nejen) s učiteli plnit efektivně, musí pedagogy dobře znát. S tím souvisí právě velikost úvazku. Ideální je celý úvazek, kdy má ŠP dostatek

času na systematickou činnost s učiteli, na řešení problémů ve třídách a zpětnou vazbu. S úvazkem nižším než polovičním si ŠP stěžují na nedostatek času, takže se charakter jejich práce s učiteli mění na jednorázovou konzultační činnost (Štech & Zapletalová, 2013).

Žáci chodí často za psychologem s problémem, který se úzce pojí s vyučováním a učiteli. Je proto nezbytné, aby učitelé pochopili, v čem a jak jim může ŠP pomoci. A naopak co od nich očekává. Je velmi důležité si to vyjasnit, protože pokud se obě strany navzájem pochopí, může tak psycholog skrz učitele nepřímo pozitivně ovlivňovat žáky (Zapletalová, 2001).

Vztahy s učiteli jsou charakteristické rozporuplnými úkoly. ŠP by totiž měl zachovávat neutralitu a určitý odstup od učitelů, ale zároveň u nich nevyvolávat pocit ohrožení. Měl by s nimi být za dobře a spolupracovat s nimi, ale na druhou stranu musí dodržovat zásady etického kodexu. Velmi náročná je práce s učitelem, který svým jednáním jasně přispívá k neprospěchu žáků či k negativnímu klimatu školy (Braun et al., 2014).

### **2.1.3 Vztahy se třídou, s jednotlivými žáky a s rodiči**

Součástí náplně práce školního psychologa je i práce se třídou jako celkem. Jeho cílem je pomocí skupinových aktivit mapovat a ovlivňovat sociální klima třídy. Napomáhá k vytváření prostředí, ve kterém žáci lépe zvládají své problémy, podporují vzájemný respekt a snaží se předcházet vzniku konfliktů. Při dobré práci ŠP pomáhá vzájemnému poznání žáků, odhaluje skryté problémy a citlivě je řeší (Zapletalová, 2001).

Při skupinové práci musí brát v potaz skupinovou dynamiku, pečlivě volit cíle a postupy. Může dojít k otevření citlivých témat, která se nedají vyřešit v prostředí třídy. V průběhu získává mnoho informací, které by měl efektivně zpracovat. Většinou po skupinové práci přichází individuální práce s vytipovanými jednotlivci (Zapletalová, 2001).

V obecném povědomí je pro školního psychologa typická také individuální práce se žákem. Dělí se na krizovou intervenci a na dlouhodobější práci s žákem. Navázání vztahu s žáky je klíčovým bodem práce ŠP. Zásadním předpokladem je vybudování vzájemné důvěry ve vztahu. Tu zaručuje především zachování mlčenlivosti (více v kapitole 2.2.1) a zkušenost s tím, že ŠP nabízí bezpečný prostor (Braun et al., 2014).

Spolupráce s rodiči dětí je velmi náročná a citlivá. Pro práci s nezletilým dítětem musí mít ŠP souhlas rodičů. Je tedy nezbytné, aby rodiče byli dobře informováni o činnosti a službách školního psychologa. V některých případech rodiče vítají pomoc s řešením problémů na neutrálním prostředí školy. V opačných případech, kdy rodiče nespolupracují,

je práce ŠP ještě citlivější. Skrývá se v tom neochota si problém připustit nebo s ním něco dělat. Práce s rodiči je považována za velmi obtížnou součást činnosti školního psychologa, protože někdy je potřeba pracovat s rodinným systémem dlouhodobě (Štech & Zapletalová, 2013).

## 2.2 Etické aspekty práce ŠP

Této problematice se věnujeme proto, že pro začínající ŠP bývá obtížné se v ní zorientovat. Podle našeho názoru jsou nároky na ŠP značně vysoké. Očekává se od nich, že budou jednat v souladu se zájmy „všech“ – studenti, učitelé, škola, rodiče... Také, že budou poskytovat profesionální rady, budou mít správné úsudky, budou objektivní a budou jednat podle zásad etického kodexu. Navíc některé situace nemají jednoznačně správné řešení. Zároveň by si měli získávat důvěru klienta i pedagogů. Je toho mnoho a je velmi náročné si udržet profesionalitu. Proto není divu, že etické aspekty práce školního psychologa jsou důležitým (a zdá se nám, že i opomíjeným) kritickým místem školní psychologie.

### 2.2.1 Etický kodex

Školní psychologie má svá vlastní pravidla a normy. Základním dokumentem, který je východiskem pro dodržování etiky ve školní poradenské praxi, je *Etický kodex práce školního psychologa*. Tento dokument byl redigovaný Oaklandem, Goldmanovou a Bischoffem a vydala ho ISPA. Kodex byl přeložen a upraven pro podmínky ČR Marešem a v roce 1997 byl přijat na 3. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR (Štech & Zapletalová, 2013).

Cílem této podkapitoly je shrnout důležité body etického kodexu. Proto po zbytek podkapitoly budeme čerpat informace právě z dokumentu Oakland, Goldmanová a Bischoff (1997).

Etický kodex definuje ŠP jako člověka, který klade důraz na dodržování lidských práv. Respektuje a váží si každého člověka. Poskytováním psychologických služeb napomáhá a chrání blaho dětí a mládeže a přispívá tak k jejich kvalitnímu rozvoji. ŠP se neustále vzdělává a zvyšuje své odborné schopnosti. Dodržuje etické zásady a ve výzkumné činnosti dbá nejvyšších standard (Oakland, Goldman, & Brue, 1997).

ŠP poskytuje jen ty služby, které spadají do jeho kompetencí. Zároveň zná kompetence jiných odborníků a v případě potřeby s nimi spolupracuje. Pro efektivnost své práce by se měl seznámit s cíli, principy a podmínkami fungování školského systému a

instituce, ve které pracuje. Pracuje-li s rodinami, měl by se seznámit s jejich fungováním. Zná také školský zákon, příslušné vyhlášky, směrnice a doporučení. Je si vědom, že jeho osobní názory a předsudky by neměly ovlivňovat jeho profesionální rozhodování. Chrání blaho všech (žáků, studentů, rodičů, pedagogů, kolegů, zaměstnavatelů) a jedná v souladu s jejich zájmy. Ovšem v případě střetu zájmů chrání blaho žáků a studentů. Proto, aby mohl poskytovat své služby, musí mít informovaný souhlas rodičů či zákonných zástupců. Jedinou výjimkou jsou krizové situace, kdy je například jednání nebo stav žáka nebezpečný pro jeho samého či pro ostatní osoby. ŠP by se měl vyhýbat konfliktním situacím (nebo situacím, kdy dochází k tajným dohodám), v jejichž pozadí jsou ekonomické, politické nebo osobní důvody (Oakland et al., 1997).

Další část dokumentu se týká důvěrnosti informací. ŠP je povinen je udržovat v tajnosti. Musí je uchovávat na bezpečném místě tak, aby se nedostaly k nepovolaným osobám. Poskytnutí těchto informací úřadům může proběhnout po získání souhlasu zákonných zástupců. Za určitých okolností je potřeba i souhlas samotného studenta (bere se v potaz plnoletost, mentální a morální zralost). Výjimkou je situace, kdy studentovi nebo jiným osobám hrozí bezprostřední nebezpečí. Důvěrné informace se mohou stát předmětem diskuze jen s odborníky s jasným profesionálním vztahem k případu (Oakland et al., 1997).

V etickém kodexu je zmíněn neustálý odborný růst školního psychologa. Měl by si udržovat přehled o nejnovějších poznacích svého oboru. Pokud pracuje na nějaké problematice, o které málo ví, tak by měl požádat o odbornou spolupráci a o supervizi (Oakland et al., 1997).

Žáci, studenti i rodiče by měli znát podstatu a cíl jakéhokoliv vyšetření nebo intervence. Důležitým bodem je, že ŠP nesmí svůj profesionální vztah využívat ve svůj osobní prospěch. Také se snaží udržet kooperativní pracovní vztahy s dalšími odborníky, úřady, pracovníky školy a dalšími důležitými osobami (Oakland et al., 1997).

Poslední dvě části (vyšetření a výzkum) již nepřinášejí nové informace, spíše výše zmíněné etické normy specifikují pro použití v konkrétních situacích. Proto se jim dále nebudeme věnovat.

### **2.2.2 Morální distres**

Morální distres je v oblasti školní psychologie málo známý pojem, i když je školními psychology poměrně často prožíván. Lidem, kteří berou svou práci jako poslání, se stává, že se dostanou do odborně i eticky složitých situací, které nemají jedno jasné a správné řešení.

Každá alternativa je totiž do určité míry morálně problematická. Řeší tedy etická dilemata, která vyplývají ze sociálních tlaků, aby „přihlédli“ k zájmům školy, rodičů, učitelů nebo jiných vlivných osob a upřednostnili tak jejich zájem před zájmem žáka či studenta. Při rozhodování, které řešení si nakonec vyberou, zažívají negativní stres, neboli distres (Mareš, 2017).

Jako první s tímto pojmem přišel Jameton v roce 1984. Později svou definici upravil do následující podoby: „*Jedinec zažívá morální distres, když dospěje k morálnímu závěru o případu, který sám řeší, ale instituce nebo spolupracovníci mu zkomplikují nebo přímo znemožní jednat v duchu tohoto rozhodnutí*“ (Jameton, 1993, 542, cit. Mareš, 2017, 13).

Takto definovaný jev se poměrně často vyskytuje ve zdravotnictví. Hlavně u sester, ale i u lékařů. Sám Jameton (2013) upozorňuje, že se tento pojem rozšiřuje. Právě Austin, Rankel, Kagan, Bergum a Lemermeyer (2005) se jako jedni z mála zabývali morálním distresem nejen u zdravotníků, ale také u psychologů. Popisují ho jako reakci jedince v situaci, kdy ví, co by bylo správné udělat, ale nemůže to udělat. Jedinec cítí morální odpovědnost, ale neudělá nic. To, že nic neučiní, může být následkem několika vlivů – rozpaky, vnitřní zábrany, osobní selhání a vnější tlaky a překážky.

Jameton (2013) tvrdí, že existují dva druhy distresu. Prvotní morální distres je aktuální konflikt, při kterém se jedinec rozhoduje, jestli bude nebo nebude jednat (pak si vybírá z alternativ). Druhým typem je reaktivní morální distres. Jedinec se k celé situaci v duchu pořád vrací a trápí se, že měl něco udělat jinak. Mareš (2017) zdůrazňuje skutečnost, že pokud se morální distres opakuje, může se kumulovat. Jedinec se nevyrovná se situací úplně, což může být zdravotně nebezpečné. Podle Webstera a Baylise (2000, in Mareš, 2017) pak vzniká morální reziduum. Tento pojem označuje to, co si jedinec celý život nese v sobě, když při morální distresu zradil sám sebe. Udělal něco, s čím nesouhlasil, a tak zradil své zásady.

U nás se pojem morální distres moc nepoužívá, ale v zahraničí (zejména v USA) je tento problém velmi frekventovaný. Nerozpoznaný a neřešený morální distres může mít trvalé následky na člověka, které ho mohou zasáhnout v různých oblastech (somatické, emoční, spirituální...) (Austin et al., 2005). Eticky náročné situace bývají vyvolány sociálními a administrativními tlaky na ŠP, aby jednal neeticky. Díky tomu mohou školní psychologové zažívat vyhoření či zvažovat skončení s profesí (Mareš, 2017).

Morální distres může mít však i pozitivní efekt. Můžeme vidět, že jedinci, který prožil morální distres, není dané téma lhostejné. Dává tak najevo své vysoce postavené morální hodnoty a může tak jít příkladem ostatním (Harding, 1980, in Mareš, 2017).



## 2.3 Další významná kritická místa profese

Štech a Zapletalová (2013) uvádí, že dalším kritickým bodem práce školního psychologa je jeho osamělost a izolovanost. Chybí mu kolegové z oboru a ve škole musí zachovávat neutralitu a nestrannost, takže si nemůže dovolit větší důvěrnost s vedením ani s učiteli. Složitá je také role vyjednavače dobrých vztahů v systému školy, protože se stává, že ŠP je prostředníkem komunikace mezi aktéry vzdělávacího systému. Dalším bodem je fakt, že možnost svobody v rozhodování a v organizaci vlastní práce je vyvažována obtížností regulace představ aktérů systému. Ti očekávají, že řešení problému bude rychlé a bude mít pozitivní výsledek. Z výše uvedených kapitol vyplývá, že práce ŠP je velmi náročná a složitá. Proto si také ŠP stěžují na nedostatek času.

Soldán (2012) upozorňuje na určitou zastaralost obrazu české školní psychologie, který vytvářely publikace vydané kolem roku 2000. Mnoho věcí se změnilo. Formuloval proto pět nových aspektů:

- Začleňování nového školního psychologa není bezproblémové. Nováček může přicházet do školy, kde už nějaký psycholog byl, takže může docházet ke srovnávání. To nemusí být pro ŠP příjemné.
- Mnoho publikací vykreslovalo školního psychologa jako profesionála, který má všechny potřebné schopnosti a znalosti. Kromě Lazarové (2008) však nikdo nebral v úvahu, že do škol nastupují nezkušení absolventi vysokých škol, kteří se neorientují ve školním prostředí.
- Vynořuje se tedy otázka, jak vypadá a jak dlouho trvá adaptační období (od nástupu do doby, kdy se psycholog stává profesionálem). Univerzální limit neexistuje, ale z praxe vyplývá, že je to doba minimálně jednoho roku.
- Jako sociální opora školního psychologa byl často uváděn ředitel školy. Novější výzkumy ale naznačují, že poskytovatelů sociální opory musí být daleko více: výchovný poradce, supervizor, kolegové školní psychologové apod.
- Učitelé byli v české literatuře chápáni jako zprostředkovatelé kontaktu školního psychologa s dítětem. To platí pořád, ale vynořují se i situace, kdy pedagog nemá důvěru ve školního psychologa a situace si řeší sám po svém (laicky). Další problematickou situací je vyhrocení konfliktu mezi učitelem a psychologem.

Smékalová (2014) poukazuje na to, že chybí fungující profesní platforma, kde by ředitelé, učitelé a laická veřejnost měli možnost hledat obecné informace o školní

psychologii. V době internetu by se zdálo, že to není problém. Když ovšem do vyhledávače zadáme heslo „školní psychologie“, tak nalezneme webové stránky AŠP ČR, které ale nenabízejí aktuální informace ani prostor pro řešení problematických otázek.

Další úskalí profese je spojeno s politicko-ekonomickou situací. Školní psychologie není zaběhnutým prvkem systému, takže každá politická změna či krize ho ohrožuje. Velká část psychologů je financována z projektů Evropské unie, takže bude-li v budoucnu potřeba obejít se bez této podpory, budou školy nuceny najít jiné zdroje financování činnosti ŠP (Smékalová, 2014).

Subjektivní vnímání kritických míst je individuální a záleží na více různých faktorech (osobnost psychologa, systém školy, spádová oblast školy atd.). Popsali jsme kritická místa profese, o kterých předpokládáme, že jsou největší a nejčastější. Dále nás čekají ještě dvě podkapitoly o vzdělávání ŠP a o inkluzivním vzdělávání. Ve výzkumné části se budeme dále zabývat těmito (a i dalšími) problémovými oblastmi.

### **2.3.1 Vzdělávání ŠP**

Profesi školního psychologa může vykonávat ten, kdo má ukončené magisterské studium psychologie. To je jediný kvalifikační předpoklad pro tuto profesi legislativně zakotvený v zák. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Magisterské studium psychologie se ovšem tématu školní psychologie zabývá jen okrajově a navíc tyto předměty jsou volitelné. Často se tedy stává, že na pozici školního psychologa se objeví čerstvý absolvent, který se s tématem školy a jejího prostředí setkal jen v povinném předmětu „*Pedagogická psychologie*“. Se zvyšující se potřebou školní psychologie můžeme očekávat, že počet škol, které budou přijímat ŠP, vzroste. Důvodů nedostačujícího vzdělání školních psychologů je mnoho. Školní psychologie se jen pomalu prosazuje do studia psychologie na vysokých školách, protože chybí pedagogové se zkušenostmi v této oblasti, není dostatek základních publikací a také malá důvěra v nový obor (Kavenská et al., 2011).

Problémem také je, že psychologové, kteří na tohle místo nastupují bez řádné psychologické praxe (alespoň tři roky), nemají dostatečné zkušenosti s poradenstvím. Navíc jsou ve škole jediní odborníci svého druhu, tudíž nemají odborné vedení a ani možnost konzultace se zkušenějšími kolegy přímo na místě (Štech & Zapletalová, 2013).

Účastnice ohniskové skupiny, kterou vedla B. Lazarová, Daniela Košťálová uvádí, že by se dal využít koncept podobný tomu lékařskému. Absolvent by byl na pracovišti pod dohledem zkušeného školního psychologa třeba rok – zažil by si tak všechny situace, které

školní rok přináší. Nebo by mohlo být povinné minimum pro ŠP. Třeba čtrnáctidenní intenzivní kurz. Podobné koncepty už existují, ale všechny jsou dobrovolné. Tato varianta by ale měla být pro ŠP povinná (in Lazarová, 2017).

Dnes už existují akreditované kurzy přímo pro školní psychology. Jeden takový dělá Institut celoživotního vzdělávání FF UP (Filozofické fakulty Univerzity Palackého) s názvem *Školní psycholog pro ZŠ a SŠ*. Kurz je rozdělen do čtyř semestrů (Institut celoživotního vzdělávání FF UP, nedat.). Nabídku kurzů pro školní psychology má např. Národní ústav pro vzdělávání nebo organizace MANSIO.

Svobodová (2012) ve svém výzkumu zjistila, že nejdůležitější oblastí, ve které se chtějí ŠP vzdělat, je krizová intervence. Za nejvíce preferovanou formou vzdělávání je považován praktický seminář s ukázkami a workshopy. Jako nejdůležitější faktor studenti uváděli praktické předávání zkušeností od lektorů.

### **2.3.2 Inkluzivní vzdělávání**

V září 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona (zákon č. 82/2015), která s sebou přináší zásadní změny ve vzdělávání. Hlavní změna se týká především nového pojetí podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výše uvedená novela upouští od kategorizace dětí podle jejich diagnózy. Ta se tak stává pouze prostředkem pro nastavení cílené podpory ve vzdělávání žáků podle jejich potřeb (Horáčková, 2016).

Podle Horáčkové (2016) se tak v novém pojetí dítětem, žákem či studentem se speciálními potřebami rozumí žák, jehož vzdělávání si vyžaduje uplatnění podpůrných opatření z důvodů jeho speciálních potřeb. Před účinností novely školského zákona se jednalo o kategorie žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo se sociálním znevýhodněním.

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání) vytváří podmínky pro to, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli vzdělávat v běžných školách. Současně ale umožňuje i speciální vzdělávání, což je zakotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Horáčková, 2016).

Existují dvě různá pojetí inkluzivního vzdělávání. V pojetí psycho-medicínském, které zdůrazňuje speciální vzdělávací potřeby žáků, se od školních psychologů vyžaduje využívání klinických přístupů (např. diagnostika). V odborné společnosti se od tohoto pojetí odklání k pojetí druhému, které redukuje klinické přístupy a klade důraz na sociální změny (změny hodnot, postojů a perspektiv všech aktérů ve školách). Jedná se tedy o pojetí psycho-

sociální. Znamená to, že i různá znevýhodnění a poruchy vývoje jsou vnímány jako rizikové faktory, které mohou být rozvíjeny nebo tlumeny sociálním prostředím. Více než kdy jindy se teď od školních psychologů vyžaduje, aby pracovali na zlepšení klimatu třídy a školy, a také aby podporovali komunikaci mezi aktéry vzdělávání. Dále je po ŠP požadováno, aby se podílel na odstraňování stigmat tím, že se bude snažit změnit chápání a pohledy aktérů na tato znevýhodnění. Tím by měl ovlivňovat postoje druhých a zabraňovat tak diskriminaci určitých jedinců. V neposlední řadě se po ŠP požaduje, aby podporoval reflexi praxe pedagogů (Lazarová, Hloušková, Pol, & Trnková, 2017).

Ukazuje se, že náplň práce školních psychologů už není jen výčet činností, ale je potřeba „*naslouchat škole a jejím aktérům, což je považováno za východisko pro náplň práce školních psychologů šité škole a učitelům na míru*“ (Lazarová et al., 2017, 290).

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se postupně mění potřeby školy, takže můžeme očekávat, že se bude měnit charakter práce školního psychologa. Školní psychologie je opravdu dynamická věda, jelikož náplň práce se neustále rozšiřuje a vyvíjí. Lze tedy dovodit, že směřování škol k inkluzivnímu vzdělávání posiluje postavení školního psychologa. Na druhou stranu se zvyšuje riziko, že požadavky ze strany vedení a učitelů na školního psychologa nebudou odpovídat jejich kompetencím a standardní náplni práce. Jde hlavně o administrativu spojenou se začleňováním žáků (žádosti o podpůrná opatření, individuální vzdělávací plány, žádosti o asistenty apod.), o pedagogické nebo speciálně pedagogické intervence. O to víc je pro školního psychologa těžší rozhodovat o přijímání a nepřijímání zakázek a o balancování mezi konkrétními potřebami školy a standardním posláním školního psychologa (Lazarová et al., 2017).

### 3 Relevantní výzkumy v oblasti školní psychologie v ČR

Mnoho poznatků už bylo zmíněno v předchozích částech. I přes to má tato kapitola za úkol shrnout výzkumy, které jsou relevantní pro naši diplomovou práci.

Oblast výzkumu v České republice výstižně popsala Lazarová (2008, 490): „...*školní psychologii se zatím nedostává výzkumné infrastruktury, která by studovala její vlastní kritické výzkumné problémy.*“ Od té doby se situace změnila jen částečně. Výzkum podporoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství Praha (IPPP), který vedla J. Zapletalová. Ten ovšem zanikl. Dnes výzkumnou činnost v oblasti školní psychologie dělá malá skupina pracovníků v Národním ústavu pro vzdělávání (NÚV) v Praze. „*Absence výzkumného centra komplikuje rozvoj svěbytného vědního oboru u nás a rozvoj profese školního psychologa ve školské praxi.*“ (Mareš, 2016, 8).

O výzkumnou činnost ve školní psychologii se snaží někteří vysokoškolští učitelé na katedrách psychologie. Chybí jim však studie, které by mapovaly situaci u nás. Takovéto studie o situaci oboru se v USA běžně publikují (např. Du Paul, 2011; Grapin, Kranzler, & Daley, 2013; McIntosh et al., 2013; Watkins & Chan-Park, 2015) (Mareš, 2016).

Dosavadní výzkumy toho, jak funguje ŠP v českých školách, se týkaly hlavně tří témat. Prvním je ŠP jako jedinec – osobnost, profesní identita, vzdělávací potřeby. Druhým tématem je profese školního psychologa a jeho role. Řeší se, jaká je jeho sociální role, jaké jsou jeho problémové oblasti, jak pozici školního psychologa vnímá učitel či psycholog samotný. Třetí oblastí je vztahová síť školního psychologa. Většina těchto výzkumů jsou diplomové práce studentů (Kavenská et al., 2011; Mareš, 2016).

Přehledovou studii o diplomových pracích na téma školní psychologie vytvořili Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011). Za zmínku stojí článek s názvem *Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi*, který napsal Mareš (2016). Uvedený článek shrnuje aktuální podobu výzkumu v ČR a srovnává ji se zahraničím (především s USA). Obecně lze říci, že zahraniční kolegové jsou ve výzkumu tohoto oboru daleko napřed.

Za základní teoretické domácí publikace si dovoluujeme označit tyto dvě knihy: *Praktikum školní psychologie* (Braun et al., 2014) a *Úvod do školní psychologie* (Štech & Zapletalová, 2013). A to z důvodu, že jsme z nich čerpali mnoho informací a také nám poskytly poměrně ucelený obraz o profesi školního psychologa.

Vzhledem k tématu této diplomové práce se zaměříme především na dvě diplomové práce spojené s kritickými místy práce školního psychologa. Zajímavá je diplomová práce s názvem *Problémy začínajících školních psychologů v prvních dvou letech praxe*, jejímž autorem je Martin Zigo (2015). Pomocí metod zakotvené teorie našel sedm problematických oblastí – „etika“, „čas“, „supervize“, „školní poradenské pracoviště“, „učitelé“, „vedení“ a „nevím“. Do kategorie „nevím“ zařadil očekávání školního psychologa od nástupu do profese, jak má začít a jak navázat vztah s učiteli. Právě tato kategorie se stala ústřední. Zigo se domnívá, že vyřešením této kategorie by se přímo i nepřímo redukovaly ostatní problematické oblasti.

Keřt (2014) ve své diplomové práci také pomocí metody zakotvené teorie vymezil tři základní kritická místa profese. Jsou jimi vnější a vnitřní zdroje, pozice a zakotvenost školního psychologa a vztahová síť. Mezi vnitřní zdroje řadí motivaci a mezi vnějšími uvádí zázemí, spolupráci se „záchrannou sítí“ (PPP, supervizor, výcvik psychologa atd.) a financování a podmínky s financováním spojené.

Další diplomovou prací, kterou tu zmíníme je *Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho začlenění*, kterou napsala Augustinová (2015). Nejedná se sice o kritická místa profese, ale zaměřuje se na začátky práce, což je pro nás stejně důležité. Z výsledků vyplývá, že na začátku by měl ŠP spíše poznávat a prozkoumávat fungování školy, a že velmi důležitá je příprava před nástupem na pozici. Zdůrazňuje také, že předpoklad pro úspěšné začlenění jsou komunikativní a diplomatické dovednosti.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

V teoretické části této práce několikrát zaznělo, že školní psychologie je oborem poměrně novým a nezakotveným. S tím se pojí spousta problémů a nejasností v mnoha oblastech - počínaje vztahovými rovinami aktérů vzdělávacího procesu žáků, přes náplň práce školních psychologů až po materiální zázemí školního psychologa ve škole. Školního psychologa lze aktuálně označit za „boom“. Školy zjišťují, že mít ŠP je prospěšné a navíc to dělá škole dobré jméno. Také si ŠP díky různým projektům může dovolit stále více škol. Z toho vyplývá, že se zvyšuje poptávka po ŠP. Na tuto práci není vyžadováno jiné vzdělání než dokončené magisterské studium psychologie. Tyto požadavky činí pozici ŠP velmi lákavou pro *čerstvé absolventy*<sup>1</sup> uvedeného oboru. Na základě vlastních zkušeností a informací ze školského prostředí usuzuji, že vzdělávací systém vysokých škol v oboru psychologie na tento „boom“ ještě nestihl plnohodnotně zareagovat. Tudíž se stává, že na tuto pozici přichází absolventi, kteří na ni v podstatě nemají kompetence. Pozice ŠP vyžaduje nespočet specifických znalostí, schopností a dovedností. A teď si představme, že na tuto pozici, bez praxe a bez mentora, nastupuje čerstvý absolvent studia psychologie. Není tedy divu, že začátky mají ŠP krušné a velmi náročné. Na základě výše uvedených informací byly výzkumným problémem této práce stanoveny subjektivně vnímané počáteční problémy školních psychologů coby absolventů na pozici ŠP.

Tato diplomová práce si klade za cíl za pomoci osobních výpovědí ŠP popsat kritická místa práce začínajícího školního psychologa coby absolventa. Záměrem není osvětlit stanovisko školy nebo jejích pracovníků, ani to, jak ŠP vnímají rodiče či děti. Jde pouze o subjektivní vnímání a prožívání daného ŠP.

Na základě těchto cílů a po analýze odborné literatury byly zvoleny následující výzkumné otázky:

1. Jaká jsou kritická místa práce školního psychologa ve vztahu k vedení základní školy?
2. Jaká jsou kritická místa práce školního psychologa ve vztahu k pedagogům?

---

<sup>1</sup>Slovní spojení „čerství absolventi“ by mohlo znít hanlivě, proto bych pro jistotu chtěla vysvětlit, že tím myslím lidi, kteří nedávno (ne déle než jeden rok) dokončili studium psychologie na vysoké škole.



3. Jaká další kritická místa v práci školního psychologa vnímá čerstvý absolvent jednooborového magisterského studia psychologie?
4. Jak absolventi hodnotí své vzdělání z vysoké školy v oboru psychologie ve vztahu k profesi školního psychologa?

Oblast vedení školy a pedagogického sboru jsem vyčlenila zvlášť, protože po studiu odborných zdrojů jsem nabyla dojmu, že jsou to klíčová témata pro dobrý začátek práce začínajícího školního psychologa. A také jsou často označována právě za kritická místa profese. Proto jsem se rozhodla, dát jim prostor zvlášť. Stejně tak za důležité považuji subjektivní hodnocení vzdělání z vysoké školy vzhledem k tomu, že se zaměřuji na absolventy, kteří na pozici ŠP nastoupili hned po ukončení studia.

## 5 Metodologický rámec výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému a cílům této práce jsem se rozhodla zvolit kvalitativní design, který je typický zkoumáním určitého fenoménu do hloubky. Využívá principů jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a cíleně pracuje s reflexivní povahou psychologického zkoumání (Miovský, 2006). ŠP sice pojí podobné zkušenosti a situace dané jejich pracovní pozicí, nicméně prožívání každého jedince je odlišné a jedinečné. Takže i subjektivní problematické oblasti jejich práce mohou být různé. Z toho vyplývá, že díky kvalitativnímu designu se mohu zabývat danou situací do hloubky, takže lze objevit nová témata a vztahy mezi nimi. Z těchto důvodů je pro danou práci vhodnější.

Jako typ kvalitativního výzkumu byla zvolena deskriptivní mnohonásobná případová studie, která se vyznačuje snahou zachytit složitost více případů, a popisem vztahů v jejich celistvosti (Hendl, 2016).

### 5.1 Výběr výzkumného vzorku

Pro tuto práci jsem zvolila nepravděpodobností metodu výběru vzorku, a to konkrétně prostý záměrný výběr. Mezi kritéria výběru patřilo dokončené jednooborové magisterské vzdělání v oboru psychologie, délka výkonu činnosti školního psychologa kratší než dva roky a délka maximálně jednoho roku mezi dokončením studia a nástupem na pozici školního psychologa. Důvodem těchto kritérií je, že cílem práce je zkoumat čerstvé absolventy vysokých škol. Zvolená délka maximálně dvou pracovních let na pozici školního psychologa je proto, že podle odborné literatury (např. Soldán, 2012) existuje adaptační období, které nemá univerzální délku, ale trvá minimálně jeden až dva roky. Kritérium pauzy dlouhé maximálně jeden rok mezi dokončením studia a počátkem práce školního psychologa nám jednak zaručuje, že získám opravdu čerstvého absolventa, ale také mi poskytne respondenty, kterým se nepodařilo (dobrovolně nebo nedobrovolně) nastoupit na pracovní místo ihned po dokončení studia. Posledním kritériem bylo, že musí vykonávat pozici ŠP na ZŠ.

Pro získání respondentů jsem nejprve využila sociální síť facebook.com. A to konkrétně oficiální skupiny *Školní psychologové*. Přídavné jméno *oficiální* jsem použila záměrně, neboť při žádosti o přístup do této skupiny musíte zadat školu, na které pracujete. Administrátor skupiny si to ověří a teprve poté vám umožní přístup. Jelikož nejsem ŠP, využila jsem svou kamarádku, školní psycholožku, která mi na tuto skupinu dala inzerát

s prosbou o rozhovor. Inzerát obsahoval výše uvedená kritéria a moji emailovou adresu. Uvědomuji si, že na facebookové skupině nejsou všichni ŠP, ale vzhledem k tomu, že jsem nenašla žádný seznam aktuálních ŠP, jsem se rozhodla, že tato cesta je nejpraktičtější. Zvláště proto, že hledám čerstvé absolventy vysokých škol, neboť je obecně známo, že většina mladých lidí má založený facebookový profil. Na tuto prosbu reagovalo šest školních psychologů.

Poté, co se nikdo další neozval, jsem metodou sněhové koule získala kontakt na další tři školní psychologičky. Provedla jsem pilotní rozhovor, po jehož přepisu jsem upravila některé otázky do konečné podoby. Vzhledem k dostačujícímu množství informací jsem i tento pilotní rozhovor zařadila do výzkumného souboru. Celkem tedy výzkumu bylo podrobena 9 respondentů. Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu a saturaci jsem došla k názoru, že tento počet respondentů je dostačující.

## 5.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo 9 respondentů, školních psychologů, působících na základních školách v 5 krajích – Pardubickém, Královéhradeckém, Olomouckém, Moravskoslezském a v hlavním městě Praze. Jedná se o 9 žen, jejichž věkový průměr je 26,9 let. Ve výzkumném souboru není žádný muž (*pozn. pro úplnost uvádím, že dle pravidel českého pravopisu budu psát o respondentech, i když jsou ve vzorku jen ženy*). Informace o věku, délce působení jako ŠP, pořadí ŠP na dané škole, velikost úvazku, vystudovanou univerzitu v oboru psychologie a způsob financování uvádíme v Tabulce č. 1 (viz konec této podkapitoly). Pro přehlednost označuji jednotlivé respondenty písmeny ŠP (jako školní psycholog) spolu s číslem 1 – 9.

ŠP 1 pracuje na základní škole, která má sportovní zaměření. Ostatní ŠP pracují na běžných ZŠ. Počet žáků na těchto školách se pohybuje mezi 300 až 640, přičemž průměr je 448 žáků. S výjimkou ŠP 6 a ŠP 9 pracují všichni respondenti jako ŠP na jedné škole ZŠ. ŠP 9 pracuje na dvou ZŠ. ŠP 6 má na starosti až 12 ZŠ (2 velké, 10 malých), ale dohodli jsme se, že bude mluvit především o těch dvou velkých (proto jsem počty žáků z těchto malých ZŠ nezahrnula do průměru). Oba jsem je zahrnula do souboru, neboť v praxi se tento jev poměrně často vyskytuje.

Ve 4. sloupci v Tabulce č. 1 můžeme vidět, že čtyři respondenti jsou na své škole prvními ŠP v pořadí. Pouze ŠP 3 a ŠP 7 však mohou ve své škole navazovat na tradici a historii školních psychologů. Zbytek respondentů, kteří nejsou oficiálně první v historii

jejich školy, na předchozího psychologa vůbec nenavazuje. Prvním důvodem je několikaletá pauza mezi respondentem a předchozím psychologem na jeho škole, takže nebylo na co navazovat. Druhým důvodem je to, že předchozí ŠP do školy docházel třeba jen jednou za měsíc, protože měl na starosti i jiné školy, takže ani v těchto případech se nedalo pokračovat ve šlépějích předchozího ŠP. Podle slov těchto respondentů jsou pro danou školu úplně novou pozicí.

Čtyři ŠP studovali na Filozofické fakultě na Univerzitě Palackého v Olomouci (UPOL), dva na Univerzitě Karlově (UK) v Praze (z toho jeden na Filozofické fakultě a druhý na Pedagogické fakultě), dva na Fakultě sociálních studií na Masarykově univerzitě (MUNI) a jeden na Pražské vysoké škole psychosociálních studií (PVŠPS).

Jednotliví účastníci výzkumu jsou financováni projektem Šablony, projektem Inkluzivní vzdělávání pro Olomoucký kraj (inkluze OK), místním akčním plánem pro rozvoj vzdělávání (MAP) nebo dalším projektem města, jehož název kvůli anonymitě nelze uvést.

Respondenti, kteří nemají celý úvazek, dělají ke svému povolání ŠP další zaměstnání: poradkyně ve školce, ŠP na střední škole, pracovník v SPC, pracovník v PPP, sociální pracovník.

Tabulka č. 1: Respondenti výzkumu (vlastní zpracování)

	Věk	Délka působení	Kolikátý psycholog	Úvazek	Vzdělání	Financováno
ŠP 1	27	24 měsíců	2.	0,5	FF UPOL	projekt šablony
ŠP 2	26	11 měsíců	1.	0,5	FF UPOL	projekt inkluze OK
ŠP 3	29	3 měsíce	5.	0,5	FF UPOL	projekt šablony
ŠP 4	26	4 měsíce	1.	0,5	PVŠPS	projekt šablony
ŠP 5	26	11 měsíců	2.	1	FF UPOL	projekt šablony + inkluze OK
ŠP 6	24	4 měsíce	1.	1	PF UK	MAP + další projekt města
ŠP 7	29	16 měsíců	3.	1	FSS MUNI	projekt šablony + MAP
ŠP 8	29	4 měsíce	2.	0,5	FF UPOL	projekt šablony
ŠP 9	26	14 měsíců	1. a 2.	0,5 a 0,5	FF UK	projekt šablony

## 5.3 Sběr dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Tato forma se zdála být adekvátní vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu, cílům a výzkumným otázkám. Pokud bych zvolila strukturovaný rozhovor, tak bych neměla dostatečný kontext, který potřebuji pro zodpovězení výzkumných otázek. Při nestrukturovaném rozhovoru bych zase nemusela obsáhnout všechny problematické oblasti.

Sběr dat probíhal v pracovních školních psychologů, v jejich domovech, v pracovních místnostech na univerzitách a v kavárnách na území České republiky. Samotná realizace rozhovorů s respondenty proběhla v rámci dvou měsíců. Ze všech 9 rozhovorů existuje audio záznam. Jeden rozhovor proběhl přes aplikaci Skype, protože jsme s respondentkou nenašli vhodný termín pro osobní schůzku. Ostatních 8 rozhovorů proběhlo při osobním setkání. Všechny rozhovory probíhaly bez problémů v přátelské a neformální atmosféře.

V úvodní části rozhovoru byly použity uzavřené otázky, které se týkaly spíše faktografických údajů. Ptala jsme se na dva okruhy. Prvním okruhem byly demografické informace o psychologovi samotném: věk, ukončení studia, délka praxe na uvedené pozici, rozvržení pracovní doby a financování (škola, projekt...). Druhý okruh se týkal školy. Zajímalo mě počet žáků, zaměření školy a existence předchůdce na uvedené pozici. V případě, že předchůdce existoval, následovaly otázky na počet předešlých psychologů, jak dlouho na škole působili a jestli měli možnost se s nimi kontaktovat.

Hlavní část rozhovoru jsem rozdělila do čtyř tematických okruhů, které v podstatě odpovídají výzkumným otázkám. V této části jsem použila především otevřené otázky. Pro přehlednost uvedu tyto oblasti otázek v bodech:

1. VEDENÍ ŠKOLY - očekávání a požadavky vedení na pozici školního psychologa, vývoj a následná spolupráce mezi těmito dvěma stranami a jaké kroky bylo nutné podniknout, aby práce školního psychologa mohla naplno začít
2. PEDAGOGICKÝ SBOR - seznámení se s pedagogickým sborem, vývoj a průběh spolupráce, zhodnocení školského poradenského pracoviště
3. DALŠÍ PROBLEMATICKÉ OBLASTI – jakýkoliv vnímaný limit, který jsme dosud nezmínili, co je pro ně těžké v jejich práci
4. VZDĚLÁVÁNÍ – jak je vysoká škola připravila na tuto pozici, jaké vzdělání bylo potřeba doplnit a jaké momentálně realizují, využívání supervize

V závěru jsem zjišťovala, co je na jejich práci baví a v čem se cítí silní. Také jsem položila otázku směřující k doporučením začínajícím školním psychologům a také k posouzení vhodnosti přijímání absolventů vysokých škol na pozici ŠP.

Pokud by čtenáře zajímala konkrétní podoba otázek v rozhovoru, tak jej odkazuji na Přílohu č. 3, kde je uveden přepis jednoho rozhovoru.

## **5.4 Metody zpracování a analýzy dat**

Pro zpracování dat byly zvoleny postupy obsahové (tematické) analýzy. Hendl (2016) ji charakterizuje jako proces identifikace datových vzorců a témat v kvalitativních datech. Jedná se o analýzu dokumentů a textů s cílem rozkrýt jejich vlastnosti s ohledem na položenou otázku. Má deskriptivní povahu. V rámci tematické analýzy organizujeme a popisujeme získaná data. Témata jsou abstraktní konstrukty, které zachycují něco důležitého v datech ve vztahu k výzkumné otázce. Nerozhoduje se o nich například podle četnosti výskytů, ale podle výzkumníkova uvážení. Tematická analýza má 6 fází, podle nichž jsem postupovala a analyzovala tak získaná data.

1. Seznámení s daty: opakované čtení dat a důvěrné seznámení se s jejich obsahem.
2. Generování počátečních kódů: identifikace dat, které mohou být významné při zodpovídání výzkumných otázek, zahrnuje kódování všech dat.
3. Vyhledávání témat: zkoumání dat s cílem navrhnout potencionální témata, poté shromáždění dat, která se vztahují k těmto potencionálním tématům.
4. Propracování témat a jejich revize: výzkumník kontroluje, že témata obsahují přesvědčivé poznatky o datech a ujistil se, že mají vztah k výzkumné otázce
5. Vymezení a pojmenování témat: podrobné zkoumání každého tématu, jeho charakteristiky, rozsah a zaměření, navrhuje se výstižný název.
6. Příprava zprávy: propojení analytického vyprávění a datových extraktů.

Polostrukturované rozhovory byly fixovány do podoby audiozáznamů. Tyto zvukové nahrávky jsou různě dlouhé (55 – 93 min). Průměrná délka rozhovoru je 70 minut. Následně proběhla doslovná transkripce. Dialekt a nespisovná slova byla tedy přepsána a ponechána tak, jak je respondent vyslovil.

Po transkripci dat jsem si všechny rozhovory ještě jednou přečetla a následně jsem přešla ke kódování dat. K tomu jsem využívala počítačový program ATLAS.ti. Tento program mi umožnil flexibilní kódování, snadný přehled jednotlivých témat a kategorií a

lehčí hledání možných vztahů mezi nimi. Dalším opakovaným pročitáním jsem si určila hlavní témata, pro která jsem pomocí metody vytváření trsů hledala jednotlivé kategorie a podkategorie. Podle Miovského (2006) je metoda vytváření trsů seskupování výroků do skupin (trsů) na základě vzájemné podobnosti mezi určenými identifikovanými jednotkami. Díky opakovanému pročitání docházelo v této fázi k měnění a upravování těchto kategorií a subkategorií. Také jsem využila techniku mentálních map, podle kterých se mi lépe určovala jednotlivá témata a kategorie.

## **5.5 Etické aspekty výzkumu**

Účastníci výzkumu byli o tematických okruzích rozhovoru informováni před začátkem interview. Taktéž byli zpraveni o dobrovolnosti poskytování rozhovoru, o možnosti, že mohou kdykoliv odstoupit z rozhovoru či odmítnout odpovědět na jednotlivé otázky, o tom, že rozhovor není honorovaný, a že bude po celou dobu pořizován zvukový záznam. Nechybělo ani ujištění, že jméno, místo působení a jakýkoliv další údaj, který by mohl vést k jejich identifikaci, bude anonymní. Všichni účastníci s těmito podmínkami souhlasili. Nebyla jim zatajena žádná informace týkající se výzkumu a nehrozila jim psychická újma z mé strany.

Respondentům bylo přislíbeno zaslání hotové diplomové práce elektronickou cestou. Téměř všichni vyjádřili přání si práci přečíst. Zasláním práce se jim mohu alespoň trochu odvděčit za čas, který mi ve svém nabitém programu věnovali. Velmi si toho vážím.

## 6 Výsledky výzkumu

V této kapitole budou představeny výsledky samotného výzkumu, které vznikly za použití výše zmíněných postupů a metod. Výsledky jsou pro větší přehlednost rozděleny do čtyř základních analýz, které obsahem odpovídají výzkumným otázkám. Ve výsledcích výzkumu je obsažena i pátá analýza, ve které jsou shrnuty doporučení pro začínajícího ŠP. Uvědomuji si, že poslední analýza neodpovídá výzkumným otázkám, přesto považuji za velmi přínosné tyto údaje zveřejnit. Mohou se jimi inspirovat další začínající ŠP. V analýzách jsou jednotlivá **témata**, v nichž jsou uvedeny příslušné **kategorie** a v nich posléze **podkategorie**. Pro lepší pochopení a vykreslení výsledků jsou zde citovány výroky jednotlivých školních psychologů. Tyto výroky jsou vždy zvýrazněny „kurzívou“ a ohraničeny uvozovkami. V závěru kapitoly zodpovíme výzkumné otázky.

### 6.1 Analýza kritických míst práce ŠP ve vztahu k vedení školy

#### 6.1.1 Požadavky vedení na pozici ŠP

Při nástupu na pozici školního psychologa se očekává, že nastupujícímu ŠP budou sděleny požadavky na jeho práci. Pouze čtyřem ŠP z výzkumného souboru byly **požadavky sděleny**. Zakázky byly různé, ale u všech byl obsažen požadavek **individuální práce s žáky**. ŠP 6: „*Takže více či méně velká část práce teďka spočívá v tom, že opravdu mají vytypovaný ty jednotlivý žáky, a tak si prostě promluví s nimi a dáváme dohromady nějaký třeba postup*“. Zároveň tito respondenti zdůraznili, že si tu **práci mohou dělat, jak chtějí**. Že pokud plní to, na čem se s vedením dohodli, tak si další práci, kterou uznají za potřebnou, mohou dělat po svém. ŠP 3: „*Paní ředitelka pokud mě vidí, že tady něco dělám a že chodím do těch tříd, a že komunikuju s těma učitelama, tak mi vlastně do té práce vůbec nezasahuje*“. Dva z těchto 4 psychologů (ŠP 3 a ŠP 7) měli tu výhodu, že jejich škola už má nějakou historii ŠP, takže měli na co navazovat, ale zároveň jim vedení školy zdůraznilo, že tu **práci nemusí dělat úplně stejně jako ten předchozí psycholog**. ŠP 3 je ovšem výjimka, protože výběrové řízení dělala předchozí školní psycholožka, která ŠP 3 opravdu **svědomitě zaškolila** do fungování a požadavků školy místo vedení.

Dalším pěti psychologům **požadavky sděleny nebyly**. Do této skupiny jsem zařadila i ŠP 1, přestože měl jednu zakázku od vedení, a to udělat školní parlament. **Další požadavky**



totiž **řečeny nebyly**, ani po delší době snah ze strany ŠP 1 si je vyjasnit. ŠP1: „...*víc tam toho nebylo. Jako v jakém designu, rozsahu nebo podmínek, a přesto, že jsem se k tomu snažila dopátrat a snažila se to vydefinovat s panem ředitelem, tak on to vůbec nepovažoval za důležitý si tohle vyjasňovat*“. Vedení dalších 4 psychologů **nevědělo, co mohou po ŠP chtít**. ŠP 2: „...*bylo to dost otevřené, že oni sami nevěděli přesně co je v mých kompetencích, co může školní psycholog dělat*“. Pro respondenty to bylo nepříjemné, cítili se znepokojení a trochu vyděšení. **Začátky** popisují jako **velmi náročné**. V podstatě celá náplň práce byla nechána na rozhodnutích samotného ŠP. ŠP 4: „...*sem vůbec nevěděla, jak to mám sama uchopit, ten první týden sem očekávala, že teda přijde a řekne mi...budete dělat tohle, tohle, tohle, tady máte prostě jasnej, já nevím, jak se vyplňuje výkaz práce, cokoliv, ale tady prostě nikdo neřekl nic...*“. Pouze ŠP 4 uvádí, že i když vedení nevědělo, jak s touto pozicí zacházet, tak doted' **společně pracují na vytvoření jejího obrazu**. Zbylí ŠP mají zkušenost s tím, že už to pak s nimi **nikdo dál neřešil**. ŠP 8 dokonce zmínil, že vedení s ním nemluvilo vůbec už od začátku. ŠP 2, ŠP 8 a ŠP 9 uvažovali, že to **na začátku vzdají**. Popisují, že mají pocit, že ta **škola na ně nebyla připravená**.

Někteří respondenti zpětně hodnotí, že teď by k tomu **vstupnímu pohovoru přistupovali jinak**. Měli by daleko více otázek, tlačili by na vyjasnění si vzájemných očekávání a hned od začátku by měli nastavené hranice. ŠP 4: „...*úplně jsem vlastně na ně ani neměla tolik otázek nebo jako dneska už bych třeba k tomu pohovoru přistupovala jinak jo*“.

Tři ŠP popisují, že dostali na papíře **náplň práce z projektů EU**, která je velmi obsáhlá a **nereálná**. Ve skutečnosti se nedá zvládnout vše. Shodují se na tom, že jsou to všechno obecné věci, takže si z toho vlastně nemohou moc vzít. ŠP 8 dokonce popisuje, že mu vedení dalo několik A4, kde byla „splácaná“ náplň práce ŠP z několika zdrojů. Vedení nechápalo, proč to takhle nejde, něco nakonec seškrtnalo. Náplň práce si ŠP tvoří tím, že postupně **zjišťují, v čem mohou být škole prospěšní**, jak jí mohou pomoci. Proces formování požadavků je stále v pohybu. Záleží to však především na **aktivitě ze strany ŠP** a na jeho energii.

### **6.1.2 Očekávání a vzájemná vyjasnění**

S požadavky úzce souvisí očekávání a vzájemné vyjasnění si práce. S postupem času se očekávání měnila a všichni ŠP cítí/cítili potřebu si je vzájemně vyjasnit. Pouze tři ŠP mají určitým způsobem **vyjasněná očekávání s vedením**. O vyjasnění se vyjadřovali jako o

procesu, takže to nebylo hned při prvním sezení. Ale nějakým způsobem k tomu došli. Z rozhovoru s ŠP 5 a ŠP 7 jsem pochopila, že vedení mělo očekávání, která byla **reálná**. ŠP 6 naopak popisuje, že vedení mělo **nereálná** očekávání, ale postupně si to dokázali vyjasnit. ŠP 6: „... trošku s nadsázkou řeknu, než jsem si to vybojovala, tak chtěli absolventa Bradavic a ne psychologie, udělat tam jako cink a paráda, všichni jsme jako zdraví“. Uvedení respondenti se domnívají, že jejich **vedení je s prací ŠP spokojeno**.

Stále **nevyjasněná očekávání s vedením** má zbylých šest ŠP. Z rozhovorů vyplývá, že vedení 5 škol **nepokládá za důležité** si tu práci nějak vyjasňovat. Nechává to na ŠP. Těmto respondentům to bylo nepříjemné. U ŠP 3 je to způsobeno tím, že veškerou práci si s ním probrala bývalá školní psycholožka, takže vedení nemělo potřebu si nic vyjasňovat. I když mu dalo najevo, že si tu práci může dělat, jak chce, tak ŠP 3 stále pociťuje očekávání, že to plynule převezme a pojedje ve starých kolejích. ŠP 8 má dokonce zkušenost s tím, že vedení je úplně jedno, co dělá. ŠP 8: „Fakt to vůbec neřešili, já bych řekla, že je to úplně poslední věc, kterou by se zabývali“. Vedení ŠP 4 **pokládá za důležité**, a proto spolu vše konzultují. ŠP 4: „... já jsem přišla s nějakou představou, jak bych to chtěla dělat, oni mě tak jako v něčem řekli OK, v něčem jako hele tohle by bylo lepší, kdybys zase třeba nedělala... já jsem po škole a nikdy jsem to nedělala, tak společně hledáme tu cestu no“. Všech šest ŠP mělo **potřebu si tu práci nějakým způsobem ukotvit** a vyjasnit. I přes nevyjasněná očekávání na práci školního psychologa se uvedení respondenti domnívají, že **vedení je spokojeno** s vykonáváním této pozice. I když v případě ŠP 8 to vedení spíš neřeší.

U všech ŠP (ať už měli nebo neměli vyjasněné požadavky a očekávání s vedením) se objevovalo téma **důvěra ze strany vedení**. Vedení nechává ŠP dělat svou práci, tak jak uzná za vhodné a potřebné. Z výpovědí všech ŠP vyplývá, že vedení důvěřuje, že ŠP bude svou práci vykonávat dobře. Vyjadřují to i výroky o tom, že ŠP v podstatě nikdo moc **nekontroluje**. ŠP 1: „Absolutně mi dal důvěru, že tohle budu řešit jako kompetentně“. ŠP 6: „Mně to vyhovuje ta volnost, že si můžu dělat relativně, co chci, co mě baví. Že mě nikdo moc jako nekontroluje“. Zároveň se objevily výroky typu, že **by vlastně nemuseli nic dělat** a nikdo by si toho nevšiml. Když mají individuální konzultace, tak je stejně v podstatě nikdo nevidí. Všichni účastníci výzkumu však byli velmi aktivní. ŠP 3: „To je vlastně práce, kde ty kromě rodičů neříkáš, co děláš. Takže já kdybych tady seděla a hrála s dětma nějakou hru, tak tady můžu fungovat a nic se nebude dít, ale já to takhle dělat neumím a ani nechci“.

### **6.1.3 Komunikace s vedením**

Dobrá komunikace je znakem dobré spolupráce. **Vedení aktivně komunikuje** se šesti ŠP. Aktivní komunikace znamená, že spolu některé věci konzultují. Setkávají se a probírají, co je zrovna aktuální. Tento způsob komunikace ŠP vyhovuje a jsou s ním **spokojení**. ŠP 5: „... *měli jsme různé schůzky a řešili jsme organizaci, ona mi dávala nějaké typy, a já jí předávala informace, co jsem zjistila, protože jsme domluvené, že se budeme navzájem informovat*“. Se třemi ŠP **vedení aktivně nekomunikuje**. S tímto způsobem komunikace jsou **spokojení** ŠP 3 a ŠP 6. Vedení ŠP 6 (má vícero škol) veškerou komunikaci předalo na pedagogy, protože ti ví, co je právě aktuálního. Vedení ŠP 3 si ho občas zavolá na nějaké sezení s rodiči, ale zatím spolu nic nekonzultují. Je to hlavně díky tomu, že veškeré informace mu předala bývalá školní psycholožka. **Nespokojený** je ŠP 8, se kterým vedení nekomunikuje vůbec. Neví, co ŠP dělá a ani ho to moc nezajímá.

Velmi náročná je pro všechny ŠP **problematika předávání informací**. Tato problematika se vyskytuje také ve vztahu s pedagogy a rodiči žáků. ŠP má dodržovat etické normy a hájit zájmy dítěte. Přímý nadřízený ŠP je vedení školy, které má právo vědět, co se ve škole děje. ŠP je vázán **mlčenlivostí**, ale vedení školy není psycholog, takže se s ním ŠP nemůže o některých věcech bavit napřímo. ŠP tedy balancuje na hraně toho, **co ještě říct a co už ne**. Stěžuje mu to i fakt, že sice má hájit blaho dítěte, ale v podstatě vedení školy je zodpovědné za jeho činnost. Vedení by chtělo slyšet nějaké **výsledky**, ale ŠP je nemůže všechny prezentovat. ŠP 1: „*Od pedagoga se čeká, že to odučí, odzkouší a dodá výsledky. Já nemám výsledky, nemám co ukazovat*“. ŠP tohle vnímají jako velký limit, protože **nemohou tolik prezentovat svoji práci**, což jim dost **znesnadňuje obhájit si své místo**.

### **6.1.4 Spolupráce s vedením**

Téma spolupráce je velmi složité. Například pod pojmem „dobrá spolupráce“ si můžeme představit spoustu věcí a podob. Proto bych znovu ráda připomněla, že zde popisovaná spolupráce je pouze z pohledu ŠP.

Znakem dobré spolupráce je **pocit podpory**. Ve větší či menší míře ji až na ŠP 8 cítí všichni respondenti. ŠP 7: „...*tady ta podpora je opravdu velká... V tom jak se mnou ředitelka jedná...vždycky si udělá čas a tak dál*“.

Do kategorie **dobrá spolupráce s vedením** by se subjektivně zařadili opět všichni ŠP kromě ŠP 1 a ŠP 8. Respondenti v této kategorii jsou relativně spokojení s podobou spolupráce. Opravdu **skvělou spolupráci s vedením** popisují ŠP 4, ŠP 5 a ŠP 7. Jejich vedení

se aktivně zajímá o to, co ŠP dělá, pravidelně s ním konzultuje aktuální věci a ŠP v něm má velkou podporu. ŠP 5: „*Spolupracuje se mi s ní dobře, chce mi v tom pomoci a zajímá se. Dělá první poslední pro mě, jsem tam dosti spokojená*“. Za zmínku stojí problém ŠP 7. S vedením se mu spolupracuje skvěle, ale někdy se mu stává, že při společném řešení problému má podle něj paní ředitelka naprosto neadekvátní názor, kterým situaci jen zhoršuje. ŠP 7 tedy řeší, kdy a jak jí to říci. ŠP 7: „...*když to nemá vliv na to dítě nebo na ten výsledek tak dobrý, ale když má, tak mi to nedá a moje etický principy mi to nedovolí*...“. ŠP 9 (má dvě školy) vnímá **rozvíjející se dobrou spolupráci s vedením**, neboť vedení školy až druhý rok pochopilo, k čemu je ŠP na škole dobrý, takže teď ho daleko více vyhledává. ŠP 9: „*Vidím to sama, že přes to vedení je ta cesta k učitelům i k rodičům. Je to hodně klíčová věc*“.

**Špatná spolupráce s vedením** se objevuje u ŠP 1 a ŠP 8. Oba se shodují na tom, že vlastně **vedení neví, co dělají**. ŠP 1 popisuje, že i když spolu komunikují a ze strany vedení vnímá určitou podporu, tak spolupráce je přesto špatná. Pro ŠP 1 tam **není bezpečné prostředí**, protože se stalo, že vedení vícekrát nezachovalo mlčenlivost o důvěryhodných informacích, a také se za něj při konfliktu s rodičem nepostavilo. ŠP 1: „*Nevidí vlastně vůbec do toho, co dělám a je mi to opakováno, že je to nezajímá příliš a že jsou rádi, že si to řeším sama*...“. Situaci ŠP 8 shrnuje následující výrok: „...*ředitelka nemá žádnou vizi ohledně náplně práce školního psychologa, že je to vlastně na mě a ona to neřeší, nemá zřejmě čas asi a ani chuť se něčím dalším zabývat*“.

## 6.2 Analýza kritických míst práce ŠP ve vztahu k pedagogům

### 6.2.1 Pedagogové neví, co od ŠP mohou očekávat

Na všech školách (s výjimkou ZŠ ŠP 3, jehož předchozí školní psycholožka byla velmi aktivní), se objevuje téma, že pedagogové neví, co od ŠP mohou očekávat. Neví, co po ŠP mohou chtít. ŠP si uvědomují, že je jejich **pozice nová**, takže je to v podstatě přirozené. Učitelé nejsou moc informovaní, kde jsou hranice práce ŠP (a často ani jejich vedení). Problémem je, že někteří pedagogové to ani **nemají chuť moc zjišťovat**. Nejvýraznější projev jsem zaznamenala u ŠP 1: „*Bylo prostě vidět, že jakékoliv vstup na poradě, kteréj prodlužuje tu poradu, není úplně jako dobře vnímán*“. S nevědomostí jsou těsně spojeny **obavy** pedagogů. Bojí se, že je ŠP bude hodnotit při jejich práci, že by na ně mohl „práskat“ vedení, nebo že žák při konzultaci bude špatně mluvit o jeho učiteli. ŠP 4: „... *oni neví, co*

ode mě čekat. Když jdu do té hodiny, tak mají pocit, že je kontrolovu, že si dělám zápisky o tom, jak učej, přitom to vůbec není pravda, že jo“. Při žádostech o vstupu do třídy je dobré zdůrazňovat, že tam nejdou kvůli nim, ale kvůli dětem, že se potřebují podívat, jak třída funguje apod. Zabírá argument, že psycholog nerozumí pedagogice. V podstatě nebude vědět, jestli to učí dobře nebo ne. ŠP 2: „...snažím se prostě vytvořit tam takovéto vnímání toho psychologa, že sem je nepřišla tam nějak posuzovat a tak, že prostě chci jim podat tu pomocnou ruku...“. Objevují se také různá **nereálná očekávání**. Bylo mi popsáno několik případů, kdy učitel dal dítě ŠP na „spravení“. Očekávalo se, že se všechno vyřeší rychle a bude hotovo. ŠP 5: „Lidé mimo psychologii mají trochu zkreslené představy o tom, co psycholog dokáže...“.

ŠP se s těmito problémy potýkali a stále potýkají. Shodují se na tom, že je potřeba **být na začátku aktivní** a iniciativní. Minimum pedagogů přišlo nebo udělalo prvotní prosbu ŠP, které bylo položeno obecně na poradě (např. jestli jim třídní učitelé mohou napsat, kdy se mohou přijít ŠP představit třídě). Vždy museli aktivně chodit a **oslovovat učitele osobně**. Je potřeba učitelům dokola opakovat a **vysvětlovat**, co je v možnostech ŠP, co pro ně mohou udělat, jak jim mohou pomoci. Tuhle práci nemůže dělat člověk, který si ji neumí sám aktivně hledat. Musí být na začátku v kontaktu s lidmi, nebo zapomenou, že tam je. ŠP 6: „...je důležitý, tím, že to je nová profese, nikdo moc jako neví, co čekat, tak je třeba, aby ti učitelé viděli, že já nejsem ten psycholog, co sedí někde a dává razítka, ale že umím pracovat s tou třídou“.

### **6.2.2 Komunikace s pedagogy**

Jako další jsme identifikovali kategorii komunikace s pedagogy. Všichni ŠP se shodují v tom, že komunikace probíhá na základě **náhodnosti**. Nikdo z nich nemá žádná strukturovaná setkávání. Za klíčová místa komunikace s učiteli je označována **chodba a oběd**. Na chodbě o přestávkách se prý vyřeší nejvíce věcí. Hlavní je být o přestávkách vidět, protože spousta učitelů si při pohledu na ŠP vzpomene, že mu něco chtěli. Minimum učitelů jim píše **emaily** a ti aktivnější za nimi chodí **osobně do kabinetu**. Některým ŠP takovýto způsob komunikace **vyhovuje**. ŠP 4: „...je to takový pestrý ta práce, než jako sem přijít a vědět že tady celej den budu vyřizovat jenom maily“. Jiným ŠP to zase tak moc **nevyhovuje**. Např. ŠP 9 chybí nějaká strukturovaná setkávání, kde by ty věci mohli rozebírat a řešit. ŠP 3 zase nevyhovuje, že se všechno řeší v rychlosti na chodbě. ŠP 8 bojuje s tím, že jeho škola je prostorově velká, a že když chce potkat učitele, musí si zjistit, kde učí a počkat před jeho třídou než zazvoní.

Co se ještě týče komunikace s pedagogy, tak většina ŠP naráží na to, že psychologové a pedagogové jsou **dva různé světy**, ve kterých je jiné myšlení a způsob komunikace. ŠP 2 popisuje, že musel změnit slovník, protože zjistil, že na psychologické výrazy není s nadsázkou nikdo zvědavý. Podle respondentů je nutností **naučit se říkat jádro věci**, kterou chtějí řešit, ve dvou větách tak, aby to učitel rychle a dobře pochopil.

Někteří respondenti řeší, že je velmi důležité umět říkat slovo „**nevím**“. Nestydět se za to, že hned neznají odpověď na otázku. Radši říct „nevím, ale podívám se na to“, než říct nějakou hloupost. ŠP 5: „*Co mi na to řekneš, co mi na to poradiš, tak v tu chvíli prostě nemůžu nic nebo jako fakt nevím. Nedokážu odpovědět*“. Radši si to v klidu promyslet a dohledat si některé věci. Tuto kategorii zde uvádím proto, že vzhledem k náhodnosti komunikace s některými učiteli se často stává, že je ŠP zaskočen nějakou problematickou otázkou „mezi dveřmi“.

Téma **problematiky předávání informací** se objevilo také už u vedení, ale ŠP se s ním potýkají i ve směru k pedagogům.

### **6.2.3 Spolupráce s pedagogy**

Jelikož je spolupráce s jednotlivými pedagogy různá (s některými dobrá, s některými horší a s některými špatná), položila jsem účastníkům otázku, **s kolika procenty** pedagogů se jim daří spolupracovat. Odpovědi byli samozřejmě odhady, které není možné brát jako přesné. Když to brali podle toho, jestli jsou nějakým způsobem **naklonění spolupráci** (tzn., že spolu někdy něco řešili, na něco se sami zeptali apod.), tak to bylo většinou mezi 50 - 70 %. Pokud popisovali **aktivní spolupráci**, tak ta procenta většinou klesala. Tři ŠP se drželi nad 50 %. Další tři ŠP měli odhad menší než 40 % (nejnižší odhad měl ŠP 1 – 15 %). Naopak ŠP 2, ŠP 3 a ŠP 7 odpověděli, že vychází dobře se všemi učiteli, ale dobrá spolupráce je tak se 70 %. Důvody proč to nikdy nebylo 100 %, byly různé. Někteří ŠP se ještě nestihli seznámit se všemi pedagogy, anebo se s nimi už seznámili, ale ještě nebyl důvod jejich spolupráce. Někteří pedagogové dávali jasně najevo, že o spolupráci nemají zájem.

Na počátku všichni ŠP začínali od nuly. Nejdříve navázali vztah s malou skupinkou pedagogů, která se doteď rozšiřuje. Ze všech rozhovorů vyplývalo, že se **spolupráce s pedagogy se rozvíjí**. Toho si ostatně můžeme všimnout už na procentech v přechodí kategorii. Za poměrně krátkou dobu se všem podařilo navázat nějakou spolupráci s více než s polovinou pedagogického sboru. Spolupráci popisují jako proces **zvykání si** na to, že na škole nějaký ŠP funguje. U některých to zvykání jde pomaleji, u jiných rychleji. ŠP 2: „*Takže*

*je to takový pomalý proces toho jako zvykání si na mě, že nedá se hned...“.* Někteří učitelé už začali za ŠP chodit po 14 dnech od začátku jeho působení, někteří se o to ještě nepokusili. Sami ŠP zdůrazňují, že míra aktivity je různá učitel od učitele a těžko se to hodnotí jako celek. Každopádně všichni respondenti mluví o tom, že se to postupně zlepšuje. Se ŠP spolupracuje čím dál tím více pedagogů. ŠP 5: *„Učitelé mi ze začátku nedávali moc tipy, než si to všechno sedlo, ale teďka je to už lepší“.*

Jako příklad **špatné spolupráce s pedagogy** můžeme uvést případ ŠP 7, který má problém s tím, že když se rodiče ozvou s problémem přímo ŠP, tak někteří **pedagogové žárli**. Pedagogové si to berou osobně a mají pocit, že v nich rodiče nemají důvěru. ŠP 7 : *„...ti učitelé asi nemají dostatečnou sebereflexi, třeba chápu, když je to třídní záležitost, že se to toho učitele dotkne, ale na mě se třeba obracejí rodiče, ale to jsou třeba osobní problémy“.* Objevuje se i problematika **špatné komunikace mezi pedagogy**. Pedagogové mezi sebou moc nekomunikují. Nesdílejí informace, takže se pak stává, že se k ŠP nedostane něco důležitého. ŠP 4: *„...mám právě pocit, že to možná může být i problém, který bude mezi mnou a jima, že se ke mně prostě něco nedostane, že se tady ve škole něco řeší a já o tom jako nevím...“.*

Respondenti vnímají, že **pedagogové toho mají mnoho**. Někteří jsou přetížení. Ve škole jsou stále nějaké **projekty**, které řeší. Jejich přetíženost je možným důvodem jejich špatné a neorganizované komunikace. Tři ŠP zmínili, že je někteří pedagogové berou jako další z projektů. ŠP 8: *„Na té škole mají hodně projektů a asi i ti učitelé jsou přetížení a nechtějí něco dalšího řešit, pokud nemusí“.* Se třídou musí splnit určité množství látky, takže pak je na jednotlivých učitelích, jak vnímají potřebnost ŠP v jejich třídě. Dva respondenti popisují, že z některých učitelů mají pocit, že jim **„kradou“ čas z výuky**.

#### **6.2.4 ŠP je moc mladý**

Čtyři ŠP zaznamenali ze strany pedagogů názory a postoje vyjadřující, že jsou moc mladí na tuto práci. Vždy to bylo ze strany **starších pedagogů**. Mají pocit, že když mají 40 let praxe ve školství, tak už jim **„nemá kdo co radit“**. A navíc nějaký mladý nezkušený student. **Nemají jejich důvěru**. Tento argument ŠP chápou a respektují, ale zároveň si říkají, že každý musel někde začínat a zrovna školství je oblast, která by měla být pružná. Doba se mění a co platilo dříve, už platit nemusí. Navíc psycholog jim může nabídnout jiný pohled než pedagogický. ŠP 9 pociťuje ve svém věku limit: *„...mám respekt k autoritám a ze začátku jsem to hodně cítila... Je to dané i věkem, že nejsem úplně tak sebevědomá a asertivní, abych*

se dokázala úplně prosadit“. Zdůrazňují, že to samozřejmě **neplatí u všech** starších pedagogů.

Zároveň popisují, že **mladší pedagogové** k nim většinou mají blíže. Ti přirozeně nemají názor, že jsou na to moc mladí. Je to jednak tím, že na fakultách už se setkali s nějakými psychology a více cítí, že jsou s nimi na jedné lodi. Ale i v tomto případě zdůrazňují, že to není dogma.

Na závěr oblasti pedagogické jeden trefný výrok od ŠP 6: „*Ve školství všichni sprintují, musíš sprintovat ještě rychleji*“.

## 6.3 Analýza dalších kritických míst práce

### 6.3.1 Začátek práce

Všichni respondenti označovali svůj **začátek** jako hrozný, náročný, krušný a hektický. Obtíže se objevovali v **materiální rovinu** (zázemí, informované souhlasy...) i ve **vztahové rovině**. Je potřeba vyřídit spoustu věcí, se všemi se seznámit a ještě si přitom vyjasňovat svou pozici. Hodně respondentů popisovalo, že se na to místo dostali náhodou, takže neměli moc **čas na přípravu** nebo ji podcenili. Výstižně to popsali ŠP 4: „*první týden jako super, nadšení, skvělý, to bude paráda, ta škola je strašně příjemná. Druhej týden totální depka, prostě vůbec nevím, co budu dělat, nikdo mi není schopnej nic říct. Třetí týden aha, tak to nějak zvládnou, tak teda fajn, udělám si nějaký plán a čtvrtý týden depka a teďka musím říct, že už tak jako jak jsem tomu začala dávat nějakou formu a nějak jsem to jako pojala, naplánovala jsem si přesně to představování, ty schůzky s těma školníma psychologama, tak už se v tom začínám cítit dobře*“.

Se **svou pracovní** byla většina respondentů **spokojena**. Téměř všichni ji mají na ideálním místě a hezky vybavenou, přičemž vedení jim poskytlo finanční prostředky. Na začátku se stávalo, že byli umístěni do ne úplně ideální položené místnosti (třeba knihovna) nebo do místnosti, kde nebyla příjemná atmosféra (rozhlasová místnost), ale nakonec se to nějak vyřešilo. Zázemí jako svůj **limit na začátku** označovali ŠP 1 a ŠP 8. ŠP 1 trvalo rok, než se jeho problém se špatnou místností vyřešil. ŠP 8 má doteď sdílený kabinet s VP (výchovný poradce). Je to pro něj značně omezující. ŠP 8: „*...už se mi stalo, že mě odtama i vyhodila, že mi říkala, že tam má tu výchovnou komisi a já musela jít domů*“. Zároveň tyto dva ŠP uváděli, že vedení nemělo finanční prostředky na vybavení kabinetu.



Respondenti se opakovaně vyjadřovali k tématu **informovaných souhlasů** (individuálních a generálních). Respondenti se na počátku potýkali s tím, že *nevěděli*, jak ho mají naformulovat a při jakých příležitostech ho rozdávat. K vybrání generálního souhlasu potřebovali *spolupráci učitelů*, která byla na začátku na nízké úrovni. Takže ho někteří stále nemají ode všech. V této souvislosti byla často zmiňována *facebooková skupina Školní psychologové*, ve které se téma informovaných souhlasů stále řeší. Jednodušší to měli ŠP, jejichž vedení dalo hned na začátku do *generálního souhlasu školy* zmínku o ŠP.

Respondenti zdůrazňují, že je nutné **být na začátku aktivní**. Ale hranice mezi tím být aktivní a přetížením je tenká. Někteří z nich měli ze začátku tendence se zapojovat do všeho. S postupem času se jejich postoj změnil. *Určili si svoje hranice* a už si toho nenakládali tolik. Nejdříve nabízeli a teď už jsou ve fázi, kdy čekají na poptávku. ŠP 5: „*Nedávám si na záda toho tolik, jak minulý rok no. Jako fakt je potřeba si na začátku udělat takovou tu síť*“.

### **6.3.2 Problematika „volných rukou“**

V návaznosti na nevyjasněnost náplně práce a na to, že si ŠP tu práci mohou dělat, jak chtějí, se objevila problematika nastavování si hranic. Neboli problematika „volných rukou“. Takto jsem toto téma nazvala, protože všichni respondenti často mluvili právě o tom, že mají v práci dost volné ruce. Sedm respondentů se shodovalo na tom, že to byla **nevýhoda na začátku**. Neměli se čeho chytit a jejich práce byla neukotvená. Nevěděli, co všechno můžou a nemůžou. Díky (nejen) „volným rukám“ označují své *začátky za velmi náročné a těžké*. ŠP 9: „*Bylo to pro mě strašně náročné...*“. ŠP 5: „*Začátek byl pro mě opravdu těžký, plavala jsem v tom*“.

**Výhoda už na začátku** to byla pro ŠP 6, který díky své *předchozí práci*, kterou dělal už při studiu, uměl pracovat v prostředí školy: „*...kdybych neměla tu zkušenost, tak si myslím, že s tím nebudu úplně komfortní*“. Jako výhodu to vnímal i ŠP 7, který měl nějaké *zkušenosti ze studia*: „*...mě to vyhovovalo, že jsem měla tu svoji představu z těch předmětů z té školy, takže jsem se ani necítila úplně jako nepopsanej list...*“.

Postupem času si i ostatní ŠP došli k tomu, že **je to výhoda**. Přehodnotili situaci a dospěli k závěru, že je docela dobré si dělat věci po svém. Mají *svobodnou vůli při rozhodování*, co budou dělat. ŠP 3: „*Je to sice těžký pro toho začínajícího psychologa ale zároveň to je možnost si to udělat po svém*“. Hlavní výhodu spatřují v tom, že dělají to, v čem se cítí kompetentní a je jim v tom příjemně. Pokud se tedy cítí silnější v práci se třídou, tak

to budou upřednostňovat. *Nejsou do ničeho tlačeni*. ŠP 4: „*To co úplně dělat nechci nebo myslím, že na to třeba nemám kompetenci, tak nedělám a to v čem se cítím jistá, tak dělám a vlastně mě to neovlivňuje, takže fajn*“. Tři ŠP zmínili, že je na jejich práci baví ta možnost *kreativity*.

### **6.3.3 Samota**

Obrovské téma je osamocení. Samotu prožívali všichni účastníci výzkumu. První podobou samoty je, že na škole **není nikdo, kdo by ho zaučil**. Není tam nikdo zkušenější, kdo by si nováčka vzal pod křídla a všechno mu ukázal. ŠP si *na všechno musí přijít sám*. O této problematice mluví i ŠP 3, kterého jako jediného zaučovala předchozí psycholožka. Jedná se totiž o *dlouhodobý proces*, při kterém se ŠP potřebuje doptávat.

ŠP vedle sebe **nemá kolegu z oboru**, se kterým by mohl řešit aktuální problémy, se kterým by si radil. ŠP potřebuje *podporu*. Dělá práci, které nikdo jiný na škole nerozumí. ŠP 4: „... *psycholog v tý škole je takovej jako osamocenej voják na tom bojišti*“. ŠP jsou vázaní mlčenlivostí, a tím, že na škole není žádný jiný psycholog, nemají prostor propustit svůj *profesní ventil*. Aby si mohl postěžovat nebo se pochlubit. ŠP 2: „*Když jsme, já nevím, na obědě a oni si říkají ty historky z třídy, a kdo co dělal tak se do toho nemůžu plně zapojit*“.

ŠP **nejsou součástí žádného týmu** (o tom mluví někteří ŠP, kteří nemají celý úvazek). ŠP 6: „...*člověk přijde, ti lidé jsou příjemní, baví se, jenže ty nikdy nejsi ten, kterému řeknou: „Večer jdeme na víno*“. Protože ty tam přijedeš, odjedeš a nejsi součástí žádného týmu“.

### **6.3.4 Školní poradenské pracoviště**

V sedmi ZŠ **ŠPP funguje**. Za opravdu *skvěle fungující* ho označil ŠP 2, ŠP 4 a ŠP 6. Uvedli, že si se všemi členy výborně rozumí, jsou na stejné vlně, jsou aktivní a pokud je nějaký problém, tak se sejdou a proberou ho. Jako *fungující, ale neefektivní* označuje své ŠPP ŠP 3 a ŠP 5. ŠPP se sice pravidelně schází, ale na poradách se řeší jen přespávání ve škole, které je pořádané velmi zapáleným ŠMP (školní metodik prevence). ŠP 3 se potýká s tím, že ŠMP očekává, že bude každý týden přespávat s nimi, jenže je to mimo pracovní dobu a není to placené. ŠP 5 uvádí, že se schází každý měsíc, ale sezení vnímá jako chaotické. Za *docela dobře fungující* ho považuje ŠP 7 a ŠP 9 (na obou školách). Před nimi ŠPP na škole moc nefungovalo a oni aktivně pracují na tom, aby se to zlepšilo. Tyto schůzky organizují a snaží se, aby měli nějaký efekt. Je to pro ně náročné, protože aktivitu musí vyvíjet především

respondenti. ŠP 9 uvádí, že bojuje s tím, že to pro ty učitele není prioritní a nepovažují to za potřebné, takže když byl ŠP delší dobu mimo školu, tak se ŠPP nesešlo. Všichni uvedení ŠP **vnímají velkou potřebu se scházet** a problémy řešit dohromady. Je to nejlepší způsob toho, aby se k nim dostávali potřebné informace. ŠP 9: „*Cítila jsem, že toho spoustu nevím. I to, co bych třeba měla vědět a co bych třeba mohla ... a to byla cesta, ty schůze, jak si to všechno říct a řešit to nějak efektivně*“.

Ve zbylých dvou ZŠ ŠP uvedli, že **ŠPP nefunguje**. Vnímají to jako **velký limit**. ŠP 1 vidí problém v tom, že **VP nechce spolupracovat**. Dělá si věci po svém (a podle názoru ŠP 1 je nedělá dobře) a nechce se scházet. VP byl minulý školní rok ještě i ŠMP. Tento rok se to změnilo a k ŠPP se přidala nová ŠMP, která je sice skvělá, ale zároveň učí a nemá tolik času. ŠP 8 si **nerozumí s VP ani s ŠMP**. Tito dva lidé se schází jen spolu a vůbec nemají potřebu na schůze zvát i ŠP 8. ŠP 8: „*Už to ani neřeším, pokud mi nepošlou přímo ten případ, že bych do toho měla zasahovat, tak to neřeším*“.

### **6.3.5 Rodiče žáků**

Ve vztahu k rodičům ŠP prožívají **etické problémy**. K tomu, aby ŠP mohl pracovat s dítětem individuálně, potřebuje **souhlas rodičů**. A to se ne vždy povede. ŠP 3: „*A rodiče těch dětí, to je velký limit, protože jestliže rodič řekne ne, tak prostě ne*“. ŠP pak ale může prožívat různá **etická dilemata**. Respondenti řešili případ co říkat rodičům a co ne, když si to dítě nepřeje. Nebo ŠP 3 řeší případ, kdy k předchozí ŠP už rok chodila žákyně bez souhlasu rodičů na individuální konzultace, a přišla i za ŠP 3. Věděla, že by jí rodiče nedali nikdy souhlas, ale ona je na tom hodně špatně a pořád brečí. A ŠP ví, že na to lidsky nemá ji nechat odejít...

Problém může být i v **postoji rodičů ke ŠP**. Někteří respondenti se potýkají s tím, že k nim rodiče dávají děti **jako do kroužku**. Vnímají rozdíl v tom, když rodiče chodí k psychologovi třeba do PPP, tak si hlídají čas, kdy tam mají přijít, ale ŠP je součástí školy, takže ho **nevnímají jako externího pracovníka** a nemají pocit, že by se mu měli ozvat. ŠP 9: „*Tak a teďka mi to dítě opravte a já už se o nic starat nebudu*“.

### **6.3.6 Úvazek**

Respondenti, kteří měli **celý úvazek** na jedné škole, si **nestěžovali na nedostatek času**. Náplň jejich práce se dala dobře rozložit do celého týdne. Naopak nechápali, jak to někdo s polovičním úvazkem může zvládat. Mají pocit, že aby tu školu mohli relativně ovlivňovat,

*musí být její součástí.* ŠP 8: „*Já si představuju školního psychologa jako člověka, který tu školu zná, orientuje se tam dobře a je k dispozici co nejlépe a aby plnil tu funkci, co má, co nejlépe*“. Také si nedovedou představit, že někdo může zvládat dvě školy zároveň – je tam *dvojnásobek* příběhů, jmen apod.

ŠP s *polovičním úvazkem* uvádí, že někdy se stává, že pracují *nad rámec času svého úvazku*. Množství práce se na poloviční úvazek kupí. Je jí moc. Ale je to samozřejmě o tom, jak se to nastaví. ŠP 4: „*Stejně tomu věnuji mnohem víc času... mám trochu problém si vymezit to, že prostě ne, jsem tady dva dny v týdnu a odvedu jen tolik práce, kolik se do toho vejde a to mě úplně nejde.* Další nevýhodou je to, že *učitelé se nemohou spolehnout*, kdy ŠP ve škole bude.

### **6.3.7 Vhodnost práce pro absolventa**

Kromě ŠP 6 žádný respondent nebyl vyloženě vyhraněný, jestli je práce ŠP vhodná či není. Argumenty pro to, jestli je to práce **vhodná pro absolventa**, se různí. Výhodou je právě *volnost*. ŠP si může vybrat, do čeho půjde a do čeho už ne. Nastaví si to tak, jak je mu to příjemné. Výhodou může být i to, že *je mladý*, takže má k dětem blíž. Dalším argumentem pro je to, že psycholog, který právě vystudoval, je ještě plný iluzí a do školy plné těžkých situací může vnést *čerstvý vítr*. Výhodou je také to, že pro absolventa je *jednoduché tuto práci dostat*. Dostává poměrně *hodně peněz*, které pak může využívat na další vzdělávání.

Argumenty, že práce je **nehodná pro absolventa**, se však vyskytovaly s větší četností. Hlavním argumentem byla *nezkušenost*. Jednak s prostředím školy, ale také po odborné stránce. ŠP 6: „*Nedokážu si představit sama za sebe, začít tohle dělat a nemít trochu už najeté ty mechanismy, jak s těmi učiteli mluvit, abych si je získala na svoji stranu, ale zase abych se nepodbízela nebo nepřizpůsobovala, nešla přes ty svoje hranice, abych ctěla nějaké svoje zásady*“. **Práce je těžká**. Ve škole čekají odborníka, protože se tam vyskytuje řada složitých a těžkých situací, které je potřeba zvládnout. Navíc tam není *nikdo, kdo by absolventa zaučil*.

Z výpovědí respondentů vyplynuly nějaké **podmínky, za kterých by to ještě šlo** (kategorie, na kterých se nejvíce shodovali). Záleží na *osobnosti*. Musí to být člověk, který je silný, sebevědomý a hned se z něčeho nehroučí. ŠP 4: „*...já myslím, že tohle je otázka osobnosti než toho jestli, ten člověk, jako jestli je po škole nebo ne*“. Respondenti si na této pozici dovedou představit absolventa, který má hotovou *krizovou intervenci*, je nastoupený v nějakém *psychoterapeutickém výcviku* a má zajištěnou kvalitní *supervizi*.

## 6.4 Analýza hodnocení vzdělání z vysoké školy v oboru psychologie

### 6.4.1 Vysokoškolská příprava na profesi ŠP

Žádný z respondentů **nebyl spokojen s tím, jak ho vysoká škola připravila** na profesní dráhu ŠP. Buď popisují, že ze znalostí získaných na vysoké škole **nepoužili vůbec nic**, anebo použili **jen minimum**. Respondenti se shodují na tom, že jim vysoká škola dala takový **všeobecný teoretický přehled** (*Psychopatologie, Vývojová psychologie* atd.), ale v oblasti pedagogické a školní velmi málo. ŠP si stěžovali na **nedostatek praktických zkušeností**. ŠP 8: „*Jako člověk zná ty diagnózy a ví zhruba, co je dysfázie, ale už neví jak to konkrétně řešit*“. Nikdo je nepřipravoval na to, jak vést rozhovor s dítětem, jak komunikovat s rodiči či pedagogy, jak pracovat se skupinou apod. Také popisují, že jim na škole **chyběla dětská psychologie**, převažovala psychologie dospělých. Pro práci se třídou respondenti vnímají limit v tom, že **neznají hry** a programy. Velkou výhodou tady mají ŠP, kteří v minulosti pracovali s dětmi (např. tábory, skaut, centra primární prevence apod.).

Právě v návaznosti na subjektivní nepřipravenost z vysoké školy vnímají ŠP svoji **odbornou slabost** jako jeden z největších limitů práce vůbec. ŠP má velmi **širokou paletu oblastí**, ve kterých by se měl orientovat. Začínající ŠP se v tom však ztrácí. ŠP 5: „*Je tam ještě potřeba spoustu znalostí, jak z těch výchovných a výukových věcí, osobních, práce s rodinami, práce s učiteli, diagnostika...*“. Všichni z respondentů tento limit pociťují. Že neví, jak postupovat u konkrétních zakázek. **Nepřipadají si jistí** při své práci. ŠP 9: „*...zároveň si říkám, že když si nevíme rady s tolika, nechci říct „banálníma věcmi“, tak kdo jsme, co děláme a co jsme vystudovali. To mi přijde docela smutný*“. Naopak ŠP 7 k této problematice přistupuje pozitivněji: „*Co nemám ve znalostech tak se snažím kompenzovat nadšením. Já to vnímám jako důležitý, aby do toho člověk šel s chutí, že tam chci něco vybudovat, chci jim pomoci atd.*“.

Při otázce **co bylo dobré** na vysoké škole z hlediska školní psychologie, respondenti odpovídali velmi různě. Nejčastěji si chválili **krizovou intervenci**, ze které velmi čerpají. Tento kurz ovšem není součástí vyučovacího plánu, ale respondenti si ho dělali při studiu na vysoké škole, takže ho myšlenkově přiřazovali k vysoké škole. Studenti z UPOL si chválili předmět **Úvod do poradenské psychologie**, kde se alespoň částečně učili, jak se dělá rozhovor s klientem. Někteří ŠP měli na škole předmět **Školní psychologie**, ale ten označovali jako dobrý, ale do praxe nedostačující. Jediný ŠP 7 (FSS MUNI) těžil z předmětu

*Školní psychologie*, kde měl učitelku ze školní praxe. Uvedl, že z tohoto předmětu čerpá doted'. ŠP 2 si ze školy nese myšlenku „**Hlavně neuškodit**“, která mu pomáhá, když je v úzkých a neví, co dál.

#### **6.4.2 Doplnění vzdělání**

Všichni účastníci výzkumu jsou velmi aktivní, co se týče **sebevzdělávání** v oblasti školní psychologie. Cítí velkou potřebu se dál vzdělávat. ŠP2: „*Fakt teďka se cítím jako nějaká taková ta houba co prostě nasává...*“. Mají za sebou nějaké **kurzy** a plánují další (motivační rozhovory, kurz školní psychologie, sociometrie...). Velmi spokojeni jsou ti, kdo začali **psychoterapeutický výcvik**. A ti, kdo ho nemají, tak ho plánují. Stejně je to s **krizovou intervencí**. Bezpodmínečně si musí doplňovat informace o **konkrétních psychických problémech** a jejich řešeních. A to hlavně z knih a z internetu.

Velkým limitem jsou **finance**. Kurzy a knihy jsou dost drahé, takže finance jsou brzdou dalšího sebevzdělávání ŠP. U všech jsem se v menší či větší míře setkala s **podporou vedení školy**. Některým ŠP dokonce vedení proplácelo některé z jejich kurzů. Velká část ŠP ještě vedení nežádala o finanční podporu, protože jim to přišlo špatné vzhledem k tomu, že na té škole ještě nejsou tak dlouho. Častěji je vedení podporuje z hlediska času. Pokud mají nějaký kurz v pracovní době, tak jim dá placené volno.

#### **6.4.3 Co by ŠP ocenili**

Ještě při studiu **na vysoké škole** by respondenti samozřejmě ocenili alespoň dvou semestrální kvalitní **předmět školní psychologie**, kde by se probíraly limity práce, etika, vstupy do tříd apod. Také by se jim velmi líbilo, kdyby se ve škole probíraly **kazuistiky** základních případů (např. úzkostné dítě na druhém stupni a jak s ním pracovat).

ŠP by velmi ocenili další **příručky a metodiky**. Samozřejmě už nějaké existují, ale bylo by dobré, kdyby vyšla ucelená metodika. ŠP 9: „...*bylo by dobrý, kdyby něco i jednotně vyšlo. Na tý facebookový skupině se řeší věci pořád dokola po stotřicátýpátý jak to je s individuálním souhlasem...*“. Vyhovovalo by jim mít nějakou příručku pro začínající psychology, kde by byly vypsány úplně všechny **technické věci na začátek**. Stejně tak by oceňovali mít nějakou **metodiku o intervencích ve třídě** – jak pracovat se třídou, jaká pravidla jsou důležitá, nějakou zásobárnu technik apod. Respondenti zmiňovali, že se některé věci dají najít na internetu, ale je to velmi náročné a zdlouhavé. Také by bylo dobré

vědět, kam šáhnout po rychlé *diagnostice* (nějaké krátké testy, sociomapování apod.). Mít nějaký seznam, co je nejlepší, co by se dalo využít při individuálních konzultacích.

## 6.5 Analýza doporučení začínajícímu ŠP

Respondenti na závěr rozhovoru přidali pár doporučení na základě jejich zkušeností pro budoucí začínající ŠP. Určitě se nesmí podcenit **příprava**. Respondenti doporučují chodit na *praxe už při škole*. Individuálně si domlouvat praxe ve více oblastech, čímž se získá široký přehled, který je důležitý při výkonu profese ŠP. Velmi přínosné je domluvit si před nástupem do práce *praxi u jiného ŠP*. Podívat se, jak to někde funguje. Není od věci mít *kontakt s dětmi už při studiu*. Zkoušet si s nimi různé hry, které mají třeba i psychologický nádech, naučit se vnímat dynamiku skupiny a sledovat, jak se chovají a co prožívají děti v určitém věku. Dalším doporučením je začít si dělat *psychoterapeutický výcvik* co nejdříve. A samozřejmě zásadní věcí je *dobrá příprava na pohovor*. Nepodcenit to.

Hned **na začátku je klíčové nastavit si hranice**. A pak si za nimi pevně stát. S vedením si *vyjasnit očekávání a požadavky*. Tlačit na něj, co je přesně jejich zakázkou. Nebát se jasně říkat, jaké má ŠP potřeby. Jít jen do toho, na co se ŠP cítí *kompetentní*. Nedělat to, co je mu nepříjemné. *Nechtít od sebe všechno*, co se v profesi ŠP dá dělat. Nedá se to hned na začátku zvládnout a člověka to pak spíše frustruje. S tím se pojí schopnost říkat „ne“. Stejně tak důležité je naučit se říkat „*nevím*“. Říct, že teď neví, ale že se na to podívá. Tím získá čas si to pořádně promyslet, zjistit si informace. A když něco neví, tak se *nehroutit*. ŠP 2: „*A že se bude učit za pochodu a pořád si říkám, že je to normální, že některý někdy začínal. Takže svět se nezboří.*“

**K učitelům přistupovat s respektem**. Svou aktivitou hájit zájmy dítěte, ale zároveň podporovat autoritu učitele. Uvědomit si, že ŠP není pedagog a že ta škola fungovala i bez něj.

Důležitým bodem je **utváření si sítě kontaktů**. Sehnat si *kontakty na další ŠP* v okolí a sdílet spolu zkušenosti, doporučení a rady. Udělat si takovou svou podpůrnou skupinu. Také si se vytvořit *soubor kontaktů na externí pracoviště*, o které se můžeš opřít. Přesně vidět na koho se obrátit, když se něco děje. Mít čísla na nejbližší krizové centrum, psychiatrickou léčebnu, na dětského psychologa, na psychoterapeuta, PPP apod.

## 6.6 Zodpovězení výzkumných otázek

### Jaká jsou kritická místa práce školního psychologa ve vztahu k vedení základní školy?

Ve vztahu k vedení jsem identifikovala čtyři kritická místa práce ŠP. Tyto body jsou vzájemně úzce propojené a navzájem se ovlivňují. Prvním z nich jsou **požadavky vedení na pozici ŠP**. Ne vždy vedení vědělo, co od ŠP vlastně může žádat. A zároveň ne vždy ŠP věděli, co mohou nabídnout. Tato nevědomost obou stran způsobuje prožívání krušných a náročných začátků práce, kdy si ŠP musí nastavit svou náplň práce. S požadavky se úzce pojí **očekávání a vzájemné vyjasňování**. ŠP museli bojovat s nereálnými očekáváními, které mělo vedení školy, ale zdá se, že byli schopni se s tím vypořádat. Většina respondentů cítí velkou potřebu si práci s vedením vyjasnit a tu svou pozici ukotvit. Vedení však často tuto potřebu nemá. Dalším kritickým místem je **komunikace s vedením**. Jednak se objevuje nezáměr o aktivní komunikaci se ŠP, ale hlavně se často řeší problematika předávání informací. ŠP jsou vázáni mlčenlivostí a těžce balancují na hraně, co ještě mohou říct a co už ne. Poslední kritickým místem je celková **spolupráce s vedením**, kdy se spolupráce rozvíjí pomalu nebo je celkově na špatné úrovni. Na tomto kritickém bodě se shodovalo méně ŠP.

### Jaká jsou kritická místa práce školního psychologa ve vztahu k pedagogům?

Ve vztahu k pedagogům se objevila čtyři kritická místa. Prvním z nich je, že **pedagogové neví, co od ŠP mohou očekávat**. Tato pozice je nová a většina pedagogů není informována o tom, v čem je škole prospěšná. Buď nemají zájem si to zjišťovat a ŠP je nezajímá, anebo mají nereálná očekávání, která ŠP znesnadňují práci. Druhé kritické místo se nachází v **komunikaci s pedagogy**. Komunikace většinou probíhá náhodně, což může mít neblahé důsledky v tom, že se k ŠP něco důležitého nestihne dostat anebo jsou zaskočeni těžkou otázkou „mezi dveřmi“. ŠP se tedy musí učit říkat, že teď neví a pak si to promyslet a nějaké informace si dohledat. Potíží v komunikaci je také to, že psychologové a pedagogové mají různé způsoby myšlení a komunikace. Stejně jako u kritických míst ve vztahu s vedením školy, se i v oblasti s pedagogy nachází problematika předání informací a mlčenlivosti. Dalším kritickým místem je **spolupráce s pedagogy**. Ne se všemi pedagogy ŠP pracuje a ne všichni pedagogové mají zájem. U všech respondentů se sice objevila stoupající tendence spolupráce s pedagogy, přesto je to pomalý proces, který ŠP znepríjemňuje a znesnadňuje práci. Posledním kritickým bodem je, že si někteří (převážně



starší pedagogové) myslí, že **ŠP je moc mladý** na tuhle práci. Nemají tedy důvěru v ŠP a mají pocit, že jim nemá co radit.

### **Jaká další kritická místa v práci školního psychologa vnímá čerstvý absolvent jednooborového magisterského studia psychologie?**

Z rozhovorů se ŠP jsem identifikovala dalších 7 významných kritických míst práce ŠP. Samotný **začátek práce** je jeden kritický bod. Na ŠP je toho skutečně mnoho. Jednak musí řešit materiální stránku věci (zázemí, potřeby, informované souhlasy...), ale také vztahovou rovinu (obhajoba své pozice, pedagogové, žáci apod.). Velmi často se objevovala **problematika „volných rukou“** na začátku práce. Vedení dává ŠP velkou moc, že může rozhodovat o své náplni práce. ŠP však na počátku prožívají nepříjemný pocit, že nemají vytyčené hranice, a že vlastně neví, co mají dělat. Velkým negativním bodem je **samota**. Tento limit není se ŠP jen na začátku, ale táhne se s ním po dlouhou dobu. Jednak ve škole není nikdo, kdo by ho do práce zaučil, a zároveň nemá kolegu, se kterým by mohl sdílet své dojmy a útrapy. Fungování **školního poradenského pracoviště** na některých školách ŠP přiděluje spíše starosti, než aby ho podporovalo. Velkým limitem jsou také **rodiče žáků**. ŠP se potýká s etickými dilematy ve vztahu k rodičům. A s postoji některých rodičů k ŠP, kdy ho rodiče neberou moc vážně. Šestým kritickým bodem je **úvazek** ŠP. Tento limit řešili hlavně ti ŠP, kteří neměli plný úvazek. Vnímali nedostatek času na vykonávání plnohodnotné práce. Limitem, o kterém respondenti spíše polemizovali, je samotná **vhodnost práce pro absolventa**. Uvědomovali si úskalí, která s sebou práce přináší, a jejich zátěž pro čerstvého absolventa vysoké školy.

### **Jak absolventi hodnotí své vzdělání z vysoké školy v oboru psychologie ve vztahu k profesi školního psychologa?**

Po analýze otázek zaměřených na vzdělávání ŠP vyplynulo další kritické místo profese. Všichni ŠP se **necítí být připraveni z vysoké školy na profesi ŠP**. Využívají buď minimum, anebo nic ze znalostí nabytých při studiu na vysoké škole. Pociťují velkou **odbornou slabost**. Což je poměrně velký problém, vezmeme-li v úvahu, že ŠP nemá při nástupu do práce nikoho, kdo by ho všechno naučil. Bezpodmínečně si museli doplnit vzdělání.

Z **dalšího sebevzdělávání** si chválí využitelnost krizové intervence a psychoterapeutického výcviku. Všichni respondenti pociťují potřebu se dále vzdělávat. Absolvují tedy různé kurzy a semináře. S tím se pojí další limit, a to **finance**.

ŠP by nejvíce ocenili, kdyby všechny potřebné znalosti měli už z vysoké školy. Také by s velkým nadšením přijali nějaké ucelené metodiky a příručky pro start do této pozice a pro intervence do tříd.

## 7 Diskuze

Diskuzi jsem pro přehlednost rozdělila do několika částí. V první části rozeberu hlavní výsledky vzniklé polostrukturovaným rozhovorem, které porovnam s odbornou literaturou a výzkumy. V dalších částech se vyjádřím k limitům výzkumu, jeho přínosům do praxe a k možnostem dalšího zkoumání v této oblasti.

### Výsledky výzkumu

Pro porovnání výsledků mého výzkumu s jinou literaturou a výzkumy, budu čerpat jen ze zdrojů, pocházejících z ČR nebo SR. Jinak bych porovnávala výsledky z rozdílných sociokulturních prostředí.

Cílem této bakalářské práce je popsat kritické oblasti práce začínajícího školního psychologa coby čerstvého absolventa. Pro efektivní analýzu míněných kritických oblastí jsem zvolila kvalitativní metodu polostrukturovaného rozhovoru, realizovaného s devíti školními psychology. Všichni respondenti jsou ženy, jejichž věkový průměr je 26,9 let. Jedná se o začínající ŠP na ZŠ v České republice. Ve své škole na předchozího psychologa přímo navazovali dva ŠP. Ostatní neměli na co navazovat, anebo byli na dané škole úplně první. Celý pracovní úvazek na jedné ZŠ mají jen dva respondenti. ŠP 6 má sice taky celý úvazek, ale ten je rozdělen mezi 12 škol. Zbylí ŠP mají úvazek 0,5. Respondenti jsou financováni projekty Šablony, Inkluze pro Olomoucký kraj, MAP a dalších projektů města.

Smékalová (2014) píše, že aktuálně je potřeba, aby se profese školní psychologie jasně prezentovala, aby se poukázalo na její přínos, ale také na její úskalí, které mohou plynout z nepochopení, podceňování či přeceňování profese. Stejně tak Lazarová (2008) zdůrazňuje, že každý školní psycholog si to své místo ve škole musí vybojovat sám. Všichni respondenti zdůrazňovali, že je potřeba být na začátku velmi aktivní a že musí mít tu trpělivost obhajovat a vysvětlovat svou pozici. Popisovali, že je to pro ně často velmi těžké. Je pouze na nich, jak dokáží ukázat potřebnost své profese na škole.

Analýza kritických míst práce ŠP ve vztahu k vedení školy potvrdila předpoklad, že vedení školy můžeme označovat za limit práce ŠP. Zároveň nám odpověděla na první výzkumnou otázku, a to jaká jsou kritická místa práce ve vztahu k vedení. Z analýzy vyplývá, že vedení je klíčové pro kvalitní a méně stresový začátek práce ŠP. Vedení je také vstupní bránou k pedagogům. Většina (6) respondentů nemá ujasněné požadavky a očekávání, což jim znesnadňuje práci. S tím se pojí právě nevědomost vedení, co může po ŠP požadovat. Stejně tak nepřipravenost ŠP na vstupní pohovor. Tato problematika se přesně

shoduje s názorem Zapletalové (2001), která popisuje, že vedení je klíčový prvek pozitivního vztahu s učiteli, ale že se často stává, že ŠP ani vedení nemají představu o náplni práce. Zdůrazňuje, že je velice důležité ujasnění si vzájemných očekávání hned na začátku. Což mě přivádí na myšlenku, že i když je to zhruba 17 let, co Zapletalová vydala tento článek, tak se situace v této oblasti neměnila k lepšímu. U části respondentů (2) se setkáváme s nezájmem vedení k práci ŠP. Laxní přístup vedení potvrzuje i výzkumu Ziga (2015). Zajímavé je, že i přes všechny limity, které se ve vztahu s vedením objevují, je 7 z 9 respondentů spokojeno se spoluprací s vedením. Pozitivním a uspokojujícím aspektem je, že dokonce 8 ŠP cítí určitou podporu ze strany vedení. Smékalová (2014) připomíná, že chybí profesní platforma, kde by si ředitelé, učitelé či veřejnost hledali obecné informace o školní psychologii. Protože když si do internetového vyhledávače zadáme heslo „školní psychologie“, tak nám vyjedou neaktuální webové stránky AŠP ČR. Nedostatečná funkčnost uvedené webové stránky může být jedním z faktorů, který ovlivňuje povědomí o školní psychologii v ČR.

Stejně jako Štech (2001) popisuje, že legislativní vymezení náplně práce neodpovídá reálné náplni práce, tak zúčastnění ŠP (3) „nadávají“ na obecnost vymezené práce. V praxi je pro ni příznačná velká rozmanitost a široký záběr.

Pro všechny respondenty je velmi aktuální problematika předávání informací spojená s profesními etickými principy. Jelikož jsou vázáni mlčenlivostí, je pro ně náročné stanovovat si hranice toho, co je nutno komunikovat k dalším osobám. Tento problém řeší ve vztahu k vedení, pedagogům a rodičům. Mareš (2017) popisuje, že lidem, kteří berou svoji práci jako poslání, se stává, že se dostanou do odborně i eticky složitých situací, které nemají jedno jasné a správné řešení. Prožívají tak morální distres. Tohle pravděpodobně prožíval ŠP 3, když mu do kabinetu chodila uplakaná holčička, které rodiče nechtěli podepsat individuální souhlas. Chytilová (2016) uvádí, že nejčastěji zmiňovaným tématem v jejím výzkumu byla právě problematika s nakládáním důvěrných informací. Při porovnávání etických obtíží plynoucích z analýzy této práce s výsledky výzkumu Chytilové (2016), jsem si uvědomila, že etických dilemat je ve školní psychologii mnohem více, než co mi řekli respondenti. Zde narážím na jeden z limitů mého výzkumu a to na nemožnost do hloubky obsáhnout všechna kritická místa profese v jedné diplomové práci.

Druhá výzkumná otázka se týkala kritických oblastí práce ve vztahu k pedagogům. Stejně jako z výsledků výzkumu Keřta (2014) a Ziga (2015) se vztahy s pedagogy ukázaly být nejproblematictější. Mnoho učitelů se ŠP nespolupracuje. Štech a Zapletalová (2013) pokládají obavy z psychologa za nevyhnutelný doprovodný jev při jeho nástupu. Totéž

potvrdila i Augustinová (2015). Z výzkumu vyplynulo, že důvodem obav i nespolupráce je nedostatek informací o činnosti ŠP, což potvrzuje i Braun et al. (2014). Ve shodě s Keřtem (2014) jsem, jako další důvod nedůvěry pedagogů, identifikovala nízký věk ŠP a předpokládanou nezkušenost ŠP (věkový průměr respondentů je 26,9 let). Výsledky výzkumu této práce ukazují, že jedním z důvodů nezájmu pedagogů o spolupráci s ŠP, může být i přetíženost učitelů. Někteří jsou přetížení tím, co všechno na svých hodinách musí stihnout, a tak různými projekty. To mi přijde zásadní, neboť pak pedagogové mohou mít pocit, že je ŠP „okrádá a čas v hodině“ nebo je to jen další z projektů, který za chvíli zase odejde. ŠP by tohle měl respektovat, ale zároveň je pro něj těžší si to svoje místo obhájit. Zároveň se však nabízí otázka, jaký typ učitele je „ten přetížený“. Pedagog, který chápe přínos ŠP pro školu, ale je přetížený, se snaží podle svých možností spolupracovat. U některých nespolupracujících pedagogů by se možná mohla přetíženost považovat za výmluvu. V odborné literatuře jsem však nenašla zmínku o této problematice.

Z výzkumné části mé práce lze také dovodit, že ŠP často bojují s nereálnými očekávaními jak ze strany vedení, tak pedagogů a rodičů. Ve shodě se Štechem a Zapletalovou (2013) všichni respondenti popisují, že je obtížné regulovat představy aktérů systému. Často očekávají rychlé a pozitivní výsledky.

Třetí výzkumná otázka se ptala, jaké další limity můžeme nalézt v práci ŠP. Velký problém měli respondenti (7) s nastavováním si hranic. Měli „volné ruce“ a ze začátku si s tím nevěděli rady. Na to navazuje problém neexistence „zaváděcího“ mechanismu do profese ŠP. Zigo (2015) pro to ve svém výzkumu trefně vytvořil kritickou kategorii „nevím“ – respondenti (8) totiž velmi často zmiňovali, že na začátku nevěděli, jak začít, jak navázat vztah s pedagogy a co vlastně čekat od nástupu do profese. ŠP také uváděli (v určité míře všech 9 respondentů), že se cítí osaměle až izolovaně. Zároveň postrádají osobu mentora, která by jim mohla poskytnout oporu. Zde se výzkumná část mé práce shoduje se Štechem a Zapletalovou (2013).

Studie (Zapletalová & Štech, 2013; Vonostránská, 2013) korespondují se zjištěním, že limitem práce ŠP je velikost jeho pracovního úvazku. Respondenti s celým úvazkem na jedné škole (2) si nestěžovali na nedostatek času. Všichni, co měli úvazek na škole menší, měli pocit, že do prostředí školy nezapadají a mají málo času na práci.

Kritickým místem působení ŠP ve škole je podle mého výzkumu také ŠPP. Je zajímavé, že Keřt (2014) ani Augustinová (2015) nepiší ve své práci o problémech s ŠPP, ale za problematické ho označuje Zigo (2015). Důvod vidím v tom, že Keřt se nezaměřoval na začínající ŠP, takže ti zkušenější ŠP už možná už stihli přispět k nápravě ŠPP na jejich

školách. Začínající ŠP to ještě nestihli. A Augustinová se nezaměřuje přímo na kritická místa, takže se v rozhovorech nemusel vyskytnout tento konkrétní problém. Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že 6 ŠP označuje fungování ŠPP za problematické. Buď se členové ŠPP neschází vůbec, anebo jsou ty schůze neefektivní.

Podle Lazarové et al. (2017) se vlivem inkluzivního vzdělávání mění charakter a náplň práce ŠP. Zvyšuje se riziko, že požadavky ze strany vedení a učitelů na ŠP nebudou odpovídat jejich kompetencím. Tento předpoklad však výsledky výzkumu nepotvrdili. Respondenti nezaznamenali nějaké potíže s inkluzivním vzděláváním. Pouze konstatovali, že problematika inkluze dopadá spíše na práci pedagogů.

Soldán (2012) upozorňoval na adaptační období, kdy se ze začínajícího ŠP stává profesionál. Není jasně daný limit, ale Soldán (2012) si myslí, že je to minimálně jeden rok. V našem výzkumu nejdéle na škole působil ŠP 1, který se zmínil, že teprve po dvou letech má pocit, že začíná nějak „najíždět“ (stávat se profesionálem). Nikdo další z respondentů něco takového neřekl. Připadalo mi, že jsou stále ve fázi „začínajícího ŠP“.

Poslední výzkumnou otázkou bylo hodnocení vzdělání z vysoké školy v oboru psychologie pro profesi ŠP. Výzkum potvrdil můj předpoklad, že vysoká škola (obor psychologie) nedostatečně připravuje své studenty na kariéru směřovanou do oblasti školní psychologie. Přesně jak napsala Kavenská et al. (2011), školní psychologie se pomalu prosazuje do studia psychologie, protože chybí učitelé se zkušenostmi v této oblasti, není dostatek základní publikací a malá důvěra v nový obor. U všech respondentů se ale objevuje silná motivace se dále vzdělávat, což potvrzuje i výzkum Svobodové (2012).

Velmi zajímavý fenomén, který se mi při analýze dat objevil, ale neměla jsem ho kam zařadit, byla pomoc od facebookové skupiny *Školní psychologové*. Respondenti mnohokrát zmínili, že jim tato skupina moc pomohla při řešení nějakého problému, či v ní našli inspiraci. Pochopila jsem z toho, že ŠP obecně potřebují sdílet a mít rychlou podporu. K tomu mě napadá, že by bylo dobré, kdyby existovalo nějaké oficiální internetové fórum, kde by ŠP mohli sdílet své strasti, navzájem si radit nebo čerpat inspiraci. Přesně jak uvedla Smékalová (2014), webové stránky AŠP ČR jsou neaktuální a ani se nesnaží dělat prostor pro řešení problematických otázek. Ale jak jde vidět, ŠP to potřebují.

Všechny výše popsaná kritická místa mají vliv na nelehké začátky ŠP. Připadalo mi, že na začátku respondenti neví spoustu věcí o školní psychologii. Spousta z nich začala pracovat hned po státnicích, takže neměli moc času na přípravu. A ti co nastupovali až později, tak stále nebyli dostatečně připravení. Vše tedy řešili „za pochodu“, což jak se ukazuje, není ideální. Mám pocit, že při důkladné přípravě na pohovor a na start své kariéry

je možné, aby absolvent měl hladší začátek v této profesi. Tím, že bude vědět právě o kritických místech začátku práce ŠP, tak se jim bude snažit předejít a vyvarovat se jich.

Osobně jsem si toto téma zvolila i z důvodu mého velkého zájmu o tuto oblast do budoucna a chtěla jsem se co nejlíže setkat s realitou práce školního psychologa v podmínkách dnešních škol. Každý rozhovor byl pro mne velmi zajímavou zkušeností. Navíc jsem měla pocit, že i respondenti byli vděční za tento rozhovor. Mnoho z nich mi na konci interview děkovalo s tím, že to pro ně bylo velmi prospěšné. Něco jako supervize. Mluvili o tom, že si potřebovali sesumírovat všechny své problémy a říct je nahlas. Nějaké věci jim „docvakli“ (např. ŠP 2 si uvědomil, že s vedením mají naprosto jiná očekávání, a že by to chtělo sjednotit).

### **Limity výzkumu**

Co se týče reprezentativnosti výzkumu, nelze považovat jeho výsledky za všeobecně platné. A to hned z několika důvodů. Jedním z nich je nepravděpodobnostní prostý výběr výzkumného souboru, na který nasedá metoda sněhové koule. Respondenty sháněla přes webovou doménu facebook.com, a jak už jsem psala v kapitole 5.1, uvědomuji si, že ne všichni ŠP mají facebookový profil a ne všichni ŠP jsou členy skupiny *Školní psychologové*. Dalším důvodem nereprezentativnosti výzkumu je nízký počet respondentů a také to, že všichni ŠP byli ženy. Zároveň lze předpokládat, že se do výzkumu přihlásili ŠP, kteří si chtěli „postěžovat“. Právě ti, kteří mají na své škole spoustu problémů, takže jim téma „*Limity práce začínajícího školního psychologa*“ připadalo velmi aktuální vzhledem k tomu, co prožívají.

Neopomenutelným faktorem, který mohl ovlivnit výsledky, je má nezkušenost s vedením rozhovoru. Při analýze rozhovorů jsem si uvědomovala, na kolik dalších důležitých věcí jsem se mohla doptat. S tím souvisí i fakt, že respondenti o některých tématech mluvili odlišně a v jiném pořadí, takže se stávalo, že někdo se k nim vyjádřil stručněji, jiný obsáhleji. Zároveň jsem formulací a množstvím otázek při rozhovoru nemusela dát prostor vyjádřit všechny limity, které účastníci vnímali. Velký prostor jsem dala limitům ve vztahu k vedení a pedagogům, takže další limity pak mohly být ve stínu. Zároveň mám pocit, že jsem sice ve výzkumu narazila na většinu problematických míst profese ŠP, ale jen okrajově. Je jich tolik, že jsem v jednom rozhovoru nebyla schopná zjistit informace o všech limitech do hloubky. Dalším faktorem zkreslení výsledků je také má nezkušenost s analýzou a vyhodnocením kvalitativních dat. Analýzu dat a kódování jsem

prováděla v programu Atlas.ti, se kterým jsem zatím neměla mnoho zkušeností a práce s velkým množstvím obsahových dat byla pro mne proto náročná.

### **Přínosy výzkumu**

Hlavní přínos tohoto výzkumu vidím v tom, že další začínající školní psychologové si mohou najít tuto bakalářskou práci a přečíst si o tom, jak své začátky prožívali jejich kolegové. Mohou se tím inspirovat (hlavně kapitolou 6.5 *Analýza doporučení začínajícímu ŠP*), či se mohou uklidnit, že nejsou jediní, kdo prožívá krušné začátky. Další přínos výzkumu vidím v tom, že tato diplomová práce může být použita jako jeden z mnoha podkladů pro možné sepsání metodiky speciálně pro začínající ŠP.

### **Náměty pro další zkoumání**

Obecně jakýkoliv další výzkum na téma školní psychologie považuji za přínosný. Další výzkumy by se mohly zabývat jednotlivými kritickými místy do hloubky. Jak jsem již nastínila v *Limitech výzkumu*, každé kritické místo si zaslouží hlubší prozkoumání. Jedna diplomová práce je moc omezená na prozkoumání všech limitů práce. Také bych ráda navrhla výzkum, kdy kritická místa profese budou popisovat ŠP, kteří už nejsou nováčci a ve škole už se nějak zaběhli. Myslím, že by to bylo zajímavé srovnání. Bylo by zajímavé udělat kvantitativní výzkum s větším výzkumným vzorkem, neboť téměř všechny výzkumy na téma školní psychologie, na které jsem narazila, jsou kvalitativního rázu. Výsledky by tak poskytly komplexnější pohled na situaci. Stejně tak by nebylo od věci se více zabývat potřebami vzdělávání ŠP (na vysoké škole i dalším sebevzděláváním).



## 8 Závěry

Cílem této práce bylo popsat kritické oblasti profese začínajícího ŠP coby absolventa. K naplnění tohoto cíle byly vytyčeny 4 výzkumné otázky, pomocí nichž jsme chtěli zjistit, jaká jsou kritická místa ve vztahu k vedení, k pedagogům, ve vysokoškolském vzdělání v oboru psychologie a jaké jsou další limity práce ŠP. Z výsledků výzkumu vyplývá, že:

- Kritickým místem ve vztahu k vedení je sdělování požadavků na pozici ŠP a vyjasňování si očekávání, protože vedení i ŠP často neví, co je náplní práce a co jeden od druhého mohou chtít.
- Důležitým kritickým místem je etika, a to hlavně problematika předávání informací ve vztahu k vedení, pedagogům a rodičům žáků – ŠP balancuje na hraně toho, co říct a co už ne.
- Pedagogové často neví, co mohou od ŠP očekávat a mají z něho obavy. Někdy mají také nereálná očekávání. Je to dáno především tím, že pozice ŠP je nová. Je tedy potřeba, aby ŠP byl aktivní a vysvětloval, k čemu jim může být prospěšný. Zúčastnění ŠP zaznamenávají rozvíjející se spolupráci s učiteli.
- Dalším kritickým bodem práce je komunikace s pedagogy, která často probíhá na základě náhodnosti, což může být pro ŠP náročné, a nemusí se k němu dostat všechny důležité informace.
- U všech ŠP se objevuje problematika „volných rukou“, kdy ŠP mají na začátku obtíže s nastavováním si vlastních hranic, co se týče práce. Nemají se čeho chytit (např. požadavků vedení) a náplň jejich práce a pozice byla/je neukotvená. Postupem času však dochází k tomu, že to je spíše výhoda, protože nejsou do ničeho tlačeni.
- Velkým limitem je, že na pracovišti není nikdo, kdo začínajícímu ŠP dělal mentora a zaučili ho. Nemá na škole kolegu z oboru, ve kterém by mohl hledat oporu, se kterým by se mohl radit.
- ŠPP na jednotlivých školách funguje různě. Všichni ŠP pocítují potřebu se scházet a sdílet informace s členy ŠPP. Ne všude to však jde. Na školách, kde se ŠPP neschází vůbec či ty schůzky jsou neefektivní, tak to ŠP pocítují jako velký limit.
- Respondenti považují poloviční úvazek za nedostatečný.

- Respondenti uvedli 4 podmínky, za kterých by byla práce ŠP pro absolventa zvládnutelná: silná a sebevědomá osobnost, hotový kurz krizové intervence, probíhající (či ukončený) psychoterapeutický výcvik a zajištěná supervize.
- Účastníci výzkumu se necítí být připraveni vysokou školou (obor psychologie) na profesi ŠP, cítí se odborně slabí.
- Všichni ŠP popisují svůj začátek jako velmi náročný a krušný, důvody nalezneme na úrovni materiální i vztahové, nedostatečná připravenost na pozici ŠP ze strany ŠP i školy.
- ŠP potřebují sdílet, a to nejen na supervizi, potřebují sdílet mezi sebou, cítit podporu od kolegů školních psychologů, mít místo, kam se mohou rychle obrátit pro pomoc (např. facebookové skupina *Školní psychologové*).
- Respondenti na základě svých zkušeností doporučují novému začínajícímu ŠP:
  - dobře se připravit – brát všechny praxe vážně, mít praxi u jiného ŠP, začít psychoterapeutický výcvik, co nejdříve, mít zkušenost s prací s dětmi a nepodcenit přípravu na pohovor,
  - nastavit si hranice už od začátku - nechtít od sebe všechno, dělat jen to, na co se cítí kompetentní, naučit se říkat „nevím“ a hlavně se toho nehroudit,
  - přistupovat k učitelům s respektem,
  - utvářet si síť kontaktů – jednak s dalšími ŠP, a také s dalšími externími pracovišti.

# Souhrn

V odborných i laických kruzích se školní psychologie zdá být doménou současnosti. Zvláště v souvislosti s projekty podporovanými Evropskou unií (nyní probíhá projekt Šablony). Přesto vznik tohoto oboru nalezneme už ve století minulém. Vývoj oboru byl v ČR po druhé světové válce pozastaven. Rozkvětu se dočkal až s pádem totalitního režimu. V posledních deseti letech se prudce navýšil počet ŠP na školách. Existuje řada definic školní psychologie. Pro představu uvedeme jednu, která podle našeho mínění vystihuje aktuální podobu tohoto oboru. Kavenská et al. (2011, 59) definují školní psychologii jako „*mladou, perspektivní, specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.*“

Školní psychologie v ČR dlouho čekala na ukotvení v legislativě. To přišlo až v roce 2005. Poslední vyhláškou, která se dotýká školní psychologie, je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, která ukotvuje inkluzivní vzdělávání. Legislativa vymezuje činnost školního psychologa. Štech (2001) však zmiňuje, že tohle vymezení je však obecné. V praxi je příznačná velká rozmanitost náplně práce a široký záběr. Ve školách jsou zřízena školní poradenská pracoviště (ŠPP), jejichž součástí je i ŠP. Účelem ŠPP je poskytnutí poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pro pedagogy.

Smékalová (2014) říká, že aktuálně je potřeba, aby se profese školní psychologie jasně prezentovala, aby se poukázalo na její přínos, ale také na její úskalí, které mohou plynout z nepochopení, podceňování či přeceňování profese. Každý ŠP si své místo na škole musí vybojovat sám (Lazarová, 2008). To s sebou přináší řadu rizik, limitů či kritických míst profese ŠP. Jako kritické místo označujeme vztah či situaci, která může znesnadnit kvalitní výkon profese ŠP. Jedním z nich je vztahová síť školy, kdy se limit práce může objevit v rovině ŠP – vedení/pedagog/rodič/třída/žák. Dalším kritickým místem mohou být etické aspekty práce ŠP. Školní psychologie má svá vlastní pravidla a normy. Základním dokumentem, který je východiskem pro dodržování etiky ve školní poradenské praxi, je *Etický kodex práce školního psychologa*. ŠP často řeší různá etická dilemata a prožívají tak morální distres (Mareš, 2017). Kritickým místem se ukazuje i vzdělání ŠP. Kavenská et al. (2011) popisuje, že jedinou podmínkou pro post ŠP je ukončené magisterské studium psychologie. Často se tedy stává, že na pozici školního psychologa se objeví čerstvý

absolvent, který se s tématem školy setkal jen okrajově. Lazarová et al. (2017) si myslí, že další kritické místo se objevuje v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, neboť se zvyšuje riziko, že požadavky vedení nebudou odpovídat kompetencím ŠP. Existuje několik dalších subjektivních limitů práce ŠP, ale v teoretické práci jsme se zaměřili spíše na ty největší a nejčastější.

Mareš (2016) zmiňuje absenci výzkumného centra u nás, což znesnadňuje další rozvoj školní psychologie. Většinu výzkumných sond tvoří diplomové práce studentů. K tématu naší práce se nejvíce blíží práce Ziga (2015) a Keřta (2014), které se věnují kritickým místům profese ŠP. Další pro nás významnou práci tvoří práce Augustinové (2014), která se zabývá tím, na co se má začínající ŠP zaměřit.

Každý ŠP by si měl být vědom svých limitů. Proto jsme výzkumnou část této diplomové práce zaměřili na kritická místa práce začínajícího školního psychologa. A protože se často stává, že na pozici nastupují čerství absolventi magisterského studia psychologie, tak jsme se rozhodli zjišťovat právě jejich limity. Naším cílem tedy je popsat kritická místa práce začínajícího ŠP coby absolventa. K naplnění tohoto cíle byly vytyčeny 4 výzkumné otázky, pomocí nichž jsme chtěli zjistit, jaká jsou kritická místa ve vztahu k vedení škol, k pedagogům, ve vysokoškolském vzdělání v oboru psychologie a jaké jsou další limity práce ŠP.

Pro náš výzkum jsme zvolili kvalitativní design, přičemž jsme použili metody polostrukturovaného rozhovoru a dělali interview přímo se ŠP. Výzkumný vzorek jsme vybírali za pomoci nepravděpodobnostní metody, a to konkrétně prostý záměrný výběr zkombinovaný s metodou sněhové koule. Pro získání respondentů jsme použili facebookové skupiny *Školní psychologové*. Mezi kritéria výběru patřilo dokončené jednooborové magisterské vzdělání v oboru psychologie, délka výkonu činnosti školního psychologa kratší než dva roky, mezi dokončením studia a nástupu na pozici školního psychologa neuběhl více než rok a poslední podmínkou bylo pracovat jako ŠP na základní škole. Provedli jsme pilotní rozhovor, který jsme nakonec také zařadili do výzkumného vzorku, který dohromady tvoří 9 respondentů, přičemž všichni jsou ženy. Všichni účastníci výzkumu dobrovolně souhlasili s pořizováním zvukového záznamu rozhovoru. Po nahrání rozhovorů jsme provedli transkripci dat. K jejich zpracování jsme použili metod obsahové (tematické) analýzy. Ke kódování a k analýze dat jsme použili počítačový program ATLAS.ti a práci s myšlenkovými mapami.

Za pomoci výše zmíněných metod jsme identifikovali několik limitů práce ŠP. Nejprve jsme provedli analýzu kritických míst práce ŠP ve vztahu k vedení školy. Ukázalo

se, že problematické je již zadávání zakázky. Kdy vedení ani ŠP často neví, co jeden od druhého mohou požadovat. A co je v jejich kompetenci. Problémy jsme objevili i ve vyjasňování si vzájemných očekávání. Někteří ŠP museli bojovat se dvěma extrémy. Buď mělo vedení nereálná očekávání, anebo nemělo žádná. Obtížnou oblastí je také komunikace s vedením, kdy ŠP řeší problematiku předávání informací (stejný problém se objevuje také ve vztahu k pedagogům a k rodičům). ŠP je vázán etickým kodexem, takže jeho povinností je zachovat mlčenlivost. Takže řeší, co ještě může komunikovat s jinými osobami a co už ne. I přes všechny limity cítili téměř všichni ŠP podporu a důvěru ze strany vedení.

Druhým krokem byla analýza kritických míst ve vztahu k pedagogům, kde se objevil limit toho, že učitelé neví, co mohou od ŠP očekávat. Mají nereálná očekávání a obavy, protože nejsou dostatečně informováni o náplni práce ŠP. Navíc je pro většinu z nich tato pozice nová. Velkým kritickým místem se ukázala být komunikace s pedagogy. Jedná se o již zmíněnou problematiku předávání informací, ale také o rozdílnost myšlení a komunikace pedagogů a psychologů. Na to navazuje limit spolupráce. Ne všichni pedagogové mají zájem spolupracovat s ŠP. U všech respondentů se sice objevila stoupající tendence spolupráce s pedagogy, přesto je to pomalý proces, který ŠP znepríjemňuje a znesnadňuje práci. Začínající ŠP se také setkávají s názorem, že jsou moc mladí a nemají učitelům co radit.

Analýza dalších kritických míst odhalila, že pro všechny respondenty byly jejich začátky značně těžké a náročné. Často zmiňovaným limitem na počátku byly „volné ruce“. Vedení dává ŠP velkou moc, že může rozhodovat o své náplni práce. ŠP tak na počátku prožívají nepříjemný pocit, že nemají vytyčené hranice, a že vlastně neví, co mají dělat. ŠP také uváděli, že se cítí osaměle až izolovaně. Zároveň postrádají osobu mentora, která by jim mohla poskytnout oporu. Ve škole jsou jediným odborníkem svého druhu, takže nemají kolegu, na kterého by se mohl obrátit pro radu a pro podporu. Často je limitem práce také ŠPP, které místo toho, aby ŠP podporovalo, tak mu spíše přiděluje starosti. Neodmyslitelným kritickým místem jsou rodiče žáků. ŠP ve vztahu k nim řeší různá etická dilemata a také bojuje s jejich postoji k němu. Dalším limitem práce může být velikost pracovního úvazku, kdy se poloviční úvazek jeví jako nedostatečný vzhledem k obsáhlosti náplně práce.

Při analýze subjektivního hodnocení vzdělání z vysoké školy v oboru psychologie ve vztahu k profesi ŠP, jsme došli k závěru, že zúčastnění ŠP využívají minimum získaných znalostí. Respondenti se necítí být připraveni a cítí odbornou slabost. Takže jsou si při práci nejistí. Odborná slabost je dalším limitem. Dobrou zprávou je, že všichni respondenti se aktivně dále sebevzdělávají. Limitem jsou však finance.

Na závěr rozhovoru respondenti předali nějaká doporučení budoucím školním psychologům. Co dělat ještě než začnou, čemu se vyvarovat na začátku a co naopak dělat.

Výzkum má několik svých vlastních limitů. Výsledky nelze považovat za zobecnitelné, a to hned z několika důvodů. Jedním z nich je nepravděpodobnostní metoda výběru vzorku, také nízký počet respondentů a také to, že se do výzkumu mohli přihlásit ti, co si chtěli „postěžovat“. Dalšími faktory, které mohli ovlivnit výsledky, jsou nezkušenost autorky práce s vedením rozhovoru a s analýzou kvalitativních dat. Velkým limitem je také to, že při takovém množství kritických míst se nemusela všechna probrat do hloubky.

# Seznam použitých zdrojů a literatury

Augustinová, K. (2015). *Začínající školní psycholog*. (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého.

Austin, W., Rankel, M., Kagan, L., Bergum, V., & Lernermeier, G. (2005). To stay or to go, to speak or stay silent, to act or not to act: Moral distress as experienced by psychologists. *Ethics & Behavior*, 15(3), 197–212. doi: 10.1207/s15327019eb1503\_1

Borečková, K. (2018). *EU šablony II klepou na dveře*. Získáno 10. února 2018 z <https://www.veskole.cz/clanky/eu-sablony-ii-klepou-na-dvere>

Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.

Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Dršková, M. (2015). *Informace o školním poradenském pracovišti*. Získáno 10. února 2018 z [http://zs.boskovice.cz/SPP\\_2015\\_2016.pdf](http://zs.boskovice.cz/SPP_2015_2016.pdf)

Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.

Hartl, P. & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Horáčková, J. (2016). *Novela školského zákona od 1. 9. 2016*. Získáno 10. února 2018 z <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>

Hvozdík, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Chytilová, M. (2016). *Etické problémy v praxi školních psychologů*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

Institut celoživotního vzdělávání FF UP. (nedat.). *Školní psycholog pro ZŠ a SŠ*. Získáno 18. března 2018 z <http://icv.ff.upol.cz/index.php/skolni-psycholog/>

Jameton, A. (2013). A reflection on moral distress in nursing together with a current application of the concept. *Journal of Bioethical Inquiry*, 10(3), 297–308. doi: 10.1007/s11673-013-9466-3

Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *Epsychologie*, 5(4), 55-67.

Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů*. (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Langer, J. (nedat.). *O projektu*. Získáno 2. února 2018 z <http://inkluzeok.upol.cz/site/o-projektu/>

Lazarová, B. & Čapková, M. (2006). Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. In *2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21*, (1 – 7). Získáno 18. února 2018 z [http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference\\_2006/sbornik\\_2006/pdf/042.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf)

Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52(5), 480 - 492.

Lazarová, B. (2017). Proměny praxe školního poradenství: rozhovor. *Pedagogická orientace*, 27(2), 361-373.

Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická orientace*, 27(2), 287-307. doi: 10.5817/PedOr2017-2-287

Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26(1), 5–23. doi: 10.5817/PedOr2016-1-5

Mareš, J. (2017). *Morální distres školních psychologů*. *Pedagogická orientace*, 27(2), 308-343. doi: 10.5817/PedOr2017-2-308

Medway, F. J. & Cafferty, T. P. (1999). Contributions of Social Psychology to School Psychology. In Reynolds, C. R. & Gutkin T. B. (Eds.), *Handbook of school psychology* (194-222). New York: John Wiley and Sons.

Merrell, W. K., Ervin, A. R., & Peacock, G. G. (2011). *School Psychology for the 21st Century: Foundations and Practices*. New York City: Guilford Press.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

National Association of School Psychologists. (nedat.). *Who are school psychologists*. Získáno 3. února 2018 z <http://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists>

Oakland, T. & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 46(mimoř. č.), 24-31.

Oakland, T., Goldman, S., & Bishoff, H. (1997). *Etické normy práce školního psychologa*. Získáno 3. února 2018 z <http://www.schoolpsychology.cz/index.php/dokumenty/31-eticke-normy-prace-sp>

Smékalová, E. (2009). Do Schools Need Psychology or Psychologists? (Looking for a good model of psychological consulting for school practice). In *XXVI. Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. Získáno 24. ledna 2018 z <https://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/smekalova.pdf>



- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *Epsychologie*, 8(4), 23 – 29.
- Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Svobodová, M. (2012). *Vzdělávací potřeby školních psychologů a školních speciálních pedagogů*. (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51(mimoř. č.), 47 – 55.
- Štech, S. & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů*. (Nepublikovaná rigorózní práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51(mimoř. č.), 36-46.
- Zapletalová, J. (nedat.). *Školní poradenská pracoviště*. Získáno 10. února 2018 z <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>
- Zigo, M. (2015). *Problémy začínajících školních psychologů v prvních dvou letech praxe*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Zimová, E. (2012). *Reflexe vztahové sítě školního psychologa*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

# Seznam příloh

Příloha č. 1: Abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha č. 2: Abstract of thesis

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s ŠP 1

## **Příloha č. 1: Abstrakt bakalářské diplomové práce**

### **ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Limity práce začínajícího školního psychologa

**Autor práce:** Klára Šimková

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Palová

**Počet stran a znaků:** 73, 146 679

**Počet příloh:** 3

**Počet titulů použité literatury:** 40

**Abstrakt:** Tato práce se věnuje limitům profese začínajícího školního psychologa coby absolventa. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které se zabývají vymezením školní psychologie, kritickými místy profese školního psychologa a shrnutím relevantních výzkumů. Výzkumná část si klade za cíl zmapovat kritické oblasti profese začínajícího školního psychologa. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design a ke sběru dat bylo realizováno 9 polostrukturovaných rozhovorů se školními psychology. Získaná data byla analyzována za použití postupů obsahové analýzy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že hlavními kritickými oblastmi jsou nejasnost náplně práce a pozice školního psychologa, komunikace a spolupráce s vedením a pedagogy, rodiče žáků, problematika etického předávání informací, samota, necelý pracovní úvazek a odborná slabost. Díky všem těmto limitům respondenti popisují svůj začátek jako velmi náročný.

**Klíčová slova:** školní psychologie, začínající školní psycholog, kritická místa profese, absolvent

## **Příloha č. 2: Abstract of thesis**

### **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Limits of a school psychologist's work at the beginning of his career

**Author:** Klára Šimková

**Supervisor:** Mgr. Kateřina Palová

**Number of pages and characters:** 73, 146 679

**Number of appendices:** 3

**Number of references:** 40

**Abstract:** This bachelor thesis is focused on the limits of school psychologist's work at the beginning of his career. The theoretical framework is divided into three chapters to specification of school psychology, to describe critical points of work and to relevant researches. The aim of this study is to explore and describe critical points of beginning school psychologist's work. The empirical part of this study is based on qualitative approach. The author conducted semi-structured interviews with nine school psychologist. For data analysis was chosen method of content analysis. The main research results show that the critical points of profession are: an ambiguity of a workload and of a position of the school psychologist, communication and co-operation with leaders and educators, parents of pupil, issues of ethical transfer of information, loneliness, half-time job and professional weakness. Thanks to all these limits, respondents describe their beginning as very demanding.

**Key words:** school psychology, novice school psychologist, critical points of profession, university graduate

## Příloha č. 3: Přepis rozhovoru se ŠP 1

### *Školní psycholog:*

- *věk* - 27
- *kde studoval* – FF UPOL
- *jak dlouho pracuje na škole* – 2 roky
- *úvazek* – 0,5
- *typ financování* – projekt šablony

### *Škola:*

- *velikost školy* – 450 dětí, po dvou třídách v ročníku, jedna sportovní, druhá nesportovní + přípravná třída
- *předchozí psycholog* – ano, z projektu RAMPS
  - *kolik* - 1
  - *jak dlouho* - 1- 2 rok, pak pauza 2 roky, po skončení projektu ta škola kvůli upraveným podmínkám na obnovu místa ŠP neměla, kvůli nedostatku počtu sociálně znevýhodněných dětí, pak teprve přišla ona
  - *měl/a jste možnost kontaktovat bývalého ŠP?* – ano, ale ne úplně kvůli té práci, já ho znám, ale nějaký informace jsme spolu sdíleli, spíš jsem se tak utvrzovala v tom, že vnímal tenkrát stejně tu atmosféru té školy, to přijetí těch učitelů. A spíš jsem se tak jako uklidňovala, že jak to teď cítím, jestli to tak bylo i za něho. Což bylo. Ale co se týká procesu a jeho práce tenkrát, tak nebylo na co navazovat. Tam nebylo nic. Ani kabinet. Ani nic. Zkušenost tam nějaká byla, ale já jsem ji moc necítila. Nikdo se o tom nezmiňoval.

### *Jaké byly požadavky na vaši práci ze strany vedení školy?*

Školní parlament. Byl to návrh pana ředitele, takže jsem ho založila. On přišel s návrhem, že něco takového bude potřeba na škole, tak jsem se toho chytla, protože mám ty kontakty, takže jsem si to vzala jako svůj projekt. A jsem za to hrozně vděčná, protože mi to umožnilo najít nějakou strukturu v tom, když jsem začínala. Že to bylo něco, na co jsem se mohla zaměřit a nebyla jsem závislá na tom, jestli mě pustí do tříd. Nebo jestli přijdou nebo nepřijdou. Protože od toho bývalého kolegy jsem věděla, že se hrozně dlouhou dobu kopal do zadku. Že seděl a neměl práci. Protože ve třídách ho nepotřebovali a na individuál

k němu nikdo moc nechodil. Takže tam fakt čekal, až si ho někdo najde. Po nějaké době to jako přicházelo spíš, ale říkal, že půl roku nic nedělal, krom toho, když se jako sám někam iniciativně nacpal. Takže tohle bylo u mě jiný, protože od začátku jsem měla plno práce s tím nastavením, zařízením atd.

Teď už je to spíš, že jsem si to vzala za svý, než že by to vyžadovalo vedení. U nás je jako trošku vakuum, že to nemáme vyjasněný s panem ředitelem. S panem zástupcem se o mojí práci vůbec nebavíme. Takže jedinej, s kým komunikuju, je pan ředitel. A je to nastavené tak, že jaký si to udělám, takový to mám. A to co považuju za potřebné, tak dělám. Na jednu stranu je to úžasná volnost, nad druhou stranu je to široká možnost.

Moje práce vypadá tak, že poskytuju individuální konzultace dětem, rodičům či učitelům. Řeším stížnosti schránky důvěry a v případě, že se týkají přímo kantorů, tak to řeším nejprve individuálně s nimi, a když je to potřeba personálně posunout výš, tak to řeším s ním. Pak jsem tam k dispozici, to jsem si spíš vydefinovala já, takový požadavek z vedení nebyl, na to vstupovat do těch tříd a řešit případné problémy. Většinou chci, aby tam byl třídní. Ale opravdu to nebyl požadavek z vedení. Že by si přáli, abych se zaměřila na vztahy, na prevenci nebo něco takovýho. To jako řečeno vůbec nebylo. Takže já jsem se aktivně zapojovala do šestek, kde jsem cítila, že je to potřeba. Takže jsem vždycky šla za učitelem, navrhla jsem mu to, hledali jsme v možnostech, jaký předmět vypustit, kam by se to ještě vlezlo. To stejné vlastně bylo 1., 2., 3. třída, když přišli kantoři. Takže je to spíš na základě poptávky spíš, a občas mojí nabídky, teda v minulém roce tedy spíš nabídky, že jsem spíš chtěla aktivně se představit těm dětem, spíš než tam řešit nějaký vztahy a tak.

Od vedení to bylo spíš jako „jsme rádi, že tady máme školního psychologa a udělejte si to, jak potřebujete. Představujeme si, že budete k dispozici dětem, učitelům a kolegům. A budete řešit problémy. A víc tam toho nebylo. Víc tam toho nebylo řečeno. Jako v jakém designu, rozsahu nebo podmínek, a přesto, že jsem se k tomu snažila dopátrat a snažila se to vydefinovat s panem ředitelem, tak on to vůbec považoval za důležitý si tohle vyjasňovat. Absolutně mi dal důvěru, že tohle budu řešit jako kompetentně.

### ***Jak se vyvíjí spolupráce mezi vámi a vedením?***

Cítím, že tam je postup. Ze začátku jsem hodně konzultovala s vedením. Já tam hodně cítím limit v tom, že nemám důvěru v tajení informací z hlediska vedení školy. Že když přicházím s nějakým problémem, že to opravdu je záležitostí té konzultace a já to potřebuju řešit na půdě školy a potřebuju stanovisko vedení, tak nemám důvěru za dodržení té mlčenlivosti. Takže z toho důvod, že to tam jako není, jsem omezila svůj kontakt s vedením

z hlediska mé práce. A nyní, co mám jako zpětnou vazbu, tak je spokojeno. Nevidí vlastně vůbec do toho, co dělám a je mi to opakováno, že je to nezajímá příliš a že jsou rádi, že si to řeším sama. A když je potřeba, tak se mnou komunikují kvůli školnímu parlamentu a těch akcí co děláme. Že pro děti připraví, co je potřeba. A v případě nějakého průšvihů, když se něco děje. Ale jednotlivé procedurální záležitosti vůbec ne.

Takže zpětná vazba jako příjemná, ale není tam jako úplný bezpečí. Podpora ano, ale není tam to bezpečí a to zajištění té práce. Jedenkrát se vlastně stalo, že jsem se dostala do konfliktu s rodičem, tak to vedení se za mě v tomto směru nepostavilo. Že došlo k tomu, že ředitel volal mě a předal rodiče na mě, ať tu situaci vyřeším já. Když jsem ji dořešila, tak jsem se zpětně dozvěděla, že to pan ředitel považoval za nekompetentní řešení, za nekompetentní postup ode mě, ale od něho ta zpětná vazba v tomhle směru ke mně nepřišla. Řekl, že je rád, že jsem to dořešila. Ale pak jsem se vlastně zpětně dozvěděla, že si to myslel trochu nějak jinak. Takže taková dvousečnost.

Je to i hodně tím, že tam nemají tu zkušenost a tím, že je ta práce taková nevyjasněná. Já to tak cítím. Že jako nikdo neví, co může chtít, co je jako správně.

*No mají štěstí, že tě mají takovou iniciativní.*

No štěstí v neštěstí. Já bych zase potřebovala trochu ubrat a nastavit si to bezpečněji. Což se teď snažím.

### ***Jaké kroky bylo nutno podniknout, abyste mohl/a s prací začít naplno? Podílelo se vedení školy na těchto krocích?***

No toho bylo hrozně moc. Celej ten půlrok, kdy jsem měla úvazek 0,1. V podstatě jsem si zajišťovala jenom přípravu. Takže to vypadalo tak, že na začátku mě umístili... jednak to umístění bylo úplně nešťastný. Jakože chápu to, že jsem měla úvazek 0,1, tak nepocit'ovali potřebu mi tam vybudovávat jako prostor, ale ani potom, co jsem měla úvazek 0,5, jsem si ten prostor musela jako vydobýt sama. Vymyslet, kde bude a říct si tady to chci. A na začátku jsem seděla v knihovně, která byla ještě za školním klubem, takže děti vlastně ke mně neměly vůbec přístup. Musely jít přes dvoje prostory, který byly zamčený. Takže dost nešťastný pro vstup, pro toho, kdo mě jako potřeboval. A místnost, kde to nebylo útulný, příjemný. Nebyl tam počítač, nebyl tam telefon, nebylo tam vlastně vůbec nic. Jenom stůl. Takže toto byla jako základna, kde jsem odložila věci a pohybovala se po škole. Počítač, když jsem měla, tak jsem ho měla v kabinetu ve sborovně. Takže jsem vlastně vysedávala ve sborovně, kde se protočilo hodně učitelů, takže to bylo dobrý, ale zase mě tam ty děti nemohly najít. Takže jedno bylo to místo, co se podařilo dobře nastavit až teď v září, kdy

loni od února jsem vlastně měla už kabinet spojený s výchovným poradcem, který tam ale jako nechodil, má ještě jiný. Takže teď ho mám sama pro sebe. Je na ideální pozici, že je blízko ředitelně, blízko nástěnce, kam se děti chodí pořád dívat, jestli nemají nějaké suplování. Ideálně dostupný. Problém je tam to, že ten kabinet byl výchovného poradce a on tam má pořád všechny svoje spisy. A tím, že ho nepoužíval aktivně, tak ho používal jako sklad. Takže půl roku jsem byla ve skladu. A zase to prostředí nebylo příjemný. Sice to bylo ideálně umístěný, ale tou atmosférou to nebylo příjemný. Ty děti se tam cítily nepříjemně. i mě tam nebylo dobře. Tam byly stohy učebnic, starý dataprojektory. Takže až teď na začátku školního roku, jsem do toho aktivně vstoupila, objednala jsem si plakáty za vlastní náklady. Přestavila jsem ten kancel z vlastní iniciativy. Donesla jsem si tam vlastní materiály, aby to vypadalo příjemně.

Vedení mi poskytlo počítač a služební telefon, ale z hlediska vybavení a investice do toho kabinetu tam na to fondy nebyly. Takže to jsem si zařídila všechno jako sama.

Pak tam byla další velká oblast, kterou jsem řešila celý rok loňskej. A to byl nedostatek formálních podpor, papírovejch, byrokracie. Informovaný souhlas bylo potřeba vytvořit pro celou školu. Obecný, správně ho naformulovat, rozdat ho do tříd, sesbírat ho od všech dětí. A on má platnost celé školní docházky, takže eto bylo potřeba sejmout z celé školy. Bylo potřeba vytvořit individuální souhlas, nachystat si papíry na zápisy s dětma, s rodičema, s pedagogama, vstupy do tříd. Vlastně na jakoukoliv moji činnost si vytvořit strukturovaný podklady, kam se bude zapisovat nějaká moje činnost. Tím, že vedení nemělo žádnou představu o tom, jak by to mělo vypadat, ty vstupy, který oni chtějí, tak to bylo hodně na mě, že jsem si stáhla někde nějaký program někde právě bývalý projekt školních psychologů, stáhla jsem si jejich metodiku a z toho jsem to nakopírovala a upravila jsem si to ke svým potřebám. A některý papíry mám jenom jejich. Ještě s jejich hlavičkou, ale prostě je používám. Pro zápisy jako interní. To stejný výkazy práce, co patří do výkazu, co nepatří. To všechno bylo tam. Materiály na práci se třídou žádné. Vytvářela jsem si nějaký hry a nějaký pomůcky. Vlastně do teď.

Takže problematický oblasti: zázemí a administrativa – jak to vést, kde to vést a taky ta metodická věc, že jsem neměla žádný pomůcky nachystaný. Že to bylo potřeba vytvořit. Když jsem vlastně šla na program dvouhodinovej, tak papírky natisknout nastříhat.

### ***Jak vás kolegové přijali a jak se vztahy v průběhu vyvíjely?***

Limity jsou mnohé. Ale nemůžu jim to jako vyčítat. Někteří vlastně vůbec nevědí, co po mě můžou chtít. Takže nějaká jako neinformovanost o tom, jak ta práce může vypadat.



Ale na druhou stranu je tu zase nedostatek chuti to vůbec vědět. Na jednu stranu nevědí, co po mě můžou chtít, ale na druhou stranu nejsou ochotní se zeptat nebo si to poslechnout na poradě. Bylo prostě vidět, že jakékoliv vstup na poradě, kterej prodlužuje tu poradu, není úplně jako dobře vnímán. Mě to přišlo takový jo, je to někdo navíc, nevíme, jestli nám tu práci bude úplně ulehčovat. To jsem vnímala jako limit, že to bylo vnímáno jako „pan ředitel si něco vymyslel nebo někdo si něco vymyslel a k čemu mi to bude jako“? Spíš to bylo pro mě jako práce jako pedagoga, protože já jsem po nich chtěla informované souhlasy.

Další limit je, že když já vstupuju do jejich hodin, tak jim kradu hodiny. Na 1. stupni to takový velký problém nebývá. Hlavně v první a druhé třídě. A v přípravné to paní učitelka vítá. I loni i letos. Ta je to jako volnější. Ale cokoliv na 2. stupni je na úkor jejich výuky, takže záleží na tom, jak moc hodnotně vnímají můj přínos pro tu třídu a můj přínos pro tu práci jejich, aby mě byli ochotní pustit. Když už je oslovím s tím, že bych ráda vstoupila do jejich třídy, tak mi zatím nikdo neřekl ne. Řeknou mi třeba, že teď toho je hodně, že je potřeba dotáhnout písemky nebo tak, a že by bylo lepší někdy jindy, ale jsou schopní říct kdy. Respektují, že já jsem tam dva dny v týdnu, takže to pro mě není snadný kdykoliv tam vejít. Ale musím říct, že zatím oslovuju jen učitele, od kterých cítím jako nějakou příjemnou zpětnou vazbu. Že ty, kteří reagují velmi nepříjemně a podrážděně už na těch poradách a takhle na jakýkoliv téma související se mnou tak pokud to není nutný, tak je nevyhledávám. A momentálně letošní rok jsem si to nastavila tak, protože loni jak jsem se snažila obsáhnout činnost preventivní, že jsem vstupovala sama do těch tříd, problémovou, individuální, ještě ten parlament, tak jsem se zahltila a nedotahovala jsem ty věci tak, jak jsem chtěla. Takže od letoška jsem nastavila systém: jsem tady, jsem k dispozici, tam kde cítím nějakou potřebu, budu vstupovat aktivněji, ale jinak nechávám kompetenci na nich, aby přišli a řekli. Mám to teda ohraničený, že nejdu do té preventivní činnosti sama. Hodně čekám na to, jak se vyjádří kantoři.

*Jak to funguje?*

Funguje to dobře. Zase ti stejní z loňska, ale i jiní, kteří třeba přebírají jiný třídy, který navazuj na někoho, s něčím se potýkají, tak se jim uleví, když mi to můžou říct nebo toho člověka přímo odkážou na mě nebo si vyžádají preventivní vstup do třídy.

Takže ano, je tam nějaký vývoj, rozšiřuje se počet kantorů, kteří se mnou kooperují, kteří jsou schopni něco řešit. Spíš se to rozšiřuje na prvním stupni. Ale na druhým díky novým šestkám taky.

***Vnímáte nějaké další obtíže (třetí plochy) ze strany spolupráce s pedagogy?***

Další limit z hlediska pedagogů je ten, že já s nimi můžu jednat jen o přestávkách nebo o volných hodinách. Tím, že nemáme nastavené žádné komise nebo strukturované setkávání, tak ty výměny těch informací probíhají úplně náhodně. Takže když mě potkají někde na chodbě nebo ve sborovně, tak mi něco řeknou, ale málo kdo z nich. V podstatě nikdo mi za celou dobu nenapsal žádný email, že by něco potřeboval. Mám dobře navázaný dva kantory, který třeba zavolají nebo napíší smsku, že by stály o něco. Ale spíš to vnímám na náhodě toho, že je potkám a oni si vzpomenou, že by něco mohli chtít. Ale aktivně jako nevyhledávají.

***S kolika % kolegů se vám daří spolupracovat?***

Aktivně 10-15%, jsou rádi, když přijdu, na bázi náhodnosti, když je to potřeba - 60%.

***Jak hodnotíte činnost školského poradenského pracoviště? Jak se vám s kým spolupracuje?***

Nefunguje. S výchovným poradcem se moc domluvit nedá. Ten funguje tak, že si zpracovává plány pedagogické podpory a individuály a jede ten papírový režim. Nikdy nevstupuje do tříd, Neviděla jsem ho řešit nějaký výchovný problémy. A pokud ano, prý svolává nějaké komise, ale nikdy mě nepřizval, ani když jsem ho o to opakovaně žádala, tak v tomhle směru nejsme navázáni. Z jeho strany vůči mně nejde žádná informace. Nikdy. Vždycky se to dozvídám od kolegů nebo od vedení školy. A pokud já od něho chci, tak musím aktivně vystupovat. Což jsem dělala v minulém roce, ale letos mě to jako vyčerpává.

***Proč to nefunguje?***

Já jsem slyšela, že tuhle pozici už dělá přes 10 let a nějakým způsobem dělá jen to, co považuje za nutný. Nechce dělat nic navíc. To mu nemůžu nějak moc vyčítat. Když jsem tam vstoupila já, tak se mu mohlo paradoxně ulevit. Spoustu věcí jsem mohla dělat za něj. Ale on je ani předtím neřešil. Takže jako i kolegové mi dávají zpětnou vazbu, že ani oni nepociťují nějakou přítomnost poradce. Děti neví, kdo to je, neví, za kým by měly chodit. Myslím, že je to osobností a přístupem. Víím, že by to mohlo být jinak. Je to tam takhle nastavený, vedení školy je s tímhle spokojený a asi to nepotřebuju měnit.

Dobře se mi spolupracuje s metodičkou prevence. Tam je ale zase problém, že ona není placená za přesčasy, není placená za svou práci navíc. Takže když řešíme nějaký problém, tak to bylo vlastně na úkor jejích hodin. Takže my jsme třeba celý den vyšetřovaly nějakou aktivitu a ona musela zrušit svoji výuku. S ní se dobře spolupracuje. Chodí na přednášky, které organizuje PEPSI, jede se mnou teď na adapták. Tolik nemám pocit, že by

chtěla nějak měnit její postup, který už jede nějakou dobu. Ale z její strany je ta spolupráce otevřenější. Má náhled na ty děti, je schopna o tom diskutovat, je ochotná.

Takže mám pocit, že ŠPP jsou dva lidi. Ona ani před tím s ním neměla žádný kontakt.

***Jak vás podle vašeho názoru vaše vysoká škola připravila na tuto pozici? Co bylo dobré? Co Vám chybělo?***

Měli jsme výcvik v krizové intervenci a v poradenství, který bylo praktický, takže tohle bylo dobré. Na tom se dalo v poradenském rozhovoru stavět, to bylo dobré. Měli jsme předmět Pedagogická psychologie, která byla fajn, nějak rámcově užitečná, ale rozhodně to do praxe, do profese nestačilo rozhodně. Předmět školní psychologie jsme vůbec neměli. Z hlediska diagnostiky a takhle – obecně bych řekla, že jo. Ale prostě o vstupu do třídy, dynamiku skupiny, práci se skupinou, metodu vedení rozhovoru při nastavování pravidel vůbec ne. Takže všeobecně, že má povědomí o nějakých problémech, patologií ano. Od všeho trochu. Ale na tuhle profesi to rozhodně nestačí. Říkám si, že kdyby tam byl nějaký předmět, dvousemestrální aspoň, zaměřený na školní psychologii, na limity práce, na aktivity, které se dají použít v hodině, na etiku apod., tak by to bylo výborný.

***Bylo nutné si doplnit nějaké vzdělání? Případně jaké?***

Bezpodmínečné. Mám výhodu z toho, že mám veliký zdroj inspirace z aktivit, co se týkají vstupu do třídy z mých zájmových činností. Tím, že jsem dělala adaptační kurzy a ještě jsem začala pracovat v jednom centru zaměřeném na prevenci a vztahy ve školách, tak i tam jsem načerpala spoustu informací, jak pracovat s kolektivem, i z hlediska aktivit.

Takže když se bavíme jen o aktivitách, tak jsou to knihy, centrum a moje zájmové činnosti.

***Jaké (sebe)vzdělávání teď momentálně realizujete?***

Navštívila jsem dva nebo tři kurzy od Richarda Brauna v Praze. Kurz zaměřený na školní intervenci ve třídě a práci s klimatem, na diagnostiku sociometrii B3. To bylo pro mě nesmírně obohacující. Jak z hlediska metodiky, dopadu, dynamiky. A jenom dvakrát tohle osmihodinový školení mi dalo strašně moc. To jsem si zaplatila sama. Dále jsem absolvovala přednášky od PPP, který byli zdarma, který bylo zaměřený na práci s klimatem. Byla jsem taky na práci s terapeutickým pískovištěm... bylo toho hodně. Z různých oblastí. Na práci se třídou ale i na individuály a terapeuticko-poradenské s dítětem. Taky jsem první rok

v psychoterapeutickém výcviku. To mi neskutečně pomáhá. Tam je to hodně cenné z hlediska individuální práce s klientem, zejména s druhým stupněm. Ale strašně moc mi to dává náhled od dynamiky jednotlivce, pochopení problematiky v rodinách. Na sebereflexi.

### ***Jak podporuje současné vedení školy vaše další vzdělávání?***

Možná jsem udělala tu chybu, že jsem na začátku při tom úvazku 0,1 nepožadovala podporu, Možná by přišla. A teď jsem si aktivně vyběhala, domluvila se s panem ředitelem, vyargumentovala jsem to terapeutické pískoviště, takže to mi proplatila škola, jako ten kurz. A pak i cest'ák nějaký. S tím, že je to ale kvůli projektu. Zbývají tam nějaké peníze pro práci školního psychologa. Jenomže pořád nikdo neví, jak s tím má hospodařit, takže je to dost opatrné to proplácení. Ale rozhodně to není nemožný. Ale je to o tom, abych přišla a nějak to dotáhla. Jednou za čas.

### ***Jaké další kurzy nebo metodiky byste ocenil/a?***

Tak to spíše ty metody, těch kurzů existuje strašně moc. Je hrozně moc těch společností co něco nabízí, takže ono je z čeho vybírat, a když je potřeba tak si člověk vyhledá, co potřebuje. Takže mě teď nenapadá žádný nový kurz ani nic takového. Nicméně, fakt bych ocenila příručky, postupy, metodiky, jak pro práci se třídou, což se jako dá najít na internetu, ale aby opravdu existovalo něco takového, co těm psychologům pomůže, což je také i nějaký kurz na škole Školní psychologie stojí nevím teda kolik, ale do toho jsem nějak moc nešla, protože jsem na to neslyšela úplně dobré ohlasy. Zase to byla nějaká teorie.

### ***Využíváte možnost supervize?***

Na začátku to bylo hrozný, protože tam toho moc nebylo. Ale pak jsem zjistila, že tady existuje supervizní skupina pro metodiky prevence a výchovné poradce. Tak jsem se ptala, jestli tam může jít i školní psycholog, tak mi řekli, že ano. V loňském školním roce jsem tam byla asi 4x. Problém byl, že se tam spíš řešili problémy učitelů, než jako něco z mé profese, ale i tak to bylo cenné vidět, jak to vypadá na jiných školách. Pak tam dokonce začaly dojíždět moje spolužačky z vysoké, které taky dělají ŠP, takže jsme tam pak začaly řešit ty naše věci. A navázala s nimi kontakt. Od září vnímám, že je to asi větší téma, protože neustále mi chodí nějaké pozvání na supervizní setkání školních psychologů, akorát že mi zatím vůbec neseseděly termíny. Takže jsem se tam nedostala. Ale vyloženě setkávání ŠP v nebylo.

### ***Vnímáte nějaké další obtíže ve vaší práci, které jsme dosud nezmínili?***

Vnímám ještě limity etické. Že je těžký, jak si nastavit to předávání informací. Co ještě říkat učitelům a co už ne. Co říkat rodičům a co ne, když si to to dítě nepřeje. A jak s tím vedením. Že vlastně ŠP by měl hájit zájmy dítěte, což je moc pěkně řečeno, ale hrozně těžko se to dělá. A kdo je vlastně zodpovědný za tu činnost. Jako protože zodpovědná osoba je zase vedení školy. Ale tím, že školní psychologie je v mojí verzi taková jako samosprávná jednotka, tak to jako je hrozně těžký.

Vůbec zapisování informací. Komu kam.. tohle vnímám, jakože vlastně nevím.

Můj další limit je vnitřní. Jak moc do té práce vlastně vkládat nějaký jako svoje peníze a čas navíc. A jak si hlídat hranice. Kolik hodin jako denně. Každý to má jinak. Já třeba když jdu do čtvrté třídy za den, tak už to jako nejde. Nejsm schopná přepnout tak rychle. Na druhou stranu jsem tam ve dvou dnech, takže chci vyhovět těm požadavkům. A vlastně nevím, co všechno můžu a nemůžu odmítnout, když to není tak vyhrazený.

### ***Jaké to pro vás je stanovovat si hranice? Jak se s tím pracuje?***

Věřím, že už možná někde maká, aby se to ohraničilo, ale je to strašně těžký, protože vlastně ti lidi neví, co mají čekat. Od pedagoga se čeká, že to odučí, odzkouší a dodá výsledky. Já nemám výsledky, nemám co ukazovat. Třeba psycholožka dělá na škole rodinnou terapii. Já bych do toho třeba nešla. Je to poradenská práce.

### ***Měla jste možnost mít nějaké náslechy u nějakého zkušenějšího školního psychologa? Či se s ním poradit o své práci?***

Hledala jsem na internetu. Možná už jsou nějaké kurzy. Byla jsem dvakrát. Jednou to bylo v rámci nějakého předmětu, kdy jsem dojížděla do rodiny. A tam byla nějaká školní psycholožka. Jediný co si pamatuju, bylo, že říkala, že pracuje s dětmi, které jsou vzteklé. To bylo někdy ve třetíáku, v době, kdy jsem nevěděla, že něco takového by mě zajímalo. S psychologem, který byl přede mnou. Protože on pracuje v PPP, takže kvůli tomu, ale nikdy jsem neviděla aktivně práci někoho jiného... než sebe.

### ***Co vás baví? V čem se cítíte silná?***

Hrozně mě baví ten parlament. Já si s těma děckama tykám. Nastavila jsem tam otevřený partnerský přístup. A snažím se jim dát pocítit to, že oni mají nějakou zodpovědnost, že oni mají nějaký výsledky a můžou něco změnit. Já jsem otevřená upřímná, ale některé hranice jsou jasné, tak cítím z jejich strany, že to hrozně berou. A cení si toho.

Obvzlášť ty holky. A cítím, že tam chodí rádi. Přesto, že pořád něco řešíme a pracujou a nic z toho nemají. Ale já je zase vezmu na nějaký výlet. Takže jsem ráda za tu vazbu s nimi.

A moc mě baví, když ti učitelé přijdou a řeknou, že jsou hrozně rádi, že jsem přišla do jejich třídy. Nebo že jsou nadšeni, že jsem odvedla nějakou práci a sledujou to. Není to tak, že si tam při tom opravujou písemky, ale jsou třeba vděční za nějaký námět nebo zpětnou vazbu.

A v neposlední řadě mě hodně nabíjí, když ty děti třeba... já jsem si teď vyzdobila ten kabinet, a mám otevřený dveře o přestávce a oni tam přijdou. Měla jsem je párkrát na programu a řekla, jsem, ať kdykoliv přijdou. Oni se jdou jako podívat co tam je, co tam mám novýho. Třeba teď tam mám maňásky, tak jsme o velké přestávce hráli maňáskový divadlo. Mám prostě pocit, že kdyby se cokoliv dělo, tak by třeba přišli. I ti sígři i ti zlobiví chodí za mnou. Je to příjemný ta zpětná vazba od těch dětí. Že tam jako mají někoho, kdo je má rád, kdo si s něma hraje.

### ***Co byste doporučila začínajícím školním psychologům na základě svých zkušeností?***

Aby se snažili co nejvíc. Jakože aby vstupovali do té práce s tím, že nechtějí od sebe všechno, co se dá dělat. Protože to fakt člověk nezvládne. Aby do toho vstupovali s pokorou, ale aby si zase pevně vyžadovali věci, které potřebujou ke své práci. Protože to jsem nedělala a zbytečně mě to podle mě zdržovalo. Takže fakt aby dbali na to, aby jim v té místnosti bylo dobře, aby měli ty podmínky, aby se vůbec něco dít mohlo. Takže míň toho od sebe chtít, ale vyžadovat, aby to okolí to respektovalo. A pak se to nějak utříbí. A hrozně bych jim fandila, aby si na začátku našli (to je hrozně poznat podle obličeje) jednoho, dva, tři kantory, kteří jsou fajn a rozjeli to s něma a zbytek se uvidí. Je fakt potřeba s někým začít, aby ten člověk tam nebyl sám, protože je hrozně těžký. Když tam je jako úplně mimo systém úplně sám.

### ***Myslíte si, že práce školního psychologa na základní škole je vhodná pro absolventy?***

Přijde mi hrozně těžká a přijde, že mi furt strašně chybí dětská psychologie, terapie, schopnost práce s těmi dospělými. A po dvou letech začínám najíždět. Na druhou stranu je to práce, kde tím že to není tak ohraničený, že je to volný pro toho člověka tak, že když se necítí ve třídě, tak může dělat individuály. A někdo to má zase naopak. To si myslím, že je fajn pro toho začínajícího psychologa, že si to může nastavit tak, jak mu to bude příjemný. Ale je to těžký v tom, že tam není nikdo, kdo by ho to naučil. Kdyby měl ten psycholog jako dobrý vedení a někoho před ním, tak si myslím, že to půjde dobře. Jo myslím, že to je práce

pro začínajícího, na druhou stranu nebude vědět to, co potřebuje. Bude na to narážet. Hrozně moc. Ale zase je mladej a je těm děckám bliž. Jsou tam i ty výhody. Obojí.